Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Servicio profesional en DERECHOS HUMANOS

Programa de Promoción, Educación y Difusión de los Derechos Humanos

Guía de estudio y antología de lecturas

Programa de Capacitación y Formación Profesional en Derechos Humanos

Fase de formación profesional

7 CC Cuadernos de Capacitación

DIRECTORIO INSTITUCIONAL

PRESIDENTE
Emilio Álvarez Icaza Longoria

CONSEJO
Elena Azaola Garrido
Judit Bokser Misses
Daniel Cazés Menache
Santiago Corcuera Cabezut
Denise Dresser Guerra
Patricia Galeana Herrera
Ángeles González Gamio
Armando Hernández Cruz
Clara Jusidman Rapoport
Carlos Ríos Espinosa

SECRETARÍAS

Ejecutiva •Luis J. Vaquero Ochoa
Técnica •Ricardo Bucio Mújica

VISITADURÍAS

Primera •José Cruz Lavanderos Yáñez
Segunda •Patricia Colchero Aragonés
Tercera •Luis González Placencia
Cuarta •María Alejandra Nuño Ruiz Velasco

DIRECCIONES GENERALES

Administración
Román Torres Huato

Comunicación Social
Hugo Morales Galván

Educación y Prom. de los Derechos Humanos
Daniel Ponce Vázquez

Quejas y Orientación
Víctor Morales Noble

CONTRALORÍA INTERNA
Rosa María Cruz Lesbros

DIRECCIONES EJECUTIVAS

Investigación y Desarrollo Institucional
Sergio Santiago Galván, encargado de Despacho

Seguimiento
Tania Reneaum Panszi

COORDINACIONES

Asesores
Luis J. Vaquero Ochoa, encargado de Despacho

Asuntos Jurídicos
María del Rosario Laparra Chacón

Interlocución Institucional y Legislativa
Víctor Brenes Berho

Relatoría para la Libertad de Expresión y Atención a Defensoras y Defensores de Derechos Humanos
Eréndira Cruzvillegas Fuentes

SECRETARÍA PARTICULAR DE LA PRESIDENCIA
Laura Gutiérrez Robledo

Guía de estudio y antología de lecturas

Programa de Capacitación y Formación Profesional en Derechos Humanos

Fase de formación profesional

Programa de Promoción, Educación y Difusión de los Derechos Humanos

Guía de estudio y antología de lecturas

Programa de Capacitación y Formación Profesional en Derechos Humanos

Fase de formación profesional

Guía de estudio fue elaborada por la Doctora Silvia Conde Flores, bajo la coordinación de la Dirección Ejecutiva de Investigación y Desarrollo Institucional de la CDHDF.

Primera edición, 2008

D. R. © 2008, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Chapultepec 49, 06040 México, D. F.
www.cdhdf.org.mx

Material didáctico del Programa de Capacitación del Servicio Profesional en Derechos Humanos para uso exclusivo de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Prohibida su venta.

Impreso en México *Printed in Mexico*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 9
OBJETIVOS 9
INTRODUCCIÓN 10

MÓDULO I: FUNDAMENTOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS 13

Objetivos Específicos

A) Síntesis **14**
   I. La educación en derechos humanos (EDH) **14**
   II. Marco normativo **15**
   III. Surgimiento de la EDH **17**
   IV. Enfoques y fundamentos teóricos **18**
   V. La crítica a la escuela tradicional **19**
   VI. Escuela Nueva **20**
   VII. Pedagogía crítica **21**
   VIII. Educación moral racional **22**
   IX. Contenidos de la EDH **24**

B) Material de Estudio **26**
   Bibliografía obligatoria **26**
   Lectura 1: Educación para la vida en democracia*, Ana María Rodino* **27**
   Lectura 2: "Las obligaciones de los estados en materia de educación en derechos humanos"*, Carlos Villán* **57**
   Lectura 3: "El legado de la escuela nueva: la primera ola de la educación para la paz", *Xesús Jares* **79**
   Lectura 4: "Pedagogía crítica y educación en derechos humanos", *Abraham Magendzo* **105**
   Lectura 5:, "Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o el educador", *Paulo Freire* **115**
   Lectura 6: "Educación popular, una permanente expresión del proceso popular", *Carlos Núñez* **123**
   Lectura 7: "El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg", *Hersh, Reimer* y *Paolitto* **153**

C) Ejercicios **159**

D) Autoevaluación **162**

MÓDULO II: EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: SUJETOS, TEMAS Y VERTIENTES 165

Objetivos específicos

A) Síntesis **166**
   I. La educación en derechos humanos: una visión integral **166**
   II. Educación para la paz y los derechos humanos **167**
   III. La educación en valores **168**
   IV. La formación ciudadana **169**
   V. Equidad de género **170**
   VI. Educación ambiental **171**
   VII. Educación para la convivencia intercultural **171**
   VIII. Ámbitos de la educación en derechos humanos **172**
      a. La educación formal **172**
      b. La educación no formal **174**
   IX. El papel de los organismos públicos en la EDH **175**

B) Material de Estudio **178**
   Bibliografía obligatoria
   Lectura 1: "Democracia, derechos humanos y educación", *Francisco Bustamante y María Luisa González* **181**
   Lectura 2: Instituciones nacionales de derechos humanos*, CDHNU* **195**
   Lectura 3: "Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política", *Rosa Cobo* **207**
   Lectura 4: "La perspectiva de género", *Martha Lamas* **221**
   Lectura 5: "La educación no formal y su aporte en el trabajo con niños, niñas y familias en situación de pobreza", *Paula Mena* **235**
   Lectura 6: "La Educación popular: concepto que se define en la praxis", *Carlos Núñez* **279**
   Lectura 7: Estado de derecho y democracia, *Jesús Rodríguez Zepeda* **301**
   Lectura 8: "Cinco premisas sobre formación en valores" (fragmento), S*ylvia Schmelkes* **313**
   Lectura 9: "La formación valoral en la escuela. Sugerencias a partir de una lectura de experiencias", S*ylvia Schmelkes* **319**
   Lectura 10: "Propuestas de política en educación y ciudadanía", *Luis Sime* **331**
   Lectura 11: "Los derechos humanos y su inserción en el sistema escolar", *Felipe Tirado* **339**
   Lectura 12: Educar en los derechos humanos, *José Tuvilla* **353**
   Lectura 13:, "Necesidades y características de la educación ambiental" (fragmento)*, UNESCO* **383**

C) Ejercicios **389**

D) Autoevaluación **393**

MÓDULO III: PLANEACIÓN EDUCATIVA EN DERECHOS HUMANOS 397

Objetivos Específicos

A) Síntesis **398**
   I. Detección de necesidades educativas en materia de derechos humanos **398**
   II. Elementos generales de un diagnóstico **399**
   III. El diagnóstico participativo **400**
   IV. Planificación de procesos educativos en derechos humanos **401**
      a. Planeación curricular **402**
      b. Diseño de proyectos y programas educativos en Derechos Humanos **403**
   V. Evaluación y sistematización de procesos educativos en derechos humanos **404**
      a. Modelos de evaluación **404**
      b. Métodos y técnicas de recolección de la información **405**
      c. Aprender de los procesos **406**

B) Material de estudio **407**
   Bibliografía obligatoria
   Lectura 1: "El diagnóstico participativo proyectivo: un salto a la transformación de la educación entre adultos", *Martha Liliana Iovanovich* y *Emilia Mercedes Aluralde* **409**
   Lectura 2: "La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica", *Oscar Jara* **423**
   Lectura 3: "Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos", *Abraham Magendzo* **439**
   Lectura 4: Diseño y evaluación de proyectos sociales. Herramientas para el aprendizaje, *Sergio Martinic* **457**
   Lectura 5: "La sistematización de prácticas", *Luz Dary Ruiz* **575**
   Lectura 6: "La evaluación en el área de educación para los derechos humanos: un introductorio", *Felisa Tibbits* **589**

C) Ejercicios **623**

D) Autoevaluación **627**

MÓDULO IV: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS 629

Objetivos Específicos

A) Síntesis **630**
   I. Principios metodológicos de la educación en derechos **630**
   II. Técnicas de la educación en derechos humanos **633**
      a. Técnicas participativas **633**
      b. Comprensión crítica **634**
      c. Discusión de dilemas **635**

d. Resolución no violenta de conflictos **635**
e. Clarificación de valores **636**
f. Enfoque socioafectivo **637**
g. Habilidades sociales **637**
h. Técnicas lúdicas **638**

III. Criterios para el diseño de materiales en EDH **639**

B) Material de estudio **640**
Bibliografía Obligatoria

Lectura 1: Resolución no violenta de conflictos. Guía metodológica, *Paco Cascón* y *Greta Papadimitriuo* **643**
Lectura 2: "El papel del Educador en Derechos Humanos"*, (Fragmento), Silvia Conde* **663**
Lectura 3: La metodología de la educación en derechos humanos, *Rosa María Mujica* **679**
Lectura 4: "Los aspectos pedagógicos y didácticos" y "El tema Generador y el Eje Temático", *Carlos Núñez* **695**
Lectura 5: "Discusión de dilemas", *Montse Payá* **721**
Lectura 6: "Comprensión crítica", *Josep Ma. Puig* **727**
Lectura 7: Educar para la paz, una propuesta posible, *Seminario de Educación para la Paz, Asociación Pro Derechos Humanos* **733**
Lectura 8: Directrices y criterios para la elaboración y revisión de los planes de estudio, los libros de texto y otro tipo de material didáctico en la educación internacional con miras a fomentar una dimensión internacional de la educación, *UNESCO* **803**

C) Ejercicios **825**

D) Autoevaluación **282**

Claves de respuesta 831

PRESENTACIÓN

El presente curso está enfocado a la profesionalización de los miembros del área de promoción de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. A través del mismo, se abordarán los conocimientos necesarios para desarrollar las habilidades prácticas que requiere el personal de promoción para el mejor desempeño de sus funciones.

Este curso incluye cuatro módulos que abordan importantes aspectos del desempeño profesional de los miembros del Servicio Profesional de Derechos Humanos (SPDH) del área de defensa: Fundamentos y contenidos de la educación en derechos humanos, Educación en derechos humanos: sujetos, temas y vertientes, Planeación educativa en derechos humanos, y Herramientas metodológicas para la educación en derechos humanos.

El diseño de los cursos ha sido pensado de modo tal que se muestre la vinculación necesaria entre la teoría y la práctica para que los alumnos sean capaces de aplicar de manera inmediata sus aprendizajes a las tareas que cotidianamente realizan dentro de la CDHDF.

El diseño de los cursos ha sido pensado de modo tal que se profundice en los elementos indispensables que las y los miembros del SPDH pertenecientes al programa de promoción de los derechos humanos debe conocer para el adecuado diseño programas de intervención, la sistematización de experiencias, el manejo de enfoques y el uso de técnicas apropiadas para la obtención de resultados óptimos, entre otros elementos no menos importantes.

En concordancia con las líneas institucionales de trabajo de esta Comisión, los temas a tratar durante el curso se abordarán con un enfoque transversal de género y en estricto apego al modelo de gestión de la CDHDF.

La finalidad de esta guía es, por tanto, la de constituir un referente de formación profesional que facilite la consulta de los materiales teóricos utilizados en los cursos, además de brindar elementos prácticos a partir de la realización de ejercicios didácticos que permitan problematizar sobre posibles situaciones que en su labor cotidiana puedan enfrentar las y los miembros de SPDH que dedican sus esfuerzos a la promoción de los derechos humanos.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Contribuir a la formación profesional del personal que labora en las áreas de defensa, promoción y estudio de los derechos humanos, que permita mejorar sus capacidades y habilidades de manera permanente y sistemática, a través de un esquema que brinde las herramientas necesarias para el mejor desempeño de sus funciones.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Dotar a las y los miembros del SPDH, que laboran en el área especializada de promoción, de elementos teórico/prácticos útiles en el desempeño de las funciones que institucionalmente se requieren para impulsar el desarrollo de una cultura de vigencia y respeto a los derechos humanos de la población del Distrito Federal.

INTRODUCCIÓN

La presente guía de estudio y antología de lecturas es una herramienta pedagógica que tiene por objeto facilitar a las y los Miembros del Servicio Profesional en Derechos Humanos (MSPDH) la adquisición del conocimiento requerido para la Fase de Profesionalización del Programa de Defensa. Como tal, ha sido diseñada para su uso integral. Cada una de las partes que la conforman tiene una función complementaria con el resto de los componentes.

La guía de estudios y antología de lecturas del Programa de Defensa contempla cuatro módulos. Los módulos corresponden a cada uno de los temas generales a abordar durante el curso. Para términos prácticos, esta guía de estudios y antología de lecturas se conforma de un índice general de contenidos, y cuatro secciones principales: síntesis, material de estudio (antología de lecturas), ejercicios y autoevaluación.

SÍNTESIS: Con ella se busca facilitar el estudio de las y los MSPDH, además de contribuir a situarse frente al tema y destacar la relevancia de los contenidos. Para tal fin, se ha realizado la síntesis del contenido sustantivo de los módulos, sustraída de las lecturas que conforman la bibliografía obligatoria del curso, y que destaca, básicamente, los conceptos elementales de cada tema. Esta síntesis no es exhaustiva del contenido de los módulos, su intención es dar un marco conceptual que permita a las y los MSPDH comprender de mejor forma los temas contenidos en cada uno de los módulos de estudio. Un elemento importante, a destacar en esta sección, constituye la presentación de esquemas y tablas diseñadas para ayudar a la ubicación de los elementos más importantes, conformados a partir de las lecturas en donde se presentan.

MATERIALES DE LECTURA: Posteriormente, se incluye una parte sustancial del presente material, que es la antología de lecturas, la cual comprende la bibliografía obligatoria correspondiente a los temas de estudio de cada módulo. Esta antología constituye en sí misma un material importante, cuya lectura resulta ser la actividad más relevante y sustancial a desarrollar de este mecanismo de auto estudio, por ello, es necesario que las y los estudiantes pongan particular interés en su desahogo.

EJERCICIOS: La guía de estudio y antología de lecturas también contiene, como tercera sección, una serie de ejercicios a través de los cuales se pretende que, al desarrollarlos, las y los MPSDH ubiquen los aspectos más relevantes, relacionen a los autores o teóricos con los argumentos que sostienen, así como que puedan aplicar este conocimiento en casos vinculados con su trabajo cotidiano. Las y los miembros del SPDH resolverán estos ejercicios en clase para que con base en las lecturas, su experiencia y la guía docente fortalezcan sus habilidades para la promoción de los derechos humanos.

AUTOEVALUACIÓN: La última parte de cada uno de los módulos del presente material de apoyo didáctico está integrada por una autoevaluación. Esta sección tiene un doble objetivo, por una parte, tener una idea clara del nivel de comprensión alcanzado sobre los temas tratados o, en su caso, identificar las áreas que requieren un estudio particular. Por otra, permitir a las y los MSPDH familiarizarse con el tipo de evaluación que presentarán al concluir los trabajos del curso. Esta sección incluye las claves de respuesta que

permitirán al MSPDH revisar los resultados de sus autoevaluaciones y así verificar los avances obtenidos a partir del estudio dedicado a los contenidos del curso.

MÓDULO I.
FUNDAMENTOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los conceptos básicos de la educación en derechos humanos
- Ubicar los contenidos y fundamentos de la educación en derechos humanos.
- Identificar los enfoques y perspectivas desarrolladas para educar en derechos humanos.
- Conocer los estándares establecidos para educar en derechos humanos.

A) Síntesis

I. La educación en derechos humanos (EDH)

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos define la EDH como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos con la finalidad de fortalecer el respeto de los derechos humanos, desarrollar la personalidad y la dignidad del ser humano, promover la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, promover la igualdad y el desarrollo sustentable, prevenir violaciones a los derechos humanos, fomentar la participación en los procesos democráticos y afirmar en sus derechos a las personas que sufren discriminación (Villán, p. 31).

Se reconoce que la EDH debe ser integral, lo que implica proporcionar conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos; desarrollar las habilidades necesarias para promoverlos, defenderlos y aplicarlos en la vida cotidiana, así como fortalecer actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad.

Debido a esta integralidad y al reconocimiento del carácter indivisible de los derechos humanos (en adelante dd.hh.), existen otros procesos de educación moral y política que coinciden con la EDH en su propósito formativo y comparten aparatos metodológicos y conceptuales, así como contenidos de aprendizaje. Es el caso de la educación ciudadana, para la democracia, en valores, para la paz, para la tolerancia y la no discriminación, así como la educación ambiental y sobre perspectiva de género.

La EDH se considera una parte del Derecho a la Educación, por ello no sólo se relaciona con el desarrollo de la persona y con el respeto a los derechos humanos, sino que también atiende a la erradicación del analfabetismo y la equidad en el acceso a la educación.

II. Marco normativo

Existe un acuerdo internacional para promover la educación en derechos humanos como estrategia para cambiar las actitudes y comportamientos entre las personas y entre los pueblos. El mandato de educar en derechos humanos está establecido en los siguientes instrumentos internacionales.

CUADRO I. 1. La EDH en los instrumentos internacionales

Declaración Universal de Derechos Humanos	Establece que toda persona tendrá derecho a la educación y que ésta "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 las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz". (Artículo 26)
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.	Instituye que la educación debe procurar el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad; fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; capacitar para participar activamente en una sociedad libre; favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y entre los grupos raciales, étnicos o religiosos; promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz; y promover medidas para la educación incluyente y la no discriminación. (Art. 3 y 13)
Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales.	Asienta que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre 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.
Convención sobre los derechos de los niños	Establece el compromiso de los Estados para desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; inculcar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en el que vive, del que sea originario y

	de las civilizaciones distintas a la suya; prepararlo para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e inculcar el respeto del medio ambiente natural. (Art. 19)
Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.	Compromete a los Estados a asegurar la equidad de género en el acceso y permanencia en la educación, así como la obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todos las categorías y niveles; la eliminación de estereotipos de género mediante el estímulo de la educación mixta, la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza; las mismas oportunidades para obtener becas, acceder a programas de alfabetización funcional y de adultos, y la participación en el deporte y la educación física; y el acceso a información para preservar la salud y el asesoramiento sobre planificación familiar.
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial	Obliga a combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial; a promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos; y a evitar la escolarización segregada o la aplicación de normas distintas por motivo de ciudadanía, raza, color, ascendencia y origen étnico.
Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.	Obliga a los Estados a incluir contenidos sobre la prohibición de la tortura y de otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes en la formación dirigida al personal encargado de la aplicación de la ley, al personal médico, a los funcionarios públicos y a quienes participan en la custodia, el interrogatorio o el tratamiento de personas sometidas a cualquier forma de arresto, detención o prisión.
Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus familiares.	Establece que todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. No se les podrá negar el acceso a la escuela ni limitar a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o el empleo de cualquiera de los padres.

Las obligaciones concretas que este marco normativo impone a los Estados que se reflejan en diversas iniciativas y documentos como el *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos* o el *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. En ellos se establecen objetivos, principios rectores y recomendaciones de política pública, por ejemplo, cada país debe elaborar un plan nacional integral de acción para promover la EDH, integrarla en las políticas edu-

cativas y crear las condiciones para que cada persona pueda disfrutar de los derechos y las libertades fundamentales. En dichos documentos se plantean los siguientes estándares internacionales para promover la EDH:

- Adoptar las normas sobre EDH en la legislación nacional.
- Crear leyes e instituciones nacionales dedicadas a la educación en derechos humanos.
- Diseñar políticas educativas que promuevan la EDH.
- Incorporar los contenidos de los derechos humanos a los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos.
- Crear Programas Gubernamentales especializados en EDH.
- Asegurar el ejercicio del derecho a la educación.

III. Surgimiento de la EDH

Los momentos de emergencia de la EDH se relacionan con situaciones de crisis moral y política en los cuales la humanidad se ha percatado de la necesidad de frenar las violaciones a los derechos humanos. Algunos acontecimientos relevantes han sido las dos guerras mundiales, las dictaduras, las represiones, los crímenes de lesa humanidad y las crisis humanitarias. Inicialmente surgió la educación para la paz, como un movimiento internacional para promover la cooperación internacional y la llamada paz positiva, es decir, la vigencia plena de los derechos humanos. Posteriormente tuvieron lugar la educación para el desarrollo, mediante la cual se buscaba la comprensión de las desigualdades entre el norte y el sur.

En un vertiginoso proceso, con el fortalecimiento de la sociedad civil, surgen desde los años setenta diversos movimientos, concurrentes algunos, subsecuentes otros, como la educación popular, los movimientos feministas, la lucha por los derechos civiles, la educación ambiental, la perspectiva de género, la educación en derechos humanos y la formación ciudadana, entre otros.

Actualmente enfrentamos nuevos desafíos en materia de derechos humanos, algunos de ellos establecidos en las Metas del Milenio y otros denunciados por amplios sectores de la sociedad civil, como la carrera armamentista, la depauperización, la exclusión, la escalada de violencia vinculada con el narcotráfico, las ejecuciones extrajudiciales, las campañas mediáticas que justifican la violencia, y la violación los DH en aras de la seguridad y con la supuesta justificación del terrorismo (Villán, pp. 23-24).

Este contexto contradictorio plantea a la vez la urgencia de una educación en derechos humanos y establece el desafío de un desaprendizaje, pues prevalece una *contraeducación* en derechos humanos en la que se envían a la población mensajes equívocos respecto de los DH y sus valores (Villán, p. 24) (Esquema I.1).

ESQUEMA I. 1. La educación en derechos humanos

IV. Enfoques y fundamentos teóricos

La EDH tiene un propósito transformador, pues busca la construcción de una sociedad respetuosa de los Derechos Humanos mediante el cuestionamiento de las estructuras de dominación y violación a la dignidad humana, y la constitución de nuevos sujetos sociales y nuevas estructuras organizativas, teniendo como escenario los espacios educativos, principalmente la escuela.

Se considera que no es factible cumplir este propósito desde el enfoque de la llamada educación tradicional. Las condiciones propicias para desarrollar una educación en derechos humanos activa, comprometida y liberadora han sido expuestas en una gran cantidad de textos que recogen los planteamientos de la pedagogía crítica y de la escuela nueva. Freire, Freinet, Montessori, Giroux, Mc Laren, Apple, Hargreaves y muchos más, quienes han apuntado elementos para la configuración de un contrato pedagógico centrado en el sujeto que aprende - contextualizado, histórica, política y culturalmente definido – situado en la realidad en la que aplicará lo aprendido y a la que podrá transformar.

V. La crítica a la escuela tradicional

La EDH cuestiona y toma distancia de la llamada educación tradicional por las siguientes razones:

1. Sobrecarga de contenidos y transmisión del conocimiento.
   El exceso de contenidos curriculares orienta el proceso de aprendizaje hacia la memorización de datos, fechas, fórmulas y procedimientos. El paradigma pedagógico central de la educación tradicional es la transmisión de conocimientos, lo que implica un acercamiento poco crítico con el saber y deja poco lugar a la construcción de nociones, estructuras de pensamiento y razonamiento autónomo. Paulo Freire llamó educación bancaria a la educación tradicional, pues se asume que sólo se depositan conocimientos que posteriormente el alumno tendrá que repetir para demostrar que aprendió.

2. Trabajo docente rutinario.
   El docente no tiene control sobre su trabajo, el cual se convierte en una secuencia de actos rutinarios que simplemente ejecuta sin creatividad y sin autonomía.

3. Descuido del aspecto formativo.
   Se considera que la educación tradicional coloca el énfasis en la información y deja a un lado los procesos formativos, los cuales finalmente se desarrollan en el plano del currículum oculto. Se establecen relaciones distantes e impersonales.

4. Autoritarismo.
   La estructura escolar tradicional es profundamente autoritaria, normativamente antidemocrática e irrespetuosa de las posibilidades de desarrollo del pensamiento y de la expresión de los estudiantes y de la comunidad. Los maestros con frecuencia repiten este esquema de autoritarismo en aras de mantener el control de los procesos educativos, los cuales están centrados en la enseñanza y en los contenidos.

5. Competitividad e individualismo.
   La escuela tradicional promueve el trabajo individual, pues se basa en los resultados personales. Por ello existe una especie de culto a la competitividad que dificulta la comprensión de los procesos sociales y el desarrollo de la solidaridad o la empatía.

6. Reproducción de las desigualdades y las injusticias sociales.
   Por todas las características anteriores, la escuela tradicional predispone a la lógica de la reproducción social y cultural, pues no favorece el pensamiento crítico ni la acción transformadora.

VI. Escuela nueva

Como una respuesta a las críticas a la educación tradicional, la educación para la paz impulsó a principios del siglo XX un movimiento denominado Escuela Nueva, que retoma algunas premisas de J. J. Rosseau y cuyos principales planteamientos exponentes son María Montessori, Alfonso Ferrière, Celestin Freinet, Henry Wallon y Ovidio Decroly. Se pueden distinguir tres vertientes: la psicológica, en la que se incluyen, principalmente, las aportaciones de Sigmund Feud y Jean Piaget; el sociopedagógico, en el que destaca John Dewey; y el moral, en el que recientemente se ubican Lawrence Kohlberg y Carol Guilligan.

Se basan en la concepción del ser humano como energía activa y creadora que, educado de manera integral puede tomar conciencia de la realidad e intervenir en su transformación (Jares, p. 33). Esta concepción permite tomar distancia de las prácticas tradicionales y sustituir las relaciones distantes, centradas en el contenido, por otras centradas en la persona, en sus intereses y necesidades, en un clima de trabajo libre, vivencial y democrático. Los principales planteamientos de la *escuela nueva* son los siguientes:

a) Educar para la paz.
Desde finales de la Primera Guerra Mundial se plantea la necesidad de desarrollar una educación para la comprensión internacional que evite la guerra. Parte de un concepto de paz positiva, de la conciencia de la interdependencia entre los pueblos y entre las personas, así como de la canalización del instinto combativo mediante actividades socialmente útiles y no destructivas.

b) Desarrollo del pensamiento crítico. Implica tomar distancia de los enfoques de obediencia pasiva. Impulsa la preocupación crítica y creativa por los problemas sociales.

c) Educación centrada en la persona. Centrada en el respeto a la persona humana, se define como una escuela al servicio de la humanidad, y en defensa de sus derechos.

d) Valores humanos. Pretende contrarrestar la función reproductora de la escuela tradicional en la perpetuación de los valores dominantes, se busca fomentar sentimientos de solidaridad y fraternidad humana, igualdad y cooperación entre ambos sexos, responsabilidad ante los demás y conciencia de su dignidad como ser humano.

e) Aprendizaje cooperativo. Busca sustituir la competencia egoísta por la cooperación y el servicio a la comunidad.

f) Autonomía. Forma personas responsables de sí mismas, con claros criterios morales de actuación y con capacidad de autogobierno.

g) Educación pragmática. Enfatiza el carácter práctico y vivencial de la educación.

h) Construcción del conocimiento. Representa una ruptura con los enfoques de transmisión del saber y de la educación bancaria. Se asume que el sujeto construye sus nociones, representaciones, explicaciones, esquemas y propuestas.

VII. Pedagogía crítica

Surge de los planteamientos de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt cuyos integrantes estaban interesados en crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para un mayor control sobre sus vidas. Estos objetivos sólo pueden alcanzarse mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos con el poder y la capacidad de transformar sus circunstancias por sus propios medios. Se considera que esta emancipación se logra mediante la conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, en especial las de poder.

Los principales exponentes de la teoría crítica son Paulo Freire, Henry Giroux y Michael Apple, así como los pedagogos de la educación popular en América Latina (Magendzo, p.1). En síntesis, sus planteamientos incluyen los siguientes:

a) Desarrollar la conciencia política crítica. Implica la autoconciencia de la coerción, el análisis y cuestionamiento a la dinámica del poder y el reconocimiento de que no existe la práctica educativa neutral, entre otros aspectos. Para favorecer la comprensión crítica, se plantea vincular el texto y el contexto.

b) Conocimiento y poder. Reconocer que el currículo es un espacio de poder pues se legitima el conocimiento que se considera útil y necesario, por lo tanto un enfoque crítico debe promover nuevas formas de legitimación y construcción del conocimiento mediante la creación de experiencias interdisciplinarias, las incorporación de la cultura popular y el conocimiento cotidiano.

c) Todos aprendemos de todos, nadie enseña a nadie. Cuando se reconoce que el maestro no es el único que sabe, se rompen estructuras clásicas de dominación en los procesos educativos. Ello implica distinguir entre el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza.

d) Acción transformadora. La conciencia de las personas debe transformarse en la acción social, en la cual los sujetos tomen conciencia de que poseen derechos y trabajen por su propia liberación. Esto implica un proceso dialéctico que lleve a la praxis mediante la articulación de la teoría y la práctica.

e) Criterios metodológicos. La EDH debe proporcionar al alumno poder y control sobre su propio aprendizaje, por ello se recomienda el uso de metodologías de aprendizaje auto regulado, basado en problemas, cooperativo y socialmente relevante. Esto implica una práctica educativa coherente, problematizadora, experiencial, activa y dialógica.

VIII. Educación moral racional

Sabemos que los derechos humanos están sustentados en un conjunto de valores universalmente reconocidos, los cuales permiten imaginar y construir una sociedad respetuosa de la dignidad humana. Sin embargo, los actos de poder y la vida cotidiana de nuestras sociedades no parecen responder a estos valores, sino que más bien se orientan por intereses y pautas éticas que han llevado a la humanidad a vivir horrores como la tortura, el genocidio, las guerras, el maltrato infantil, la depauperización, la destrucción del medio ambiente, entre otros.

Para cuestionar estos hechos y lograr que nunca más vuelvan a ocurrir, la EDH busca formar personas con capacidades cognitivas y morales que les permitan actuar y decidir tomando como criterios los derechos humanos; que contribuyan a 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. Pero ¿Cuál es el enfoque educativo más adecuado para educar en valores? ¿Cualquier enfoque sirve para los propósitos de la EDH?

Existen fundamentalmente cuatro corrientes de Educación Moral, sin embargo se considera que sólo dos de ellas coinciden con los propósitos y enfoques de EDH.

1. Corriente tradicional

Consiste en educar a la persona para que funcione adecuadamente en su sociedad; dotarla de las conductas, actitudes y creencias que permitan una relación armoniosa y conforme con los valores sociales establecidos. Se fundamenta en valores absolutos, indiscutibles e inmodificables que regulan todos los aspectos de la vida personal y social mediante normas morales y convencionales y con la ayuda de algún poder autoritario.

En esta corriente la práctica educativa tiene como principal finalidad la transmisión de valores y normas que se deben respetar, por los medios que en cada caso parezcan más oportunos -instrucción, coacción o adoctrinamiento-, utilizando las coerciones necesarias para conseguir que los alumnos adquieran los valores propuestos. Desde luego, es un enfoque ligado a la llamada educación tradicional, pues no provee a los sujetos de elementos de juicio para la toma de decisiones, sino que los adapta a los criterios de la sociedad.

2. Relativismo individualista

Se fundamenta en la convicción de que no existen valores universales, que no hay ninguna opción de valor preferible en sí misma a las demás, pues valorar algo es una decisión basada en criterios completamente subjetivos. Los propósitos educativos se centran en ayudar al sujeto a clarificar sus valores a fin de que sea conciente y responsable de aquello que valora, acepta o piensa. Dado que la decisión es puramente individual y a menudo no se encuentran fundamentos que respalden tal decisión, la tarea de educar en valores es muy limitada, ya que el proceso de selección de uno u otro valor es más o menos automático y espontáneo y se corre el riesgo de que en aras del respeto a la

diversidad valorativa se defiendan posiciones contrarias a los principios de la dignidad humana.

3. Posturas reduccionistas

Pretenden explicar el deber ser moral en función de lo que ya es o de lo que ya hay. Partiendo de este principio se suele llegar a posturas muy poco solidarias y egoístas. Si el comportamiento moral imperante es ya lo que debe ser, por lo tanto son "buenas" todas las conductas que coincidan con éste, lo cual obliga a aceptar incluso injusticias comúnmente reconocidas.

4. Educación moral racional

Este modelo no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco los relativiza, pues se reconoce que no todo es igualmente bueno y que hay posibilidades basadas en la razón, el diálogo y la determinación autónoma de principios que guíen las acciones, decisiones y juicios. Esta corriente se sustenta en el desarrollo cognoscitivo y moral del sujeto, así como en el fortalecimiento del pensamiento autónomo.

En la implementación didáctica se recuperan los planteamientos de Paulo Freire en relación con el diálogo, la comprensión crítica de la realidad y la toma de conciencia, así como los de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, quienes plantean una estrecha relación entre el desarrollo de la moralidad y el cognitivo. Siguiendo a Piaget, Kohlberg estableció tres niveles evolutivos del juicio moral, divididos a su vez en estadios claramente identificados a partir del análisis del juicio moral de los sujetos, de sus conceptos de justicia y de los criterios de su actuación (Hersh, Reimer y Paolitto: 2001).

CUADRO I. 2. Los seis estadios del juicio moral

Nivel preconvencional	Estadio 1 Moralidad heterónoma	Está bien someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma;| evitar el daño físico a personas y propiedades. Se busca evitar el castigo
	Estadio 2 Individualismo	Seguir reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es un intercambio igual, un pacto, un acuerdo. Las razones para hacer el bien es conseguir los propios intereses
Nivel convencional	Estadio 3 Expectativas interpersonales mutuas	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etcétera. Ser bueno es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud. Se aplica la regla de oro: no hagas a otros lo que no quieres que te hagan a ti

	Estadio 4 Sistema social y conciencia	Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.
Nivel postconvencional	Estadio 5 Contrato social o utilidad y derechos individuales	Implica ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no son relativas (por ejemplo, la vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.
	Estadio 6 Principios éticos universales	Se actúa según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y acuerdos sociales son válidos por que se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Estos son principios universales de justicia: la igualdad de los Derechos Humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

El contexto en el que cada individuo se desarrolla influye en la construcción de la conciencia moral y de la capacidad de emitir juicios a partir de ella. El sustento teórico de esta premisa se encuentra en los postulados de Piaget y Kohlberg. El primero afirma que el desarrollo de la inteligencia se realiza a partir de procesos que se generan durante la infancia y la adolescencia y que se clasifica en tres periodos: sensomotor, de operaciones concretas y de operaciones formales. En ellos, a la par de las construcciones cognitivas, se producen las construcciones morales y la capacidad de juicio partiendo de la comprensión de reglas básicas hasta llegar al entendimiento de la ley, la responsabilidad y la justicia. El desarrollo de estos procesos caracteriza las estructuras intelectuales y morales de la edad adulta.

Además de la construcción de la conciencia moral, los contextos intervienen en la práctica social, es decir en la aplicación de la conciencia moral en torno a temas como la familia, la nación, la escuela, el ciclo vida-muerte, las relaciones entre naciones, la guerra y la paz, la religión y principalmente la comprensión del cambio social. De esta manera, la conciencia moral y su ejercicio da lugar a la formación de nociones políticas, es decir, de la concepción de las relaciones de poder y autoridad y de la conciencia social.

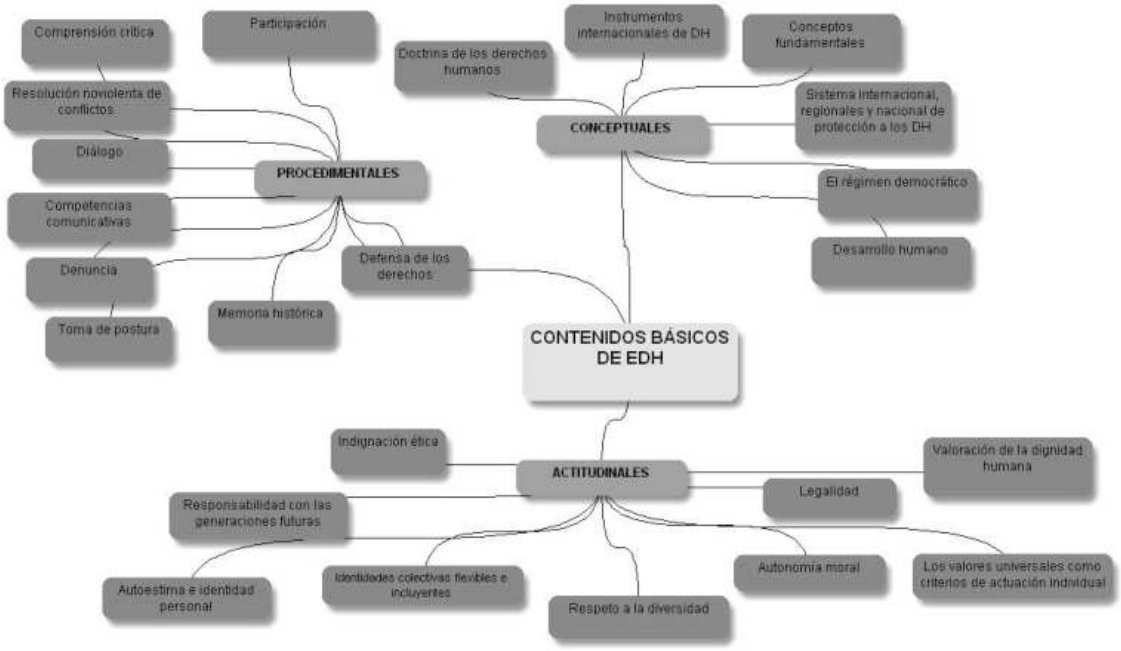
IX. Contenidos de la EDH

La educación en derechos humanos es necesariamente una educación integral, por lo tanto implica el abordaje articulado de tres tipos de contenidos: conceptuales, actitudinales y procedimentales -conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas-.

Se reconoce que la plena conciencia de los derechos humanos implica la articulación de estos contenidos en el abordaje de campos temáticos como paz, democracia, perspectiva de género, interculturalidad y medioambiente, entre otros.

Existen muchas posibilidades de configurar un mapa de contenidos de la EDH, el cual dependerá de las condiciones, necesidades e intereses de los sujetos a los que va dirigida, de las características del contexto, los propósitos formativos y las condiciones de aplicación.

ESQUEMA I. 2. Puntos de partida básicos para la definición de un mapa de contenidos



B. MATERIAL DE ESTUDIO

Bibliografía obligatoria

Rodino, Ana María, *Educación para la vida en democracia*, Cuadernos pedagógicos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, pp. 1-27. **[Lectura 1]**

Villán, Carlos, "Las obligaciones de los estados en materia de educación en derechos humanos", en *Educación en derechos humanos,* Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Unión Europea, Secretaría de Relaciones Exteriores, México, 2006, pp. 23-39. **[Lectura 2]**

Jares, Xesús, "El legado de la escuela nueva: la primera ola de la educación para la paz, en *Educación para la paz, su teoría y su práctica*, Editorial popular, Madrid, 1991, pp. 18-40. **[Lectura 3]**

Magendzo, Abraham, *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos,* en <http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/PedagogicasTeoricos/12.pdf> pp. 1-8, (página visitada el 5 de febrero de 2008). **[Lectura 4]**

Freire, Paulo, *Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o el educador*, en http://www.arqa.com/web/usuarios/arquitectosdeapie/pag-freire.htm> pp. 1-6, (página visitada el 23 de noviembre de 2003). **[Lectura 5]**

Núñez, Carlos, "Educación popular, una permanente expresión del proceso popular", en *Transformar para educar, educar para transformar, una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular*, IMDEC, México, 1996, pp. 25-51. **[Lectura 6]**

Hersh, Reimer y Paolitto, "El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg", en.*Formación cívica y ética ciudadana,* Amnistía Internacional Sección mexicana y movimiento Ciudadano por la Democracia, México 2001, pp. 19-22. **[Lectura 7]**

Lectura 1

Cuadernos Pedagógicos

IIDH
Instituto Interamericano
de Derechos Humanos

Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas

Ana María Rodino

Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas

Ana María Rodino

© 2002 Instituto Interamericano de Derechos Humanos
San José. Reservados todos los derechos.

Las ideas expuestas en este documento son de exclusiva responsabilidad del autor y no corresponden necesariamente con las del IIDH o las de sus donantes.

Se permite la reproducción total o parcial del material aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y se haga llegar una copia de la publicación o reproducción al editor.

341.481.07
R692c Rodino, Ana María
Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas / Ana María Rodino. -- San José, C.R. : Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003
30 p. ; 21.5 x 28 cm. (Serie Cuadernos Pedagógicos)

ISBN 9968-917-04-4

1. DERECHO A LA EDUCACIÓN 2. DERECHOS HUMANOS
3. DEMOCRACIA I. Título II. Serie

Equipo productor de la publicación:

Ana María Rodino
Autora

Ana María Rodino
Coordinadora de la Unidad Pedagógica IIDH

Randall Brenes
Oficial de Proyectos de la Unidad Pedagógica IIDH

Diseño y diagramación:
Unidad de Información y Servicio Editorial IIDH

Impresión:
Imprenta y Litografía Hermanos Segura S.A.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Apartado Postal 10.081-1000 San José, Costa Rica
Tel.: (506) 234-0404 Fax: (506) 234-0955
e-mail: uinformacion@iidh.ed.cr

www.iidh.ed.cr

Índice

Presentación de la serie 7

Hacia un lenguaje común: definiciones básicas 9

Educar para los derechos humanos y la democracia, consenso internacional y regional 11

El camino educativo para construir prácticas democráticas: conocimientos, valores-actitudes y destrezas 12

El contenido de los contenidos: un esbozo de mapeo conceptual 14

Los medios son mensajes: orientaciones metodológicas para la enseñanza de conocimientos, valores-actitudes y destrezas para vivir en democracia 18

Para seguir pensando: conclusiones de una investigación sobre experiencias de educación para la democracia en América Latina 22

Referencias 27

Presentación

La educación en derechos humanos es el eje central del mandato por el cual fue creado el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. A esta labor ha dedicado importantes esfuerzos desde su establecimiento hace más de dos décadas, contribuyendo al entrenamiento de un significativo contingente de trabajadores de este campo en todo el hemisferio. Esa línea regularizada de formación de educadores se sustenta en el reconocimiento jurídico de la educación en derechos humanos consagrado en el artículo 13.2 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –Protocolo de San Salvador-.

La estrategia de trabajo del IIDH en el campo de la educación formal y no formal en derechos humanos ha incorporado, desde el inicio, acciones concretas de asistencia técnica a instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil y universidades, en el desarrollo de programas de estudio y de capacitación a sus funcionarios, técnicos y docentes, en tanto agentes multiplicadores de contenidos teóricos y metodológicos.

Junto a estas acciones, el IIDH nunca ha perdido de vista el valor del material didáctico, sea como instrumento de autoformación o como herramienta de apoyo de la labor docente. Por ello, los proyectos educativos contemplan y estimulan la elaboración de materiales para enriquecer y fortalecer el trabajo de los educadores en América Latina y El Caribe.

En ese sentido, la serie Cuadernos Pedagógicos del IIDH se propone ofrecer nuevas herramientas teórico-metodológicas para enriquecer la tarea de educar en y para los derechos humanos y la democracia. Por eso, desde su mismo nombre, evoca a ese pequeño gran instrumento de trabajo en la labor diaria del enseñar y aprender, que se nos ofrece con sencillez para acoger toda idea importante y nos invita a compartirla.

En el formato de un texto unitario, centrado en un tema específico, de longitud breve y lenguaje accesible a un público amplio de docentes y capacitadores de distintos niveles, estos Cuadernos Pedagógicos tratan contenidos variados con un denominador común: los puntos de encuentro entre la educación y los derechos humanos. Así, en ellos se aborda este vasto campo interdisciplinario desde alguna de sus tres perspectivas centrales: el derecho a la educación, la educación en derechos, y la vigencia de los derechos humanos en la educación.

Los Cuadernos están dirigidos a facilitar que estos problemas se aborden desde distintos ángulos, se sitúen en el contexto social e histórico contemporáneo, en particular el latinoamericano y caribeño, se sometan al análisis crítico y se pongan en práctica en los procesos concretos de educación formal o no formal que cada educador lleva adelante e implementa cotidianamente.

Cada Cuaderno está elaborado tomando en cuenta criterios que aseguren su calidad y pertinencia educativa: aportes doctrinarios novedosos; planteamiento desde la doble perspectiva teórica y práctica; rigor científico en el desarrollo de la investigación y, no obstante su especialidad, presentación accesible para una gama amplia de destinatarios.

El IIDH espera que los Cuadernos Pedagógicos se traduzcan en una contribución para quienes inspiran su trabajo educativo en los derechos humanos y los principios democráticos, entendidos como objetos de estudio y, sobre todo, como normas de convivencia cotidiana.

La serie Cuadernos Pedagógicos se inicia con el aporte de la Autoridad Noruega para el Desarrollo (NORAD), la misma que contribuye a varios de los esfuerzos del IIDH en el campo de la educación en derechos humanos.

Roberto Cuéllar M.
Director Ejecutivo

Reseña biográfica de la autora

Ana María Rodino. Argentina-costarricense. Doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Master en Lingüística por la Universidad de Costa Rica y Licenciada en Letras por la Universidad de Rosario, Argentina. Educadora, investigadora y autora de diversas publicaciones científicas y didácticas en el campo de la lingüística aplicada a la educación (escritos, audiovisuales y electrónicos), y la educación en derechos humanos. Se ha desempeñado como investigadora y docente del Doctorado de Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y como consultora del Área de Educación y del Centro de Asesoría y Promoción Electoral (CAPEL) del IIDH. Actualmente ocupa el cargo de Coordinadora de la Unidad Pedagógica del IIDH

Hacia un lenguaje común: definiciones básicas

El abordaje de un tema educativo como éste presenta desde el inicio algunas dificultades. Por un lado, una gran amplitud y la posibilidad de diferentes ángulos de aproximación y de énfasis, aún cuando los términos usados sean los mismos. Por otro, cierta vaguedad derivada de que con frecuencia se encara, sobre todo en Latinoamérica, acudiendo a un lenguaje demasiado general e impreciso, más poético y apelativo que referencial, lo cual torna borroso el alcance de los conceptos.

Conviene, pues, comenzar sentando una plataforma de entendimiento mutuo, por lo menos provisional, sobre ciertos conceptos centrales. El Cuadro 1 resume algunas definiciones a mi juicio básicas, que he recogido de estudios sobre el tema. Nos servirán para acercarnos a un lenguaje común, aunque con la aclaración de que no son definiciones que los diversos actores educativos—académicos o políticos—utilicen de manera unánime y consistente en todos los casos.

Cuadro 1

Algunas definiciones iniciales[1]

Educación para la democracia o para la vida en democracia:

Educación que se ofrece para enseñar y promover el desarrollo de conocimientos, valores y destrezas necesarios para vivir en una sociedad democrática.

Educación democrática:

Se refiere a un sistema educativo que tiene una estructura democrática y se rige por principios democráticos. Por ejemplo, educadores y educandos trabajan juntos, reciben el mismo trato respetuoso y están igualmente involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

[1] Con aportes de Villegas-Reimers, Eleanora (1994), y de Tibbits, Felisa y Torney-Purta, Judith (1999).

Democratización de la educación:

Se refiere a abrir el acceso a la educación para toda la población de un país, en condiciones de equidad, sin diferencias.

Educación política, educación cívica y educación para la ciudadanía:

Conceptos que se usan indistintamente para referirse a la enseñanza de conocimientos, valores y destrezas necesarios para vivir en sociedad.

Si bien estos conceptos a menudo se utilizan como equivalentes a educación para la vida en democracia, la forma en que están expresados no supone necesariamente que se esté aludiendo a la formación para vivir en una sociedad **democrática**—y no en otro tipo de sociedad.

Educación moral o educación en valores:

Se refiere en general a la enseñanza de valores y actitudes en las aulas y escuelas. Estos valores pueden ser de distinto tipo: sociales, individuales, éticos, políticos y, a veces, religiosos.

Educación en derechos humanos:

Enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria.

Para el IIDH, educación en derechos humanos significa que todas las personas—independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales—tengan 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 consecuentes con los derechos humanos y los principios democráticos.*

El IIDH entiende la educación en derechos humanos como parte del Derecho a la Educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los demás derechos humanos. Por ende, la considera un componente ineludible de la educación para la vida en democracia.

Retomando el concepto de educación para la vida en democracia, precisemos mejor qué entendemos por "sociedad democrática". En la visión del IIDH, la *democracia* es mucho más que una *doctrina de acción política*; es un *modo y una cultura de vida*. "Es un sistema de relaciones humanas fundado en una legalidad aceptada por todos, dentro de la que se resuelven los conflictos y a la vez se expresan aquellos valores que sustentan los derechos humanos: la igualdad, la equidad, la solidaridad y la justicia, la libertad, la tolerancia a la diversidad y el respeto mutuo[2].

Por eso, los conceptos de democracia y derechos humanos están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica demuestran que sólo en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan los principios de derechos humanos; así como sólo puede calificarse a una sociedad de democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianeidad.

Educar para los derechos humanos y la democracia, consenso internacional y regional

Hoy existe un sólido consenso mundial sobre la necesidad y la importancia de educar para los derechos humanos y la vida en democracia. Y, también, sobre la responsabilidad de los estados en implementar tal educación para todos sus habitantes.

Este consenso quedó plasmado en la ***Declaración Universal de los Derechos Humanos*** (1948) desde el propio Preámbulo. De allí en adelante se fue ampliando y profundizando en:

- otros **instrumentos de derechos humanos** (por ej., la Declaración de los derechos del niño (1959), la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965); el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); el Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales o Protocolo de San Salvador (1988) y la Convención sobre los derechos del niño (1989), entre otros);
- **declaraciones y resoluciones de organismos internacionales** (en especial las Naciones Unidas y la UNESCO) **y regionales** (en nuestro continente, la OEA);
- **conferencias mundiales especializadas** (Viena, 1978; Malta, 1987; Montreal y Viena, 1993; Geneva, 1994; Copenhagen y Beijin, 1995; Durbam, 2001), y

2 Documento *Visión del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión*. (1998), IIDH, San José, Costa Rica.

- **encuentros regionales de líderes políticos** (en nuestro continente, las Cumbres de Jefes de Estado, en especial la I Cumbre de las Américas, Miami, 1994, y los encuentros de Ministros de Educación, en particular la VII Conferencia Iberoamericana de Educación, Mérida, 1997).

Los acuerdos citados no son una mera expresión de buenos deseos—una especie de hermoso "sueño de libertad, igualdad y fraternidad" que flota etéreo sobre los autoritarismos, inequidades y exclusiones que siguen golpeando a grandes poblaciones en el mundo real. Estos acuerdos son **compromisos asumidos por los estados** ante la comunidad de las naciones y llevan consigo la obligación de avanzar hacia su cumplimiento.

Con el desarrollo histórico y doctrinario del último medio siglo, la educación en derechos humanos y democracia ha ganado tal fuerza e importancia que hoy se la empieza a reconocer como un derecho en sí misma—ya sea entendiéndola como componente necesario del derecho a la educación o, para algunas corrientes teóricas, incluso como un derecho independiente que está en proceso de reconocimiento (un derecho emergente)[3]. Razón de más, entonces, para subrayar como contrapartida necesaria, el deber de los estados de implementarla en forma masiva y sistemática.

La lógica que sustenta esta concepción es de una poderosa simplicidad. Las libertades fundamentales, los derechos humanos y los principios y normas de la democracia sólo pueden observarse y protegerse si se conocen. Y si se conocen, se internalizan y se practican por parte de **todas** las personas, no solamente por grupos esclarecidos de gobernantes, académicos o activistas.

El camino educativo para construir prácticas democráticas: conocimientos, valores-actitudes y destrezas

Contamos, entonces, con una amplia coincidencia internacional sobre la importancia de educar masivamente para los derechos humanos y la vida en democracia, y también con un compromiso suscripto por la mayoría de las naciones del planeta de llevarla adelante. Apoyados en esta plataforma filosófica, legal y de voluntad política declarada por los Estados, tratemos de precisar en qué consiste tal educación y cómo hacerla.

¿Qué se propone la educación para la vida en democracia? En términos generales, busca promover en los sujetos:

[3] La resolución del Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, 1993) sostiene: "La educación en derechos humanos y democracia es en sí misma un derecho humano y un prerrequisito para la plena realización de la justicia social, la paz y el desarrollo. El ejercicio de tal derecho contribuiría a salvaguardar la democracia y su comprensión integral." En la misma línea de pensamiento, véase Symonides, Janusz (1998).

1. **Conciencia y comprensión** de la forma en que una sociedad democrática puede y debe funcionar, como sistema legal y político y como cultura de convivencia;
2. Internalización de los **valores** que sustentan la democracia y los derechos humanos y formación de **actitudes** acordes con ellos, incluyendo el interés, la preocupación y la voluntad de contribuir a su defensa y mejoramiento; y
3. **Competencia en las prácticas necesarias** para participar de manera plena en una democracia y trabajar eficazmente por mejorarla. (Keen y Tirca, 1999)

En última instancia estos objetivos apuntan construir prácticas de interrelación, de organización y de gestión colectiva. Al decir "prácticas" decimos **acciones, conductas cotidianas concretas** que, precisamente por ser de naturaleza democrática y respetuosas de los derechos humanos, deben ser **concientes y asumidas libremente**. Desde esta perspectiva se rechaza cualquier adoctrinamiento dogmático o influencia condicionante que pretenda producir respuestas automáticas y mecánicas. Por el contrario, la meta es formar sujetos para una acción autónoma, crítica y responsable guiada por principios éticos.

¿Cómo educar para este tipo de prácticas? La cuestión metodológica es medular. La teoría, la investigación y las experiencias exitosas muestran que una estrategia educativa eficaz debe incluir tres categorías de componentes, complementarias entre sí, que se corresponden con los grandes objetivos o metas de la educación para la vida en democracia. Se trata de trabajar simultáneamente en la enseñanza y el aprendizaje de:

1. **Conocimientos**,
2. **Valores y actitudes**, y
3. **Habilidades o destrezas** (que, por mi parte, desde un enfoque de psicología cognoscitiva, prefiero llamar **competencias**).

En conjunto podemos considerar a estos componentes como los macro-contenidos de la educación para la vida en democracia, siempre y cuando no identifiquemos "contenidos" con mera información o datos fácticos, porque estaríamos empobreciendo esta concepción metodológica hasta el punto de negarla. El Cuadro 2 intenta una representación gráfica estilizada.

En el diagrama, los vértices del triángulo (pensado en tres dimensiones, las patas del trípode) son los componentes que juntos y combinadamente hacen posible y sostienen las prácticas democráticas de los sujetos. Las flechas indican que estos componentes no son autónomos sino interdependientes, es decir, que se complementan unos con otros.

Cuadro 2
Componenetes de la educación para la democracia

Keen, Ellie y Tirca, Anca (1999)

Por ejemplo, no se puede comprender en su plenitud el concepto de *democracia* sin asignarle cierto valor (en comparación con otras formas diferentes de organización socio-política, como la dictadura), ni conocer bien una democracia específica sin reconocer sus aspectos positivos y negativos, o sus logros y sus limitaciones, lo cual supone también una asignación de valores a las características concretas que presenta esa sociedad democrática. Tampoco se pueden desarrollar destrezas particulares como el *pensamiento crítico* o la *resolución de conflictos* de manera puramente instrumental, sin comprender sus fundamentos y su lógica de funcionamiento y sin atribuirles un valor positivo (en oposición, respectivamente, al pensamiento reproductor o conformista y al recurso a la fuerza).

El contenido de los contenidos: un esbozo de mapeo conceptual

Las grandes categorías de componentes de la educación para la vida en democracia tienen, a su vez, que ser llenadas de contenidos específicos, particulares. Porque contenidos, valores-actitudes y habilidades y destrezas hay muchos y muy diversos, entre los cuales es necesario discriminar los que son pertinentes en función de los objetivos generales buscados. Y pertinentes, además, en función de otros criterios educativos importantes—tales como los objetivos específicos que se proponga cada programa de educación para la vida en democracia, la naturaleza de tal programa (formal o no formal) y la población-meta a la que se dirija, tomando en cuenta sus características concretas de edad, intereses, necesidades, contexto socio-cultural, etc.

Cuadro 3

EN EL ORDEN DE LOS **CONOCIMIENTOS**:	EN EL ORDEN DE LOS **VALORES**:	EN EL ORDEN DE LAS **DESTREZAS O HABILIDADES**:
Enseñar: 1. **Conceptos** (comprensión de categorías, principios, argumentaciones, debate de posiciones teóricas, normas y procedimientos legales, estructura y funcionamiento de instituciones, etc.) e 2. **Historia**, en especial los momentos y sucesos significativos para la evolución de la democracia y los DH en la humanidad, la región y el país (su contexto, antecedentes, factores que influyeron, protagonistas, resultados, trascendencia, etc.)	Formar en: 1. **Valores** de naturaleza universal que sustentan la dignidad y derechos de las personas, y 2. **Actitudes** coherentes con esos valores, que sustenten conductas acordes.	Desarrollar **competencias** para ejercer prácticas democráticas
La doctrina de los derechos humanos Concepto y características de los DH. Fundamentos filosóficos y jurídicos Evolución histórica: hitos en la historia de la humanidad y del continente Desarrollos actuales de la doctrina de DH Terminología de DH ***Principales instrumentos de DH del siglo XX*** Declaración Universal de los Derechos Humanos: antecedentes, influencias, importancia. Pactos y Convenciones, internacionales y regionales, generales y para poblaciones específicas. Proceso de creación y ratificación de las normas internacionales de DH. La responsabilidad de los estados firmantes.	***La vida como bien supremo*** • Respeto y defensa de la vida de todas las personas. • Repudio por el asesinato en cualquiera de sus variantes, incluyendo el "asesinato de Estado" (pena de muerte). ***La integridad física*** • Respeto y exigencia de respeto al cuerpo y psique de las personas. • Repudio a las agresiones a la integridad física y psíquica de las personas (esclavitud, servidumbre, tortura, castigos crueles e inhumanos, etc.).	***Destrezas de comunicación:*** • Escucha comprensiva • Expresión oral • Diálogo • Lectura comprensiva • Escritura expositiva • Procesamiento de información • Pensamiento analítico y crítico • Demostración y argumentación lógica • Debate • Lectura crítica de mensajes de medios masivos

Cuadro 3

Sistema internacional y sistemas regionales de protección de los derechos humanos El Sistema de Naciones Unidas: instancias y procedimientos de denuncia y monitoreo. Mecanismos de implementación de resoluciones. Limitaciones y desafíos a futuro. El Sistema de la OEA: la Comisión y la Corte Interamericana. Funciones y procedimientos. Mecanismos de implementación de resoluciones. Limitaciones y desafíos a futuro. Panorámica de otros sistemas regionales: europeo, africano, etc. ***Los DH en el ordenamiento interno*** Soberanía nacional vs. estándares internacionales de derechos humanos. Instrumentos internacionales y regionales de DH ratificados por el país. Estatus legal. Los DH en la Constitución Nacional Instancias y mecanismos de defensa de los DH en el ordenamiento legal nacional (Justicia ordinaria, Justicia Constitucional, Tribunal Electoral, Defensoría de los Habitantes, etc. según corresponda en el país) Acceso a la justicia, igualdad ante la ley y debido proceso. Instrumentos internacionales y regionales de DH sin ratificar por el país. Estado de la situación. ***El régimen democrático*** Concepto de la democracia como régimen político y como forma y cultura de vida. Características. Evolución histórica del concepto de democracia	***La identidad y estima personal*** • Reconocimiento de las propias facultades y necesidades como persona. • Aprecio por las propias facultades y características como persona. • Conciencia de ser sujeto de derechos. ***La libertad*** • Aprecio por pensar y decidir con autonomía moral e intelectual. • Asunción de responsabilidad por las propias decisiones y sus consecuencias. • Respeto por los pensamientos y decisiones libres de otras personas, aunque no se compartan. • Exigencia a otros de que asuman responsabilidad por sus decisiones libres y respondan por las consecuencias. ***La igualdad*** • Reconocimiento de las facultades, necesidades y derechos de otras personas en pie de igualdad con los propios. • Aprecio por las facultades y rasgos de identidad de otras personas, especialmente cuando son diferentes a los propios. • Disposición a entender las diferencias entre personas sin valorarlas a priori como deficiencias. • Rechazo a las desigualdades injustas entre personas y a toda forma de discriminación.	***Destrezas de análisis y documentación*** • Análisis de situaciones históricas y actuales desde una óptica de DH y democracia • Investigación, documentación y recolección de datos • Identificación de los instrumentos legales nacionales, regionales e internacionales que aplican a casos específicos de violaciones de DH y de normas democráticas. • Identificación de los mecanismos de exigibilidad aplicables a casos específicos de violaciones de DH y de normas democráticas ***Destrezas para la participación:*** • Facilitación de consensos • Liderazgo y organización grupal • Mediación y resolución de conflictos

Cuadro 3

Interdependencia entre democracia y DH. El Estado de Derecho. Estado y sociedad civil. El "buen gobierno": transparencia, responsabilidad y rendición de cuentas. Insuficiencias y peligros de las democracias modernas (miseria, exclusión, abstencionismo, clientelismo, corrupción, internalización del delito, inseguridad, intolerancia, fundamentalismos, etc.) ***Las instituciones democráticas nacionales*** Los poderes del Estado. Organización y funcionamiento. Las instituciones del Estado. Su evolución histórica. Gobierno nacional y gobiernos locales. Organización y funcionamiento del gobierno local. ***La ciudadanía democrática*** Concepto de ciudadanía. Composición de la ciudadanía nacional: valorización de la diversidad social (de sexo, étnica, ideológica, religiosa, etc.) El "buen ciudadano": derechos y responsabilidades. La participación política de ciudadanos y no ciudadanos: evolución histórica. Mecanismos y procedimientos de participación. Partidos Políticos y entidades de la sociedad civil. Medios de comunicación. Libertad de expresión. ***La participación democrática en la institución educativa*** Legislación educativa nacional Organizaciones de participación estudiantil. Normativa y práctica. Organizaciones de educadores. Normativa y práctica. Participación de la familia en la institución escolar.	***La solidaridad*** • Empatía y fraternidad con las demás personas como miembros de la misma especie. • Cooperación con otras personas. • Apoyo a otras personas para satisfacer sus necesidades y derechos. • Disposición para resolver racionalmente los conflictos de intereses entre personas y grupos. ***La justicia*** • Tratamiento igualitario a lo que es igual y diferenciado a lo que diferente. • Apego al principio de equidad. • Exigencia de justicia para sí mismo y todos los demás. ***La participación*** • Voluntad de intervenir en las acciones y decisiones de interés público. • Movilización por causas de interés colectivo. ***El desarrollo humano*** • Reconocimiento del planeta como hábitat de la especie humana. • Respeto a los recursos que la naturaleza ofrece a la especie. • Reconocimiento de las necesidades y derechos de las generaciones futuras.	• Participación comunitaria • Petición a las autoridades • Elaboración y difusión de mensajes masivos • Influencia sobre medios masivos a favor de DH y democracia • Cabildeo ante las autoridades para impulsar acciones a favor de DH y democracia • Educación y promoción de DH y democracia. • Diseño de estrategias de acción para abordar problemas de DH y democracia. • Evaluación de esfuerzos y acciones de promoción de los DH y la democracia.

El Cuadro 3 es un primer esbozo, bastante genérico todavía, de mapeo conceptual de contenidos relevantes dentro de las tres categorías propuestas. Es un ejercicio de "ponerle carne" a un modelo que antes presenté como esqueleto metodológico. Procura recoger contribuciones de la teoría, la investigación y la experiencia tanto política como educativa en la materia, latinoamericana y de otras latitudes.

Enfatizo que no es una propuesta curricular, porque no hace consideraciones de tipo de programa educativo, destinatarios, ni contextos específicos. Tampoco es ni pretende ser exhaustiva, es decir, a abarcar todo lo que puede entrar en el territorio de la educación para la vida en democracia; aunque sí aspira a acercarse a un mapa mínimo de puntos relevantes que necesariamente tenemos que transitar en nuestro momento y lugar histórico. El propósito de esta cartografía panorámica, esbozada a mano alzada, es poner sobre la mesa temas críticos para pensar en el diseño de programas educativos particulares.

Los medios son mensajes: Orientaciones metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de conocimientos, valores-actitudes y destrezas para vivir en democracia

El título de esta sección quiere subrayar dos ideas que son mis supuestos de partida:

- Las opciones metodológicas (los principios, las estrategias didácticas, los medios y recursos) nunca son acépticas ni neutrales. Cargan un sentido, una visión del mundo, del proceso de conocimiento y de los sujetos del conocimiento que transmite mensajes sobre ese mundo, ese conocimiento y esos sujetos. Mensajes que no por ser implícitos son menos claros o contundentes. Son parte de lo que se llama el "curriculum oculto" de cualquier programa educativo, que forma de manera más sutil y perdurable que el "curriculum explícito".
- El espacio de pensamiento metodológico en educación es plural. No hay una única corriente o propuesta teórico-metodológica que pueda dar respuesta por sí sola a todas las demandas de una educación integral—y el caso de la educación para la democracia y los derechos humanos representa un ejemplo acabado.

Por eso, por su trascendencia y complejidad, la discusión metodológica es tan crucial para diseñar programas de educación para la vida en democracia como la de fines y contenidos. Necesitamos valorar en profundidad qué enfoques, qué procesos, qué recursos didácticos son pertinentes y eficaces para avanzar hacia el cumplimiento de nuestros objetivos.

Las teorías psicológicas, sociales y pedagógicas modernas nos ofrecen muchas contribuciones, aunque a mi juicio no exactamente un "modelo", sino más bien criterios orientadores para hacer trabajo educativo—dentro o fuera del aula—congruente con la

concepción de educación para la vida en democracia que sostenemos[4]. Atendiendo a nuestros fines y con apoyo en las contribuciones de esas fuentes teóricas podemos derivar sugerencias para el trabajo concreto de educación para la vida en democracia. Porque son criterios y no recetas, tienen un nivel de generalidad amplio y pueden plasmarse de distintas maneras en actividades o producciones didácticas concretas.

A continuación resumo algunos de esos criterios u orientaciones metodológicas para las mismas categorías de componentes de la educación para la vida en democracia que ya presenté. Insisto en que el cuadro es apenas un punteo esquemático de ideas-fuerza que quedan abiertas al estudio, la profundización y la discusión posterior.

Para enseñar conocimientos—conceptos e historia:

- Enfatizar el carácter racional y convencional" (en oposición a "intuitivo", "natural" o "divino") de las concepciones filosóficas y las normas jurídicas, pues de allí se deriva su posibilidad de transformación y crecimiento.
- Enseñar todos los desarrollos filosóficos y jurídicos de la humanidad en su contexto histórico y geopolítico, pues el contexto permite comprender su origen (génesis), sus características (estructura) y su sentido (función).
- Develar y analizar los conflictos que están en la base y que explican las grandes transformaciones de la historia de la humanidad y de cada sociedad nacional, sean económicos, políticos, sociales o culturales (conflictos de intereses de distinto tipo: de clase, comerciales, militares, religiosos, ideológicos, etc.)
- Demostrar la necesidad de conocer la historia de las sociedades (económica, política, social y cultural) para entender sus instituciones actuales y para concebir sus posibilidades de desarrollo futuro.
- Cultivar la memoria histórica para aprender del pasado y evitar repetir sus errores. Esto es ineludible especialmente frente a períodos históricos y situaciones de ruptura de la democracia y de violaciones masivas de derechos humanos en el continente y el país. Tenemos que hacer posible el "nunca más" y el camino pasa por la alimentar

4 Las propuestas metodológicas y didácticas más relevantes para la educación para la democracia y los derechos humanos provienen de distintos movimientos renovadores de la educación a lo largo de la historia, desde los *modelos de autogestión y cogestión educativa* planteados en Europa a principios de siglo, por ejemplo por pedagogos como Lobrot, Makarenko y Freinet, hasta la corriente latinoamericana de la *educación popular o educación liberadora* gestada en los años sesenta a partir de los aportes de Paulo Freire.

Otras contribuciones de sistematización más reciente surgen de las *teorías psicológicas del aprendizaje,* también llamadas *cognoscitivas o constructivistas.* En oposición a las teorías de base conductista y geneticista, estas corrientes comparten una premisa fundamental: 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 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 *aprendizaje significativo* de David Asubel y colaboradores, y los planteos sobre *inteligencias múltiples* y *desarrollo de la creatividad* de Howard Gardner.

memoria histórica. Porque ya estamos advertidos que "los pueblos que no conocen su historia están condenados a repetirla".

- Enfatizar los procesos concientes al abordar contenidos: analizar, demostrar, argumentar, matizar. Enseñar la toma de perspectivas diferentes frente a los conceptos y a los hechos, evitando la noción de verdades absolutas y las dicotomías simplificadoras.
- Problematizar el conocimiento. Esto es, mostrar las tensiones y conflictos (de intereses sectoriales, ideológicos, dudas, incertidumbres, etc.) que están presentes en el desarrollo de todos los eventos históricos y los desarrollos científicos y filosóficos.

Para enseñar valores y actitudes: [5]

- Guiar y evaluar todas las estrategias educativas que se empleen en el aula o fuera de ella a la luz de los principios y valores que sustentan los derechos humanos y la democracia.
- Movilizar la autoreflexión y autoevaluación de educadores y educandos para que se examinen constantemente las actitudes y conductas personales con los parámetros valóricos de los derechos humanos.
- Propiciar *procesos* que puedan conducir a aprendizajes (visión cognoscitiva o constructivista), antes que la acumulación de información (visión enciclopledista o "bancaria", en la terminología de Paulo Freire), o la búsqueda de efectos-respuestas predeterminados (visión conductista).
- Promover la participación activa de los destinatarios de cualquier esfuerzo educativo, estimulando el involucramiento emocional e intelectual de los educandos en su propio proceso de aprendizaje.
- Apelar a los educandos como seres integrales (personas con percepciones, ideas, juicios y prejuicios, emociones, afectos, espíritu lúdico, capacidad de acción) y también individuales (diferentes uno del otro).
- No eludir ni ignorar los conflictos—de valores, de actitudes, de ideas, de intereses—que se presentan a diario en todos los ámbitos de la vida social. Los conflictos deben asumirse como posibilidades de crecimiento y aprendizaje, enseñando a resolverlos

[5] Una nota mínima para subrayar la complejidad de este tema y recomendar el estudio de la extensa literatura al respecto. Educar en y para la puesta en práctica de valores de democracia y derechos humanos es especialmente difícil y problemático, tanto en el orden conceptual como metodológico. En el *orden conceptual*, porque aunque se coincida en la aceptación de los valores en abstracto, en la vida social no siempre se concretan y a menudo se producen tensiones y conflictos entre diferentes opciones de valores. En el *orden metodológico*, las dificultades surgen porque el conocimiento de los valores es, para la persona, integral y vital. Si bien se puede analizar los valores, su conocimiento pleno no es discursivo; porque no se enseñan ni se aprenden por exponerlos y repetirlos. Enunciarlos significa poco si las actitudes y conductas de quien los expresan no se corresponden con lo expresado. Su aprendizaje y su enseñanza constituyen un verdadero desafío intelectual y emocional para todos los participantes del proceso educativo. Magendzo, Abraham (1990, 1993) y Rodino, Ana María (1999)

constructivamente por medio el diálogo y la negociación, sin acudir al recurso fácil de la imposición o la fuerza.

- Potenciar al grupo como un espacio de aprendizaje y cooperación.

Para enseñar habilidades y destrezas:

- Combatir el preconcepto erróneo, frecuente en educadores y educandos, de que las destrezas son rutinas mecánicas o hábitos automatizados. Las destrezas, muy especialmente las planteadas como contenidos de la EDUCACION PARA LA VIDA EN DEMOCRACIA, son verdades **competencias** personales que implican la conjunción de conocimientos específicos que habilitan para actuar en un campo determinado (un **saber hacer**), de una disposición emocional que impulsa a actuar voluntariamente (un **querer hacer**), y de capacidades operativas concretas que hace posible actuar eficazmente (un **poder hacer**).
- Estudiar, reconocer y hacer explícitos a los destinatarios los conocimientos, sentimientos y operaciones específicas que entran en juego en la ejecución eficiente de las destrezas que se enseña.
- Proponer ejercitaciones y prácticas frecuentes y variadas de las destrezas que se quiere enseñar. El aprendizaje es actividad y, sobre todo, actividad de quien aprende más que de quien enseña: se aprende a pensar, pensando; a comunicar, comunicando y a participar, participando.
- Plantear ejercicios y prácticas verosímiles y significativas para la población destinataria, vinculados a su "aquí y ahora" (en oposición a irreales, artificiales o muy ajenas a su experiencia). En este sentido, la resolución de problemas y el análisis de casos con guía experta funciona mejor que las más elaboradas explicaciones discursivas.
- Plantear ejercicios y problemas que deban realizarse en forma tanto individual como en grupo.
- Fijar un nivel de complejidad o dificultad de los ejercicios y problemas propuestos por encima del nivel ya alcanzado por los destinatarios, y aumentarlo constantemente, a fin de ensanchar en forma gradual los límites de las competencias que se enseñan. Una máxima de los deportistas lo pone en una imagen muy precisa: "no se puede aprender salto en alto si se coloca la barra muy baja".
- Propiciar la evaluación permanente de la eficacia que se logra al ejecutar las destrezas en contextos reales. Aquí son tan importantes la auto-evaluación como la evaluación externa—por parte del docente, sí, pero también y sobre todo de "otros significativos" en el mundo social de los educandos, pares y no pares.

Para seguir pensando: conclusiones de una investigación sobre experiencias de educación para la democracia en América Latina

Después de ofrecer esta visión sobre la educación para la democracia, que intentó ser a la vez panorámica y operativa, no quisiera concluir "cerrando el tema". Por el contrario, creo necesario abrirlo a una discusión cada vez más amplia y profunda entre las y los educadores del continente. Para contribuir a ella, presento un resumen de las conclusiones de una investigación que resulta especialmente pertinente a nuestro tema y nuestra región. Sus contribuciones son enriquecedoras y, sin duda alguna, alimentarán nuestra propia reflexión.

Educación para la ciudadanía en América Latina: Preparando el futuro

(Tibbits, Felissa y Torney-Purta, 1999. Texto original en inglés; traducción de la autora).

¿Qué funciona en cuanto a diseño general de los programas de educación para la vida en democracia?

- Trazar objetivos claros
- Incorporar contenidos que abarquen **conocimientos, valores** y **destrezas**
- Diseñar programas relevantes y motivadores para la población nacional destinataria
- Promover un clima y una cultura democrática en el aula—no un enfoque único o uniforme.
- Emplear un enfoque centrado no tanto en los "insumos" del docente sino en los "resultados esperados" en los estudiantes.
- Evaluar los resultados esperados.
- Dar atención especial a las poblaciones más vulnerables (áreas rurales y zonas urbanas pobres y marginales). En estos casos, la educación para la vida en democracia tiene más relevancia si se vincula con otros temas educativos de alta prioridad para la población (alfabetización, educación para la salud, desarrollo comunitario, etc.)
- En general, es más efectivo desarrollar programas de educación para la vida en democracia que promuevan la participación de docentes y estudiantes en la comunidad y que busquen el desarrollo comunitario.

Continúa

- Prestar atención a las necesidades de formación de maestros. La sostenibilidad y éxito a largo plazo de un programa de educación para la vida en democracia dependen de maestros motivados y dotado de buenas herramientas profesionales. Hay que impulsar experiencias de capacitación docente bien diseñadas—muy especialmente durante el período de formación de los educadores, antes de que entren en servicio activo.
- Prestar atención a las necesidades de formación de maestros. La sostenibilidad y éxito a largo plazo de un programa de educación para la vida en democracia dependen de maestros motivados y dotado de buenas herramientas profesionales. Hay que impulsar experiencias de capacitación docente bien diseñadas—muy especialmente durante el período de formación de los educadores, antes de que entren en servicio activo.
- Favorecer la creación de "redes de aprendizaje" entre los educadores involucrados en programas nacionales de educación para la vida en democracia. Estas redes pueden adoptar distintas formas: desde grupos informales de estudio hasta asociaciones profesionales formales.
- El impacto global de los programas de educación para la vida en democracia está relacionado con alcanzar apoyo a los valores democráticos, la participación política, el comportamiento electoral y el estar políticamente informado en la sociedad como conjunto. Garantizar una educación de calidad y reducir la repitencia y la deserción escolar en AL también fortalecerá el desarrollo de una cultura democrática en el continente.

¿Qué funciona en cuanto al contenido de los programas?

- Si es posible, la educación cívica, democrática o ciudadana deberá ser una materia independiente en el currículum escolar. Además, los contenidos, valores y destrezas relevantes a la educación para la democracia pueden incorporarse en otras materias y en actividades extracurriculares.
- Los proyectos de trabajo son también un recurso deseable para trabajar dentro y fuera del aula.
- Una gran variedad de materiales de aprendizaje—incluyendo fuentes que no sean textos escolares (por ej, mensajes de los medios de comunicación) ayudan a ampliar las oportunidades de aprendizaje y también se adaptan mejor a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Para la promoción de la cultura democrática en el aula son cruciales las metodologías orientadas a la discusión grupal. Estas metodologías deben estar presentes en los programas de capacitación de educadores y deben incorporarse explícitamente en los materiales didácticos.
- Al elaborar programas de educación para la vida en democracia, los diseñadores curriculares y de materiales didácticos deben consultar a los educadores. Si están involucradas cuestiones políticas sensibles, es conveniente que estas cuestiones se aborden en lugar de ignorarlas.
- Un programa eficiente de educación para la vida en democracia reconocerá que un prerrequisito de éxito es el desarrollo profesional de los docentes. La capacitación de docentes puede hacerse a través de programas educativos específicos, de materiales, de apoyos de seguimiento, de oportunidades para progresar y de reconocimiento oficial.

¿Qué no funciona en cuanto a diseño general de los programas de educación para la vida en democracia?

- Un texto único de educación cívica o democrática rara vez podrá satisfacer las diversas necesidades de docentes y estudiantes—en particular si no se adapta bien a ciertas regiones o poblaciones del país. En este sentido, podría ser necesario revisar las políticas de autorización de textos escolares por parte de los Ministerios de Educación.
- Un programa de educación para la vida en democracia no se puede constituir solo a partir de desarrollar un libro de texto, aunque sea bueno. Los objetivos de un programa nacional de EVD deben ir más allá del corto plazo (por ej., elaborar materiales) e incluir atención al ambiente educativo informal y a los mensajes implícitos sobre la sociedad y el poder que los estudiantes reciben en el aula y en la escuela.
- Las inversiones de corto plazo en actividades de educación para la vida en democracia—independientemente de su diseño— pueden no resultar en programas sostenibles.
- La efectividad de los programas de educación para la vida en democracia y su sostenibilidad a largo plazo será limitada si se falla en articular la agenda y estrategias de educación para la vida en democracia con otras agendas de reforma e innovación.

¿Qué no funciona en cuanto al contenido de los programas?

- Los métodos tradicionales aplicados a la educación para la vida en democracia, basados en conferencias, memorización rutinaria o enfoques muy abstractos, difícilmente desarrollarán actitudes y destrezas relacionadas con la cultura democrática. En realidad, estos enfoques pueden distanciar a los jóvenes y conspirar contra su involucramiento en los asuntos políticos y el proceso de la educación para la vida en democracia.
- Por otro lado, un enfoque centrado sólo en los valores o en las innovaciones metodológicas tampoco alcanzará los resultados deseados en los destinatarios. Los enfoques orientados hacia valores y las metodologías participativas siempre deben ser equilibrados con el conocimiento y la comprensión de procesos y asuntos políticos concretos.
- Será difícil obtener una máxima efectividad en los programas de educación para la vida en democracia si se falla en articular la educación con asuntos comunitarios locales o en adoptar un enfoque de involucramiento activo en la vida de la escuela y la comunidad.

Referencias

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1998), *Visión del IIDH sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión.* San José, Costa Rica

Keen, Ellie y Tirca, Anca (1999), *Education for Democratic Citizenship. Teacher's Guide.* Asociata Romana de Educatie Pentru Democratie Si Drepturile Omului. Areddo, Rumania.

Magendzo, Abraham (1990), "Los derechos humanos como concepción educativa", en *Educación para la Paz, la Democracia y los Derechos Humanos.* Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José. Costa Rica

Magendzo, Abraham (1993), "Bases para una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos", en *Carpeta de Materiales para Educación en Derechos Humanos,* 1ª. Edición. Instituto Interamericano de Derecho Humanos, San José, Costa Rica.

Rodino, Ana María (1999), "La educación en valores entendida como educación en derechos humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina", *Revista IIDH,* Número 29, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

Symonides, Janusz (1998), "The State Duty to Promote Human Rights Education". En: Sia Spiliopoulou Akermark (Ed.), *Human Rights Education. Achievements and Challenges.* Institute for Human Rights, Abo Akademi University, The Finnish National Commission for UNESCO y UNESCO. Turku, Abo, Finlandia.

Tibbits, Felisa y Torney-Purta, Judith (1999), *Citizenship Education in Latin America: Preparing for the Future.* Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC, USA.

Villegas-Reimers, Eleanora (1994), *Civic Education in the School Systems of Latin America and the Caribbean.* USAID, Washington DC, USA.

Los programas y actividades del Instituto Interamericano de Derechos Humanos
son posibles por el aporte de agencias internacionales de cooperación, fundaciones.
organizaciones no gubernamentales, agencias del sistema de Naciones Unidas, agencias
y organismos de la Organización de Estados Americanos, universidades y centros académicos.
Las diferentes contribuciones fortalecen la misión del IIDH, reforzando el pluralismo de
su acción educativa en valores democráticos y el respeto de los derechos humanos en las Américas.

IIDH

Instituto Interamericano
de Derechos Humanos

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos es una institución internacional autónoma de carácter académico, creada en 1980 en virtud de un convenio suscrito entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la República de Costa Rica.

Hoy en día, es uno de los más importantes centros mundiales de enseñanza e investigación académica sobre derechos humanos. Ejecuta más de 50 proyectos locales y regionales para la diseminación de estos derechos entre las principales entidades no gubernamentales y entre las instituciones públicas del hemisferio americano.

Lectura 2

La Educación en Derechos Humanos: una mirada desde el Derecho Internacional de Protección a la Persona Humana

Las obligaciones de los Estados en materia de Educación en Derechos Humanos

Carlos Villán Durán*

I. INTRODUCCIÓN

1. El mundo sería hoy muy distinto si todos y todas hubiéramos tenido la oportunidad de recibir una educación en derechos humanos correcta desde nuestra niñez y a lo largo de las distintas etapas de nuestra formación escolar, universitaria y profesional. Por el contrario, la profunda crisis en las relaciones internacionales que estamos sufriendo desde los primeros mega-atentados terroristas de 2001, ha llevado a los Estados Unidos y sus aliados a abusar unilateralmente del uso de la fuerza en violación del Capítulo VII de la Carta de las Naciones Unidas, a invadir y ocupar militarmente países como el Iraq, a justificar la tortura y los malos tratos a los detenidos, a deslocalizar hacia terceros países bien acreditados por su eficacia torturadora a sospechosos detenidos por actividades terroristas, a injerirse indebidamente en las comunicaciones privadas de los ciudadanos, a desconocer el derecho internacional humanitario y a mantener en el limbo del Derecho a colectivos de detenidos en Guantánamo, Afganistán y otros lugares secretos y a los que, por la simple sospecha de su vinculación a actividades terroristas, se les niega desde hace cuatro años el derecho a un juicio justo y a las garantías procesales internacionalmente reconocidas a toda persona detenida o presa.

* Co-Director del Máster en Protección de Derechos Humanos de la Universidad de Alcalá Madrid. Presidente de la Asociación Española para el Desarrollo y la Aplicación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (AEDIDH). Miembro del Instituto Internacional de Derechos Humanos (Estrasburgo). Antiguo funcionario de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Ginebra).

El resultado está a la vista: la excesiva violencia contraterrorista de esos Estados, en contravía a las obligaciones que el Derecho Internacional de los Derechos Humanos[1] (DIDH) y el derecho internacional humanitario[2] (DIH) les impone, ha generado mas violencia terrorista; la carrera de armamentos se ha disparado; se utilizan masivamente mercenarios en el Iraq y otros lugares conflictivos del mundo; se identifica a los musulmanes con los terroristas y se desprecian los esfuerzos conciliadores que la ONU podría desplegar[3] para solucionar los conflictos. Las posiciones se han radicalizado tanto que ya se oyen voces que atizan un pretendido conflicto de civilizaciones o una nueva guerra de religiones.

2. Pero este planteamiento maniqueo oculta deliberadamente las raíces profundas de tanta violencia, que se sitúan en las enormes y crecientes desigualdades sociales entre el Norte rico y el Sur excluido de los beneficios —si es que existe alguno— de la mundialización. La carrera de armamentos es la peor señal de que estamos en el camino equivocado si deseamos alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio que la cumbre de Jefes de Estado de 2000 había proclamado en la Asamblea General de las Naciones Unidas y ha reiterado en la Declaración de Nueva York de 16 de septiembre de 2005, mediante la que se clausuró la última cumbre de Jefes de Estado.

La banalización del uso de la fuerza, de las ejecuciones extrajudiciales, de la violación de las normas humanitarias o de la tortura, precedidas de campañas mediáticas que tratan de justificar tanto abuso en la lucha contra el terrorismo internacional y en aras a la seguridad de los Estados amenazados, está produciendo también consecuencias desastrosas en la educación en derechos humanos porque los ciudadanos reciben informaciones contradictorias sobre los auténticos valores de los derechos humanos. Es lo que con mucho acierto ha calificado G. Gallón de "contraeducación de los derechos humanos",[4] porque muchos líderes mundiales defienden públicamente posiciones que están en contra de concepciones y prácticas del DIDH y del DIH.

[1] En adelante : DIDH.

[2] En adelante : DIH.

[3] A iniciativa del Foro Mundial de Redes de la Sociedad Civil, un grupo de conocidos intelectuales adoptó en febrero de 2006 una declaración en la que se invitó a la ciudadanía mundial a exigir de los Estados Miembros de la ONU "que la doten de la democracia, el multilateralismo, la responsabilidad, la fuerza y los recursos necesarios para afrontar los graves problemas que tiene planteados la humanidad" ("No al secuestro de la ONU!").

[4] Gustavo Gallón Giraldo, "La enseñanza de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario", en VV.AA., *La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe*, México, 2003, pp. 133-145, *at* 145.

El Seminario internacional sobre educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe celebrado en México en 2003 concluyó, a justo título, que se debe impulsar la difusión, conocimiento y eficacia del DIDH y del DIH "para contribuir en la construcción de un mundo más seguro y pacífico".[5]

3. En efecto, introducir la educación en derechos humanos en el ámbito interno es una obligación internacional de todos los Estados. A pesar de ello, dista mucho de ser una realidad. En esta ponencia pondremos de relieve las normas internacionales aplicables en la materia, los contenidos de la educación en derechos humanos, así como las políticas y estrategias que se han diseñado para llevarla a cabo. Terminaremos con algunas conclusiones aplicables a México.

II. LAS NORMAS APLICABLES

4. Ya la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1945, después de proclamar en su Art. 26 el derecho de toda persona a la educación, había señalado que ésta "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 las naciones y todos los grupos étnicos y religioso; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz" (Art. 26.2).

Estos principios se han traducido a lo largo del tiempo en normas jurídicas obligatorias para todos los Estados, porque ya forman parte del derecho consuetudinario internacional. Además, tales principios se han desarrollado en normas jurídicas más precisas que obligan *ex pactu* a los Estados que son Partes (como es el caso de México) en seis tratados internacionales de derechos humanos de la mayor importancia, por ser de alcance universal:

5. En primer lugar, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), cuyo Art. 13 se dedica al derecho de toda persona a la educación. Abundando en la DUDH, los Estados convienen en que "la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades findamentales"; también debe "capacitar a

[5] VV.AA., *La educación superior en derechos humanos…*, *op. cit.*, p. 286, párr. 20.

todas las personas para participar activamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz" (Art. 13.1).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha recordado que esta disposición, conjuntamente con el principio de no discriminación recogido en el Art. 3 del Pacto, exige "la adopción de normas y principios que proporcionen los mismos criterios de admisión para niños y niñas en todos los niveles de la educación", por lo que las familias deben desistir de dar "un trato preferente a los muchachos cuando envíen a sus hijos a la escuela" y los planes de estudio deben fomentar la igualdad y la no discriminación.[6]

6. En segundo lugar, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), cuyo Art. 29.1 obliga a los Estados a encaminar la educación del niño a "desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades"; inculcar al niño "el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas"; inculcar al niño "el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya"; preparar al niño para "asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena"; e inculcar al niño "el respeto del medio ambiente natural".

7. En tercer lugar, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), cuyo Art. 10 obliga a los Estados a adoptar medidas para "eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación". En particular, se deberán asegurar "las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías"; el acceso a los mismos programas y facilidades escolares; la eliminación de "todo concepto estereotipado de los papeles masculino y

[6] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general nº 16 (2005): *La igualdad de derechos del hombre y de la mujer al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales (Artículo 3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*, Doc. E/C.12/2005/4, de 11 de agosto de 2005, pp. 9-10, párr. 30.

femenino" mediante el estímulo de la "educación mixta", la "modificación de los libros y programas escolares" y la adaptación de "los métodos de enseñanza"; las mismas oportunidades para obtener becas, acceder a programas de alfabetización funcional y de adultos, y participar en el deporte y la educación física; la reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios; y el acceso a información para preservar la salud, incluido "el asesoramiento sobre planificación de la familia".

8. En cuarto lugar, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial" (1965), cuyo Art. 7 obliga a los Estados a tomar medidas en la esfera de la enseñanza "para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención".

El Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial precisó recientemente que los Estados deben evitar "la escolarización segregada y la aplicación de normas de trato distintas a los no ciudadanos por motivos de raza, color, ascendencia y origen nacional o étnico en la escuela elemental y secundaria y en el acceso a la enseñanza superior".[7] Igualmente, los Estados deben evitar las prácticas que "nieguen a los no ciudadanos su identidad cultural, tales como la exigencia jurídica o *de facto* de que los no ciudadanos cambien de nombre para obtener la ciudadanía, y tomar medidas para permitir a los no ciudadanos conservar y desarrollar su cultura".[8]

9. En quinto lugar, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984), cuyo Art. 10.1 obliga a los Estados a incluir una educación sobre la prohibición de la tortura y —según el Art. 16 conexo— de otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes "en la formación profesional del personal encargado de la aplicación de la ley, sea éste civil o militar, del personal médico, de los funcionarios públicos y otras personas que puedan participar en la custodia, el interrogatorio o el tratamiento de cualquier persona sometida a cualquier forma de arresto, detención o prisión". Además, el Art. 10.2 obliga a los Estados a incluir la

[7] Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, Recomendación general n° XXX sobre la discriminación contra los no ciudadanos (2004). Doc. HRI/GEN/1/Rev.7/Add.1, de 4 de mayo de 2005, p. 6, párr. 31.

[8] *Ibidem*, párr. 37.

prohibición de la tortura "en las normas e instrucciones que se publiquen en relación con los deberes y funciones de esas personas".

Para el Comité contra la Tortura, los Estados deben informar sobre el carácter y la frecuencia de la instrucción y capacitación, en particular la dirigida a "conceder un trato apropiado y respetuoso a las mujeres, los menores y los grupos étnicos, religiosos u otros grupos diversos".[9]

10. Y, en sexto lugar, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), recuerda en su Art. 30 que "Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o el empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo".

11. El DIH también debe ser objeto de los programas de educación en derechos humanos. Los cuatro Convenios de Ginebra (1949) relativos a los heridos y enfermos de las fuerzas armadas en campaña (I), los heridos, enfermos y náufragos de las fuerzas armadas en el mar (II), los prisioneros de guerra (III) y las personas civiles en tiempo de guerra (IV), obligan a los Estados a difundir lo más ampliamente posible, tanto en tiempo de paz como en tiempo de guerra, las normas en ellos contenidas. También deben incorporar su estudio a los programas de instrucción militar y, si es posible, civil, de modo que sus principios sean conocidos por el conjunto de fuerzas armadas y de la población.[10] El Art. 127.2 del Convenio III añade que "las autoridades militares u otras que, en tiempo de guerra, asuman responsabilidades con respecto a los prisioneros de guerra deberán tener el texto del Convenio y ponerse especialmente al corriente de sus disposiciones".[11]

De modo similar se expresa el Art. 83 del Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (Protocolo I) (1977), si bien los Estados se com-

[9] Comité contra la Tortura: Directrices sobre la forma y el contenido de los informes iniciales que deben presentar los Estados Partes con arreglo al Art. 19 de la Convención contra la Tortura. Doc. CAT/C/4/Rev..3, de 18 de julio de 2005, p. 7.

[10] Art. 127.1 del Convenio III. Una disposición equivalente, aplicable a las personas civiles en tiempo de guerra, se encuentra en el Art. 144.1 del Convenio IV.

[11] Véase igualmente el Art. 144.2 del Convenio IV.

prometen además "a incorporar su estudio en los programas de instrucción militar y a fomentar su estudio por parte de la población civil, de forma que esos instrumentos puedan ser conocidos por las fuerzas armadas y la población civil".[12] En cambio, el Art. 19 del Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados **sin** carácter internacional (Protocolo II) (1977) se limita a señalar que "el presente Protocolo deberá difundirse lo más ampliamente posible".

12. En el ámbito regional interamericano el derecho a la educación es reconocido igualmente en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Más específicamente, la educación en derechos humanos es abordada tanto por la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura (Art. 7: obligación de los Estados de adiestrar en la prohibición del empleo de la tortura a los policías y otros funcionarios responsables de la custodia de personas privadas de su libertad), como por la Convención Interamericana sobre la Desaparición Forzada de Personas (Art. VIII: obligación de los Estados de impartir educación sobre ese delito en la formación del personal y funcionarios encargados de la aplicación de la ley).

13. Toda esta pluralidad de normas jurídicas, contenidas en tratados internacionales libremente suscritos por México, imponen al Estado obligaciones concretas que deben ser respetadas en el ámbito interno. Como ha señalado correctamente J.A. Guevara, "es obligación de los Estados el educar en DDHH y DIH en todos los niveles de la educación, incluida la educación superior, tanto pública como privada, y en particular en las facultades de derecho".[13] En este sentido, el Presidente de la República instruyó en 2002 a la Secretaría de Educación Pública para que elaborase un programa de educación en derechos humanos[14] recabando la opinión de instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y destacados particulares. Pero poco se ha avanzado en términos reales hasta ahora pues, según un estudio realizado en 2003 a nivel universitario, de 88 universidades mexicanas consultadas

[12] Art. 83.1 *in fine* del Protocolo I.

[13] José Antonio Guevara B., "La obligación de enseñar derechos humanos y derecho internacional humanitario (Un acercamiento desde la teoría y la práctica)", en VV.AA., *La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe*, *op. cit.*, p. 156.

[14] *Diario Oficial de la Federación* de 4 de noviembre de 2002.

solamente 28 respondieron disponer en sus planes de estudio de materias que explícitamente abordaban cuestiones de derechos humanos y DIDH.[15]

Sin embargo, desde un punto de vista jurídico el propio Gobierno mexicano reconoce que, según interpretación de la Suprema Corte de Justicia de la Nación sobre el alcance del Art. 133 de la Constitución, los tratados internacionales ratificados tienen una jerarquía infraconstitucional pero supralegal, pues están por encima de las leyes federales y del derecho local. Además, se ha planteado la posibilidad de reformar el Art. 133 citado para "elevar a rango constitucional los derechos reconocidos en los tratados internacionales que contengan normas protectoras de la persona humana".[16] En cualquier caso, J.J. Gómez Camacho reconoce que "la armonización legislativa en materia de derechos humanos es un deber jurídico derivado de los propios tratados que han sido incorporados al orden jurídico nacional".[17]

En un excelente estudio sobre esta materia S. Corcuera concluye que, en caso de contradicción entre un precepto constitucional y una cláusula de un tratado internacional que no se pueda resolver conforme al principio *pro homine* "prevalecerá en lo interno el mandato constitucional, dándose, en consecuencia, un dualismo jurídico, dado que el tratado internacional mantendrá su fuerza y vigor en el ámbito internacional", con lo que se generará la responsabilidad internacional del Estado por incumplimiento de lo establecido en un tratado ratificado. En cambio, si la contradicción se produce entre un tratado y una ley federal o local que no se pueda resolver conforme al principio *pro homine*, prevalecerá el precepto del tratado internacional.[18]

III. LOS CONTENIDOS

14. Para la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos, la enseñanza de los derechos humanos "es fundamental para cambiar

[15] Guevara, *loc. cit*. en nota 10, p. 159.

[16] "Documento básico que forma parte integrante de los informes de los Estados Partes", doc. HRI/CORE/MEX/2005, de 31 de enero de 2006, párr. 101.

[17] Juan José Gómez Camacho, *La armonización de los tratados internacionales de derechos humanos en México*, México, 2005, 340 pp., *at* 13.

[18] Santiago Corcuera Cabezut, "La incorporación y aplicación de los tratados internacionales sobre derechos humanos en el sistema jurídico mexicano", en Claudia Martin, Diego Rodríguez-Pinzón y José A. Guevara B. (comps.), *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*, México, Distribuciones Fontamara, 2004, pp. 153-170, *at* 170.

las actitudes y comportamientos basados en el racismo"; es un proceso que dura toda la vida y promueve "la igualdad y el desarrollo sostenible"; previene conflictos y violaciones de los derechos humanos; fomenta la participación y los procesos democráticos; y afirma en sus derechos a "los grupos que sufren discriminación, en particular las mujeres y los pobres".[19]

Existe el consenso entre los Estados de que la educación en derechos humanos "contribuye decisivamente a la realización de los derechos humanos" porque fomenta el entendimiento de que "cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto".[20]

15. Ese mismo consenso se extiende a la definición de educación en derechos humanos, consistente en el "conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes", con la finalidad, *inter alia*, de "fortalecer el respeto de los derechos humanos", desarrollar la personalidad y la dignidad del ser humano, promover la "tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos"; facilitar la participación, fomentar la paz y promover "el desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social".[21]

En el mismo plan se indican tanto los "objetivos" (forjar una cultura de derechos humanos sobre la base de los instrumentos internacionales; asegurar que la educación en derechos humanos reciba la debida atención en los planos regional, nacional e internacional) como los "principios rectores" de las actividades de educación en derechos humanos, tales como promover la interdependencia y universalidad de todos los derechos humanos, incluido el derecho al desarrollo; prevenir las discriminaciones de todo orden, la pobreza y los conflictos violentos; respetar los distintos contextos culturales, históricos y sociales de cada país; e incentivar a los educandos a participar en un diálogo "sobre los medios de transformar los derechos humanos de

[19] Resolución 2005/26 de la Subcomisión aprobada sin votación el 11 de agosto de 2005, párrs. preambulares 2-4.

[20] *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, Doc. A/59/525/Rev.1, de 2 de marzo de 2005, p. 4, párr. 1. Este plan, que se centra en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, fue aprobado por la Asamblea General en su resolución 59/312, de 14 de julio de 2005.

[21] *Ibidem*, párr. 3. *Vid*. en este sentido la resolución 2005/61 de la Comisión de Derechos Humanos, aprobada sin votación el 20 de abril de 2005.

la expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas".[22]

16. El Comité de los Derechos del Niño había precisado que la educación en la esfera de los derechos humanos "debe facilitar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos, pero los niños también deben aprender lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y en las experiencias cotidianas de los niños".[23]

Es igualmente importante que el entorno escolar refleje "la libertad y el espíritu de entendimiento, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena". Para el Comité, una escuela "en la que se permita la intimidación de los más débiles u otras prácticas violentas o excluyentes" no cumpliría con lo establecido en el Art. 29.1 de la Convención. Además, la educación en la esfera de los derechos humanos exige "promover los valores y las políticas que favorecen los derechos humanos, no sólo en las escuelas y universidades, sino también en el seno de la comunidad entera".[24]

A juicio del Comité, los Estados deberán elaborar "un plan nacional integral de acción para promover y supervisar el logro de los objetivos que se enuncian en el párrafo 1 del artículo 29" de la Convención, en estrecha coordinación con las Naciones Unidas y otros organismos internacionales interesados en la educación en la esfera de los derechos humanos.[25] En cuanto al examen de las denuncias de políticas o prácticas que no sean compatibles con el Art. 29.1 de la Convención, se podría confiar en "instituciones nacionales de derechos humanos" u otros "organismos administrativos".[26]

[22] *Ibidem*, pp. 5-6, párrs. 7 y 8. Sobre la indivisibilidad de los derechos humanos, ver ACNUDH, *ABC. La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, Nuva York y Ginebra, Naciones Unidas, 2004, 163 pp., *at* 19-20.

[23] Comité de los Derechos del Niño, Observación general n° 1 (2001): *Propósitos de la educación*. Doc. HRI/GEN/1/Rev.7, de 12 de mayo de 2004, p. 336, párrafo 15. Ver en el mismo sentido la resolución 49/184 de la Asamblea General, de 23 de diciembre de 1994, por la que se proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos

[24] Comité de los Derechos del Niño, Observación general n° 1 (2001), cit., p. 337, párr. 19.

[25] *Ibidem*, p. 338, párr. 23.

[26] *Ibidem*, párr. 25.

Tratándose de la primera infancia, el mismo Comité ha señalado recientemente que aquélla debe ser también objeto de la educación sobre derechos humanos. En este caso la educación "debe ser participatoria y habilitadora para los niños, ofreciéndoles oportunidades prácticas de ejercitar sus derechos y responsabilidades de forma que se adapten a sus intereses, sus inquietudes y sus capacidades en desarrollo. La educación sobre derechos humanos de niños pequeños debería girar en torno a temas cotidianos en el hogar, en los centros de atención infantil, en programas de educación en la primera infancia y en otros entornos comunitarios, con los que los niños pequeños puedan identificarse".[27]

IV. LAS POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

17. En la Declaración y Programa de Acción de Viena, de alto valor político al haber sido adoptada por consenso al final de la segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), los Estados reconocieron su deber, explicitado en la DUDH, el PIDESC y en otros instrumentos internacionales, de "encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales".[28] Además, la educación "debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos".[29] En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos "debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional".[30]

Por su parte, los Estados convinieron en el Programa de Acción que las prioridades en materia educativa serían la erradicación del analfabetismo, el desarrollo de la personalidad humana y el respeto de los derechos humanos.[31] En cuanto a la educación en materia de derechos humanos, debe abarcar "la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin

[27] Comité de los Derechos del Niño, Observación general n° 7 (2005): *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, Doc. CRC/C/GC/7, de 14 de noviembre de 2005, p. 16, párr. 33.

[28] Declaración de Viena, de 25 de junio de 1993, párr. I.33.

[29] *Ibidem*.

[30] *Ibidem*.

[31] Programa de Acción de Viena, párr. II.79.

de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal".[32]

El Programa de Acción también indica que los Estados "deben fomentar una mayor comprensión de los derechos humanos y la tolerancia mutua", apoyando "actividades de educación en materia de derechos humanos", incluida la "educación especial en lo que respecta a las normas contenidas en los instrumentos internacionales de derechos humanos y en el derecho humanitario así como su aplicación destinada a grupos especiales, como fuerzas militares, fuerzas del orden, policía y personal de salud".[33]

18. A solicitud de la Declaración y Programa de Acción de Viena, la Asamblea General proclamó al año siguiente el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004),[34] cuyos objetivos fueron evaluar las necesidades, formular estrategias, crear y fortalecer los programas de educación en la esfera de los derechos humanos, desarrollar materiales didácticos y la difusión mundial de la DUDH. Las actividades realizadas en el curso del Decenio adoptaron un enfoque amplio de la educación en la esfera de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, reconociéndose la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos.[35]

19. Al término del Decenio, la Asamblea General proclamó en 2004 el Programa Mundial para la educación en derechos humanos, estructurado en etapas sucesivas, que se inició el 1° de enero de 2005.[36] También se revisó en 2005 el plan de acción para la primera etapa (2005-2007), centrado en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.[37] Para su ejecución los Estados deberán contar con el concurso de la sociedad civil, las organizaciones internacionales competentes (principalmente la UNESCO y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos), así como la solidaridad internacional.

En este último aspecto, la Declaración de Viena ya había instado en 1993 a los gobiernos a ayudar a los países que lo solicitasen a crear condi-

[32] *Ibidem*, párr. II.80.

[33] *Ibidem*, párr. II.82.

[34] Resolución 49/184 de la Asamblea General, de 23 de diciembre de 1994.

[35] *Cfr*. C. Villán Durán, *Curso de derecho internacional de los derechos humanos*, Madrid, Trotta, 2002 (reimpresión: 2006), 1 028 pp., *at* 355.

[36] Resolución 59/113 de la Asamblea General, de 10 de diciembre de 2004.

[37] Doc. A/59/525/Rev.1. Véase resolución 59/312 de la Asamblea General, del 14 de julio de 2005.

ciones para que cada persona pudiera disfrutar de los derechos humanos y las libertades fundamentales universales. Para ello, se deben aumentar los recursos asignados a programas para fortalecer las instituciones e infraestructuras nacionales "que defiendan el imperio de la ley y la democracia, propicien la participación electoral, promuevan la capacitación, la enseñanza y la educación en materia de derechos humanos, incrementen la participación popular y fortalezcan la sociedad civil".[38]

20. En cuanto a la primera etapa (2005-2007) dedicada a los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, el plan de acción se inspira en los instrumentos internacionales pertinentes y se hace eco del "Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos: Cumplir nuestros Compromisos Comunes",[39] en el que se estableció que la educación es "un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y la estabilidad pues fomenta la cohesión social y habilita a las personas a participar activamente en la transformación social".[40] En este contexto, la educación en derechos humanos es considerada como parte integrante del derecho a la educación y promueve un enfoque de la educación basada en los derechos. A nivel primario y secundario, ello incluye la participación en la elaboración y ejecución de políticas, leyes y estrategias de educación coherentes que se basen en los derechos humanos, así como las políticas de capacitación para maestros y otros funcionarios dedicados a la enseñanza.[41]

Las estrategias para la promoción de la educación en derechos humanos se deberán acomodar al contexto de cada país, aunque el plan de acción identifica varios componentes comunes relativos a las políticas educativas y su planificación, el entorno del aprendizaje y la enseñanza, así como el perfeccionamiento profesional de los profesores y del resto del personal docente.[42] Se entiende que las políticas educativas son "declaraciones de compromisos claras y coherentes" formuladas por los Gobiernos a nivel nacional, regional y municipal, con la colaboración de todos los interesados. De otro lado, el enfoque basado en los derechos significa que "el sistema de enseñanza es consciente de los derechos humanos y las libertades funda-

[38] Declaración de Viena, *op. cit.*, párr. I.34.

[39] Véase UNESCO, *Informe final del Foro Mundial sobre la Educación. Celebrado en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000*, París, 2000.

[40] *Cfr.* Doc. A/59/525/Rev.1, *op. cit.*, p. 7, párr. 11.

[41] *Ibidem*, p. 9, párr. 17.

[42] Doc. A/59/525/Rev.1, *op. cit.*, Anexo, pp. 21-33.

mentales y que esos derechos se incorporan y aplican en todo el sistema y en todos los contextos de aprendizaje".[43]

21. En términos más específicos, la Declaración y Programa de Acción aprobados en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia[44] reconoció que la educación en materia de derechos humanos es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo y para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades. Una educación de este tipo "es un factor determinante en la promoción, difusión y protección de los valores democráticos de justicia y equidad, que son fundamentales para prevenir y combatir el avance del racismo…"[45] También reconoció que la eliminación del analfabetismo y el acceso a la enseñanza primaria gratuita para todos promueven "sociedades menos excluyentes, la equidad, unas relaciones estables y armoniosas y la amistad entre las naciones, los pueblos, los grupos y los individuos, y una cultura de paz, favoreciendo la comprensión mutua, la solidaridad, la justicia social y el respeto de todos los derechos humanos para todos".[46]

Por su parte, el Programa de Acción instó a los Estados a introducir "elementos de lucha contra la discriminación y el racismo en los programas de derechos humanos de los planes de estudio escolares", preparen materiales didácticos y se aseguren de que "todos los maestros estén bien formados" y motivados para inculcar actitudes basadas "en los principios de la no discriminación, el respeto mutuo y la tolerancia".[47] También recomendó introducir la enseñanza de los derechos humanos "con el fin de eliminar los prejuicios que propician la discriminación racial…"[48] También se instó a los Estados a organizar actividades de capacitación sobre los derechos humanos con enfoque antirracista y antisexista "para los funcionarios públicos, incluido el personal de la administración de justicia, especialmente el de los servicios de seguridad, penitenciarios y de policía, así como entre las autoridades de salud, enseñanza y migración".[49] Igualmente, se deberá capacitar en derechos humanos a los funcionarios de inmigración, la policía de fronteras, el personal de los centros de detención y las cárceles, las autoridades locales

[43] *Ibidem*, p. 21.
[44] Celebrada en Durban, Sudáfrica, del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001.
[45] Declaración de Durban, párr. I.95.
[46] *Ibidem*, párr. I.96.
[47] Programa de Acción de Durban, párr. II.129.
[48] *Ibidem*, párr. II.132.
[49] *Ibidem*, párr. II. 133.

y otros funcionarios de orden público, así como los maestros, "prestando especial atención a los derechos humanos de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo, con el fin de prevenir actos de discriminación racial y xenofobia…"[50]

22. Si bien en el plano internacional corresponde a la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos la responsabilidad de coordinar los programas de educación e información pública de la Organización en materia de derechos humanos, deberá llevar a cabo estas actividades en estrecha cooperación con la UNESCO, dada su dilatada experiencia en materia de educación en derechos humanos a través de su red de escuelas, clubes y comisiones nacionales.

Ya en 1974 la Conferencia General de la UNESCO había adoptado la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. En 1993 se celebró en Montreal el Congreso internacional sobre la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, en el que se aprobó un plan de acción mundial sobre educación para los derechos humanos y la democracia. En esta ocasión se formuló la educación en derechos humanos en función de conceptos fundamentales como los de ciudadanía, tolerancia y democracia paritaria.

En 1994 la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra, aprobó la Declaración y Plan de Acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia.[51] En relación al contenido de la educación, se expresó la necesidad de inculcar conocimientos sobre las condiciones de la construcción de la paz; las diferentes formas de conflictos, sus causas y efectos; los fundamentos éticos, religiosos y filosóficos de los derechos humanos, las fuentes históricas y la evolución de dichos derechos y su expresión en las normas nacionales e internacionales, tales como la DUDH, la CEDCM y la CDN; los fundamentos de la democracia y sus distintos modelos institucionales; el problema del racismo y la historia de la lucha contra el sexismo y todas las demás formas de discriminación y exclusión, etc.[52]

En 1997 el Director General de la UNESCO informó a la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre las actividades educativas realizadas en el marco del proyecto "Hacia una cultura de paz", que trata de prevenir

[50] *Ibidem*, párr. II.138.
[51] Ratificada por la Conferencia General de la UNESCO celebrada en París en 1995.
[52] Declaración y Plan de Acción de 1994, párr. 17.

la violencia a través de la educación unida a la justicia social y al desarrollo sostenible. En este sentido, la paz no es mera ausencia de conflictos, sino un proceso positivo, dinámico y participativo intrínsecamente vinculado a la democracia, la justicia y el desarrollo para todos, gracias al cual se respeten las diferencias, se favorezca el diálogo y los conflictos se transformen constantemente por medios no violentos en nuevas vías de entendimiento y cooperación.[53]

Por último, en 1999 la Asamblea General, a propuesta de la UNESCO, proclamó la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, basada en el respeto a los derechos humanos, incluido el derecho al desarrollo, la no discriminación por razón de sexo y la libertad de expresión, opinión e información.[54]

V. CONCLUSIONES

23. El DIDH impone a México la obligación de incorporar la enseñanza en materia de derechos humanos a los programas de educación nacional. Las obligaciones convencionales internacionales, más arriba detalladas,[55] han sido libremente asumidas por México y tienen una jerarquía infraconstitucional pero supralegal, por lo que están por encima de las leyes federales y del derecho local, aunque no pueden contradecir una norma constitucional. Así lo ha interpretado la Suprema Corte de Justicia de la Nación al analizar el alcance del Art. 133 de la Constitución. No obstante, sería aconsejable reformar el citado Art. 133 para elevar a rango constitucional los derechos reconocidos en los tratados internacionales que contengan normas protectoras de la persona humana. De esta manera México se alinearía definitivamente al constitucionalismo latinoamericano más progresista en la materia.

Por consiguiente, es obligación de todos Estados y de México en particular introducir la educación en derecho internacional de los derechos humanos y derecho internacional humanitario a todos los niveles de la enseñanza, incluida la educación superior, tanto pública como privada, y en particular en las facultades de derecho de todo el país.

24. La educación en derechos humanos se define como el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una

[53] Doc. A/52/292, de 19 de septiembre de 1997, p. 12.
[54] Resolución 53/243 A y B de la Asamblea General, de 13 de septiembre de 1999.
[55] *Vid supra* el apartado II: Las normas aplicables.

cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes. Su finalidad es fortalecer el respeto de los derechos humanos, desarrollar la personalidad y la dignidad del ser humano; promover la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; facilitar la participación, fomentar la paz y promover el desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.

25. En cuanto a los contenidos, la educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal.

26. Las políticas y estrategias para la promoción de la educación en derechos humanos han sido explicitadas en una pluralidad de Declaraciones y Programas de Acción aprobados en Conferencias mundiales convocadas por las Naciones Unidas y la UNESCO a partir de 1993. Tratándose de la enseñanza primaria y secundaria, las estrategias se deberán acomodar al contexto de cada país, si bien el correspondiente plan de acción identifica varios componentes comunes relativos a las políticas educativas y su planificación, el entorno del aprendizaje y la enseñanza, así como el perfeccionamiento profesional de los profesores y del resto del personal docente.

Lectura 3

1. EL LEGADO DE LA ESCUELA NUEVA: LA PRIMERA OLA DE LA EDUCACION PARA LA PAZ.

A comienzos de siglo surge la primera iniciativa sólida de reflexión y acción educativa por la paz. Es la que proporciona el movimiento denominado de la Escuela Nueva (EN), no sólo por su inequívoco carácter internacionalista desde el primer momento, en que agrupó las experiencias de escuelas nuevas y a los más importantes pedagogos de distintos países, sino también por la amplitud del modelo pretendido de educación para la paz, que va desde el enfoque de los grandes problemas sociales a la transformación del medio escolar. Sin embargo la EP, en un sentido estricto, no fue una de sus constantes hasta después de la I Guerra Mundial (González Agapito, 1983; Jares 1986; Palacios, 1982).

Por otra parte, y en sentido negativo, las críticas de la E.N. se dirigían hacia la escuela tradicional por sus métodos y planteamientos didácticos, como por su contribución a la militarización de la infancia y juventud, tanto de una forma expresa como indirecta. De esta forma, no sólo se considera a la escuela como la institución para alejar la guerra de la faz de la tierra, sino que, al mismo tiempo, se la hacía responsable de la conflagración bélica del 14. «En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo» (Ferriére, 1926, p. 23).

A raíz de la contienda bélica, tanto por sus efectos devastadores como por el propio hecho de haberse producido en la civiliza-

da Europa, las mentes más activas de la educación, historiadores y pensadores en general, van a volver su mirada hacia la escuela como instrumento que palie y evite la repetición de tales males. Por ello, y como consecuencia de la guerra, se acentúa «la atención hacia la educación social, como forma de reproducir en la escuela una convivencia armónica, base del pacifismo (González Agapito, 1983, p. 29). La conmoción producida por la Primera Guerra Mundial, proporciona al mundo «conciencia de una mayor y necesaria dependencia entre pueblos y naciones y sobre todo del hecho de que era necesario rever los principios de la educación y sus instituciones para que éstas se difundiesen por todas partes, con miras a la conservación de la paz. Infundieron, no sólo a los educadores, sino también a los pensadores sociales, filosóficos, políticos y administradores, una nueva fe en la escuela en cuanto se revisaran sus técnicas o se la pusiera en condiciones de desarrollar una acción social mejor y más segura. Si el mundo había llegado a aquella prolongada lucha, que ya no se imaginaba posible entre las más adelantadas naciones de Occidente, era necesario rever los fundamentos y las formas de la acción educativa, planearla bien y difundirla» (Filho, 1964, p. 12-13).

De esta forma, nada más finalizar la contienda se produce un animoso movimiento educativo caracterizado fundamentalmente por la idea de evitar la guerra y por su fuerte componente internacionalista, es decir, una perspectiva negativa y otra positiva. Las vías concretas para conseguir estos dos objetivos, eran igualmente dos: la extensión de los servicios públicos de educación por un lado y la revisión de los planes y métodos de enseñanza, por otro. La ligazón entre ambos es obvia; si convenimos en afirmar que con una nueva educación (revisión planes y métodos) conseguiremos un mundo en armonía, obviamente tenemos que extender ese proceso educativo al conjunto de la población escolar. Argumento que se reforzaba con las aportaciones de la incipiente psicología en el sentido de que es en las primeras edades cuando se conforma la personalidad del futuro adulto.

Esta fase entusiasta va a durar hasta los años 30 en los que el ascenso de las ideologías totalitarias, nacismo y fascismo, anuncian nuevos vientos de guerra. La propia Guerra Civil española, anuncia el preludio y da el primer aviso de ruptura del espejismo generado por el utopismo pedagógico de los años precedentes.

1.1. La Sociedad de Naciones (SN) y la Oficina Internacional de Educación (OIE).

Frente a la concepción tradicional, predominante aún en el siglo XIX, que entendía la paz y la guerra como procesos en alternación aparentemente interminables (Gaiulle, 1980), reaccionaron los teóricos que postulan un nuevo marco de relaciones internacionales en el que sea posible controlar e incidir sobre dichos procesos. Sin embargo, las democracias liberales del siglo XIX ya comprendieron el papel de la educación en relación con el sistema social, intentando generalizar un sistema educativo público, democrático, y no confesional, a través del cual universalizar la instrucción, promover las virtudes cívicas y evitar todo sectarismo. Sin embargo, fue esta pretensión de neutralidad del sistema educativo una de las razones que ha «frenado históricamente la formulación de una teoría y una estrategia educativa para la paz» (Sola, 1987, p. 16).

Mientras los sistemas educativos se constituían bajo capa de neutralismo ideológico y político, el desarrollo social y económico favorecía los intereses de unos determinados grupos dentro de cada Estado y se mantenía una política imperialista, de expansión, de conquista territorial e ideológica en las relaciones internacionales.

La posición oficial en materia de educación para la paz no partió, ciertamente, de la iniciativa gubernamental, sino como consecuencia del amplio movimiento en el seno de la pedagogía y de la enseñanza.

La Sociedad de Naciones

En el plano político se intentó intervenir en el control y prevención de los procesos a través de la Sociedad de Naciones creada en 1919, y la elaboración de los marcos constitucionales democráticos en los diferentes países, incorporando el rechazo de la guerra y de los ideales de la paz y solidaridad entre los pueblos.

La Sociedad de Naciones era el órgano más significativo para

arbitrar medidas tendentes a solucionar conflictos internacionales y mejorar las relaciones. Sin embargo, no concedió la importancia debida a los asuntos pedagógicos más que para la difusión de sus principios entre los jóvenes. Esta despreocupación por los problemas internacionales de la educación se aprecia en la inexistencia de una oficina internacional de educación, al igual que contaba en su seno con la O.I.T. El propio P. Roselló, firme defensor de la institución se lamenta de la situación educativa dentro de la Sociedad de Naciones. «Había sin embargo, una razón de caracter político bastante poderosa para que la institución creada por Wilson, dejara de lado, a pesar de todos los títulos que poseía para ocuparse del mismo, el problema de la participación de la Escuela en el afianzamiento de la paz» (Roselló, p. 18).Además la regla de la unanimidad impuesta en la S.N. significaba en la práctica la imposibilidad de llevar adelante determinadas propuestas educativas ya que bastaba el veto de un solo Estado para coartar cualquier iniciativa. Si ello no fuera poco, había «un movimiento abiertamente hostil» a toda referencia educativa, alegando que la educación era una cuestión de carácter estrictamente nacional. De esta forma, «la educación constituía la víctima propiciatoria destinada a compensar, teóricamente, por lo menos, las concesiones que en la práctica estos Estados se veían obligados a hacer en el terreno de la pretendida intangibilidad de su soberanía» (p. 19).

Hubo que esperar hasta el año 1923, en el transcurso de la cuarta reunión de su Asamblea, en la que se aprobó una proposición, en la que se recomendaba a los gobiernos de los Estados pertenecientes a la Liga, que tomaran medidas para dar a conocer a los niños y jóvenes, la existencia y fines de la S.N. Al año siguiente se invita, no sólo a los Estados miembros sino a todos, a que faciliten el intercambio escolar, así como de profesores y científicos. Asimismo se insta a que se prosiga la enseñanza acerca de la S.N. y su regulación en los sistemas escolares.

En el año 1925, en la sexta Asamblea, se propone la creación de un subcomité de peritos, encargados de estudiar, «los métodos más adecuados para coordinar los esfuerzos oficiales y no oficiales, encaminados a hacer conocer a la juventud del mundo entero, los principios y el trabajo de la S.N. y a acostumbrar a las futuras generaciones a considerar la cooperación internacional como el

método más adecuado para tratar los asuntos del mundo» (Palacio Lis, 1986; Roselló, ?).

Al año siguiente, en julio de 1927, el citado subcomíte expresó las «Recomendaciones del subcomité de Peritos para las enseñanza a los niños y a la juventud de la existencia y de los fines de la Sociedad de las Naciones». Recomendaciones que serían anuladas por la Liga en Septiembre de 1927. Las mismas abarcan todos los problemas centrales de una EP: conceptos, fines, integración, recursos, medios, etc. El propio subcomité dividía su trabajo en tres seciones: medios que habrá de utilizar para dar a conocer la S.N. a los niños y jóvenes;recursos a los que habrá de apelar para desarrollar el espíritu de cooperación internacional y en tercer lugar, la organización de esta acción educativa. Veamos de forma sintética algunas de sus propuestas más importantes:

1. La educación para la cooperación internacional debe estar adaptada al desarrollo intelectual del alumno.

2. Integración. Se expresa el rechazo a crear una nueva asignatura, debiendo impregnar toda la acción educativa con el espíritu de este tipo de educación. «Esta enseñanza no puede ser dada simplemente como una materia del programa escolar; debe impregnar todo lo que rodea al niño...» (Barnes, 1929, p. 149). Se sugería, no obstante, que las nociones podían presentarse al niño en conexión con la Geografía e Historia o la Instrucción Moral o Cívica (Roselló, p. 29).

3. En esta educación para la comprensión internacional, ocupa un lugar preferente el aprendizaje de la relación patriotismo-internacionalismo. El subcomité apuesta por una compatibilización de ambos conceptos.

4. Entre los medios que proponen para llevar a cabo esta labor educativa, podemos destacar tres:

a) El profesorado. Se resalta su importancia capital. Por ello enfatizan la necesidad de su formación en el espíritu internacional, tanto en su período de formación como organizando cursos de reciclaje para los que están en ejercicio. «Nuestra apelación principal se dirige al maestro y a los que están encargados de su formación» (Barnes, p.150).

b) Los materiales didácticos que deben ser intuitivos. Entre ellos citan tanto los de tipo audiovisual como los impresos, especialmente libros de lectura sobre otros países.

c) Revisión de los libros de texto, especialmente los de Historia, eliminando todo tipo de juicios que supongan odio al extranjero. En este sentido se proponen dar efectividad a la propuesta del español Julio Casares, aprobada el 29 de julio de 1925.

5. Entre las actividades que se citan para concretar este empeño educativo están:

— Celebrar un día al año, en el que se inculque a los niños el amor hacia las instituciones internacionales.
— Concursos de redacción sobre la S.N.
— Juegos infantiles.
— Cuadros y películas.
— Conferencias.
— Exposiciones de objetos extranjeros.
— Visitas a los Museos de Arte e Historia.
— Fiestas y espectáculos.
— Manifestaciones interescolares.
— Intercambio de estudiantes.

6. Los pasos que sugieren para la organización de este proyecto son tres:

a) Creación en cada país de una Conferencia Nacional convocada por los Gobiernos.

b) Comunicación de esta Conferencia con la secretaría de la S.N., quien revertirá esta información al resto de las Conferencias Nacionales.

c) Creación de un centro oficial difusor, tanto de recursos materiales como humanos (conferenciantes), con claras funciones de asesoramiento y divulgación.

Sin duda, «este documento constituye una rectificación honrosa del criterio abstencionista que obligaba a la Sociedad a ignorar todo un aspecto interesantísimo, por no decir básico de la obra de pacificación espiritual que se le ha encomendado» (Roselló, p. 32). Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta, en nuestra opinión, que este documento no se limita a la educación sobre la S.N., haciendo referencia a la educación para la educación general, debido entre otras cosas, a su redacción posterior a raíz del Congreso «La Paz por la Escuela», en el que también se había hecho mención a la enseñanza sobre la S.N. (Bovet, 1927, pp. 21-22).

La Oficina Internacional de Educación (OIE)

La creacción del Bureau International d'Education (Oficina Internacional de Educación, en adelante OIE), fue posible a principios de 1926, gracias a la labor del movimiento pedagógico nucleado en torno al Instituto ginebrino J.J. Rousseau, adquiriendo un cierto carácter oficial en 1929 al ser reconocida por los Gobiernos de los Estados miembros,encargándose además de su sostenimiento. En 1931, estaba compuesta por representantes de cinco países, un cantón, y el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de Suiza (Roselló, 1931). Sin lugar a dudas la creacción del Instituto, como posteriormente su fundamentación en la OIE, va a ser decisiva en la divulgación y conceptualización de la Educación para la Paz, tanto por el dinamismo desarrollado, su clara vocación internacionalista, como por formar parte del mismo varios de los principales teóricos de la E.P., como es el caso del frances Piérre Bovet y el catalán Pere Rosselló.

Si bien sus objetivos y actividades eran más amplios que los referidos a la E.P., el propio Roselló matiza: «Aún cuando el programa de las actividades de la O.I.E. es múltiple, uno de los objetivos perseguidos en la práctica con mayor ahínco ha sido el de contribuir a la obra de acercamiento moral de los pueblos por medio de la Escuela. Esta tendencia aparece ya de una manera patente en su manifiesto de constitución lanzado a principios de 1926» (Roselló, ?, p. 34.).

Fiel a estos principios, la O.I.E., casi recién constituída, colaboró en la organización de las «Jornadas para Educadores», organizadas por la Unión Internacional de las Asociaciones pro Sociedad de Naciones, «habiendo corrido más especialmente a cargo de la Oficina la preparación de las exposiciones consagradas a los Manuales de Historia y de Geografía y a la correspondencia interescolar» (Roselló, p.36). El segundo evento fue su estudio sobre el patriotismo, lógicamente coherente con el espíritu internacionalista con el que había nacido.

Posteriormente, la O.I.E. organiza el histórico congreso «La Paz por la escuela» (1927), al que nos referiremos posteriormente, y «Bilingüismo en educación» (1928); cursos especiales para docentes: «Cómo dar a conocer la Sociedad de Naciones y desarrollar el espíritu de cooperación internacional»; coordina una

exposición permanente sobre «enseñanza y paz»; edita un boletín trimestral con diversas secciones (movimiento educativo, educación para la paz y la colaboración internacional, educación moral, escuela rural...); publica una colección de obras sobre debates realizados...

1.2. La Liga Internacional de Educacion Nueva y otras iniciativas

El enfoque supranacional de la renovación pedagógica propuesta por el movimiento comienza con la creación del Bureau International des Ecoles Nouvelles, por iniciativa de Alfonso Ferrière, el teórico más preocupado por la organización de la «escuela nueva internacional y por una reforma de alcance ecuménico y, por ello, de un resuelto pacifismo» (Larroyo, 1973, p. 634).

El movimiento se consolida en el I Congreso Internacional de Educación, celebrado en 1921, en Calais, con la constitución de la Liga Internacinal de Educación Nueva, que llegó a tener implantación en más de veinte países y a reunir a los pedagogos más prestigiosos del campo internacional. De este Congreso escribirá Wallon, años más tarde, que «era el resultado del movimiento pacifista que entonces había sucedido a la Primera Guerra Mundial. Pareció entonces que para asegurar al mundo un futuro de paz, nada podía ser más eficaz que el desarrollar en las jóvenes generaciones, por medio de una educación apropiada, el respeto a la persona humana. Así podrían florecer los sentimientos de solidaridad y de fraternidad humanas, que están en las antípodas de la guerra y de las violencias» (Wallon, 1971).

Entre los diez principios aprobados, además del que se refiere a la igualdad y cooperación entre ambos sexos, hay dos relacionados con la educación para la paz, entendida en sentido positivo:

El quinto: Toda competencia egoísta debe ser desterrada de la escuela y sustituída por un espíritu de cooperación que dirija al niño a ponerse al servicio de la comunidad.

El séptimo: La nueva educación desarrollará en el niño, no sólo al futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes con sus prójimos, su nación y la humanidad, sino también el hombre consciente de su propia dignidad como ser humano.

La Liga realiza Congresos bianuales para profundizar en los análisis del modelo educativo, a base de trabajos teóricos, experiencias y debates, con un espacio para los problemas relacionados con la educación para la paz y cooperación internacional, aunque se tendía al tratamiento de temas generales monográficos. En la V Conferencia Mundial de la Escuela Nueva, celebrada en Elsinor (Dinamarca) en 1929 junto a las conquistas generales del movimiento de la enseñanza pública, creación de grandes asociaciones de educadores de carácter nacional e internacional, etc., se constata «la propensión de todas las formas educativas en el sentido de la paz, prestándose también especial atención a este punto en la formación de la personalidad de los educadores, principio y fin innegables de toda y de cualquier reforma bien concebida" (Boyd, 1931, p. 14).

En el VI Congreso (1934), que correspondió organizar a la sección polaca de la Liga Internacional de la Educación Nueva se estudió como cuestión especial «el papel de la juventud como medio de comprensión entre los pueblos» entre otras cuestiones, dentro del tema general: Las fuerzas morales comunes a todos los hombres: sus orígenes y desenvolvimiento por medio de la Educación. El fantasma de la guerra se hacía notar cada vez con más fuerza, de ahí que entre las conclusiones se haya formulado: «la educación del tipo humano universal, frente a las declaraciones de los alemanes del "tipo nacional"» (Revista de Pedagogía, 1934, 566). Es decir, se hacía referencia a un tipo particular de «patriotismo»: el nacismo alemán.

En este recorrido por la Escuela Nueva, tenemos que citar con especial atención los esfuerzos entusiásticos de la italiana Maria Montessori, asistiendo a Congresos, impartiendo charlas, escribiendo, etc. Firme defensora de un concepto de paz positiva, «la paz tiene en sí el concepto positivo de una reforma social constructiva» (Montessori, ?, p. 7), y en consecuencia de una educación para la paz en positivo, aunque en ocasiones esta idea se contradice con otras formulaciones que realiza, propias de un EP en negativo (Montessori, p. 48). En realidad, en el pensamiento montessoriano sobre la EP podemos decir que, admite los dos enfoques aunque con prioridad para el positivo.

Tres hechos históricos tenemos que destacar en la divulgación del pensamiento montessoriano sobre la EP. En primer lugar, el

Congreso Europeo para la Paz, celebrado en Bruselas en 1936, en el que «hablará sobre la paz en Inglaterra, después de haber estallado la Guerra Civil de España, que la obliga a refugiarse en Londres» (Montessori, p. 6). En segundo lugar, el Congreso «Educar para la paz» celebrado en Copenhague en 1937, en la que Montessori, a lo largo de sus seis conferencias impartidas, se reafirma tanto en el utopismo pedagógico característico de la Escuela Nueva —«la preparación de la paz a través de la educación es la obra más eficazmente constructiva contra la guerra, dado que las guerras de hoy no se justifican por las exigencias de los pueblos, ni le ofrecen ninguna esperanza de progreso» (Montessori, p. 48)—, como en su particular forma de utopismo que consiste en afirmar que es la infancia la que traerá a la humanidad la paz: «lo que podemos y debemos hacer es activar la construcción del ambiente que ofrezca las condiciones para este desarrollo normal. La energía psíquica del niño, una vez despierta, se desenvolverá según sus propias leyes, de forma tal que también tendrá un reflejo en nosotros... Este es el tesoro que necesitamos hoy: «ayudar al niño a volverse independiente de nosotros, actuar así para recibir de él esperanza y luz» (p. 73). El pensamiento montessoriano, en la más pura línea roussoniana que inspira a la Escuela Nueva, cree firmemente que solamente hay «un ser puro, neutral, libre y apartado de todas las ideas filosóficas y de los partidos políticos, ese ser es el niño» (Montessori, p. 136). Otras ideas que desarrolla en este Congreso, son sus críticas al modelo tradicional de escuela, por su culto a la competitividad y al individualismo (p. 40); su idea «cósmica» de la humanidad (p. 89); su idea global de la educación, no sólo instrucción (p.61) y la idea de armonizar el progreso material del hombre con el «espiritual», absolutamente descompensado hacia el primer polo (Montessori, pp .55 y 57).

En tercer lugar, participación en la World Education Fellowship, asociación internacional a la que también pertenecía P. Bovet, y que en su reunión de 1938 en Versalles, Maria Montessori pronunció una conferancia sobre «La educación de la juventud para la paz» (Ramírez, 1990, p.24).

En el continente americano (seguimos el trabajo de X.M. Cid), los gobiernos y el propio movimiento docente, mantuvieron en sus diversas conferencias, congresos, seminarios y reuniones, una preocupación más constante que los organismos europe-

os por el problema de la educación para la paz. Entre 1934 y 1945 tuvieron lugar diferentes encuentros de carácter interamericano en los que se tomaron decisiones relacionadas con el tema. La definición del «ideal americano de educación» centró la atención de diversas intervenciones, perfilándose como la «formación de un ciudadano amante de la cultura, de la democracia y de la paz» (OIE, p.39). La ruptura con la cultura de guerra y la consolidación de los principios de paz requería estas y otras acciones educativas, semejantes a las propuestas en Europa: revisión de los libros de texto, —en 1945, se recomienda explícitamente «suprimir todo lo que, directa o indirectamente, sustente teorías racistas o totalitarias»—; la creación de nuevos materiales, tanto de libros de texto, como de biblioteca, o de apoyo a la docencia para fomentar la comprensión y la solidaridad; la utilización de recursos radiofónicos, de dramatización, y cinematográficos; la potenciación de la Cruz Roja Juvenil; realización de excursiones, correspondencia interescolar, canje de revistas, álbumes, libros y producciones, intercambio de trabajos históricos hechos por los escolares; celebración de las fechas del 14 de Abril y 12 de Octubre; institucionalización del día de la paz en todos los países; composición del Himno de la Paz, con letra adecuada en todos los idiomas para poder ser cantado en las escuelas durante los actos que se celebren; denominar escuelas con el nombre de otras naciones, instalando en ellas bibliotecas con material sobre la nación correspondiente, colocando en las aulas retratos de sus personalidades, custodiando su bandera y celebrando sus fiestas conmemorativas; formación del profesorado en estrategias de educación para la paz, la comprensión y la solidaridad,etc.

No obstante, los acuerdos reseñados adolecen, como en el viejo continente, de excesiva generalidad sobre la comprensión y solidaridad interamericana, sin referencias concretas a las situaciones interiores y al contexto del alumno y de la escuela, como no sea la recomendación en alguna reunión del uso de «métodos activos» en la enseñanza.

1.3. La Paz por la Escuela

Sin duda este Congreso (Praga, 16-20 de abril de 1927) supo-

ne, por su clara vocación de fundamentar psicopedagógicamente la educación para la paz; por el número de experiencias que ha aglutinado y por su impacto en la difusión de la E.P., un hito fundamental en la historia de la EP. «La empresa de mayor trascendencia llevada a cabo hasta hoy por la O.I.E. ha sido la organización del Congreso...» (Roselló, p.37).

El propio título «La Paz por la Escuela», revela de forma diáfana las enormes espectativas que los organizadores otorgaban a la escuela en pro de la paz. Fué organizado por la O.I.E., actuando como presidente P. Bovet, profesor de la Universidad de Ginebra; como directores adjuntos A. Ferrière y E. Rutten; como secretario general M. Butts y como secretario J.L. Claparède. «El comité organizador bajo el patrocinio del gobierno checoslovaco había logrado agrupar un total de 20 sociedades pedagógicas y pacifistas que habían de colaborar de alguna manera en el éxito de la convocatoria» (Palacio Lis p. 98).

El Congreso clasificó los trabajos en tres grandes bloques de acuerdo con su temática: Psicología, Enseñanza y Educación, aunque la diferencia entre las dos últimas fue algo más que un alarde de malabarismo, resultando en la práctica una misma sección, a no ser que la tercera se circunscriba, casi monográficamente, a la correspondencia interescolar y a la cooperación internacional.

Pero, sin duda alguna, el tema central de la Conferencia, fue el psicológico, a cargo de P. Bovet. La teoría del instinto de lucha o combativo, expuesta ya anteriormente por el propio Bovet (1922) va a tener una enorme repercusión, llegando incluso hasta nuestros días (Vidal, 1985, pp 21-22). Tendencia natural, en el decir de Bovet, mucho más acusada en los niños que en las niñas (Bovet, 1927, p. 31), con peligrosas repercusiones si se le reprime. El educador debe, por tanto, canalizarlo hacía actividades socialmente útiles. Posteriormente nos detendremos con más detalle en este aspecto en el punto 1.5.

Otros trabajos psicológicos debatidos en la Conferencia fueron: «El estudio científico de las actitudes y de los prejuicios de los niños», del profesor de la Universidad de Harvard Daniel A. Prescott; y «Una encuesta sobre los sentimientos del niño», destinada a revelarnos los sentimientos de los niños sobre la paz y la guerra, del director del Gimnasio de Bruno.

En la sección segunda, Enseñanza, destacan los trabajos refe-

ridos a la enseñanza de la Historia y la lucha contra los manuales belicistas. También se incluyen comunicaciones sobre la educación pacífica en los manuales de Ciencias Naturales; las recomendaciones y aportaciones de la S.N. a la comprensión y educación internacional, y, por último, experiencias llevadas a cabo en Checoslovaquia y el País de Gales.

En la tercera sección, Educación, se tratan temas como la relación entre autogobierno y paz, y especialmente el ya citado tema de los intercambios: correspondencia interescolar,con mención especial al aprendizaje del esperanto, y campos internacionales e intercambios. También se relata la experiencia de educación internacional en Brasil.

Entre las conclusiones más importantes que podemos entresacar de la Conferencia, señalamos las siguientes:

— Se resalta la no contradicción entre el fomento del amor a la patria y el amor a la humanidad.

— La educación debe tender a formar personas autónomas, de aquí que la E.P. abarca todos los componentes de la educación. «La idea de paz y de cooperación entre los pueblos puede penetrar lo mismo en la enseñanza de las ciencias físicas y naturales y el de las lenguas antiguas que el de la literatura moderna, el de la geografía que el de la historia» (Bovet, 1927, p. 45). En consecuencia se rechaza explícitamente la creacción de una nueva asignatura.

— Se destaca la importancia de la formación de los maestros y de la Psicología en su formación.

— Necesidad de revisar los libros escolares. «Es indispensable que también ellos sean penetrados del espíritu de cooperación entre los pueblos» (Bovet, p. 145).

— Enfasis en la comprensión internacional, a través de la enseñanza sobre la S.N.; intercambio de alumnos y profesores y el aprendizaje del esperanto.

— Además de las actividades señaladas en el punto anterior, se señalaban otras como la celebración del «Día de la Paz» o «Día de la Buena Esperanza», 18 de Mayo, por coincidir con el Aniversario de la Primera Conferencia de Paz, celebrada en La Haya en 1899.

— También se destacó la importancia de potenciar la autonomía de los escolares a través de sistemas organizativos de autogobierno.

— Finalmente, se hacía mención a la formación del niño fuera de la institución escolar. La importancia de que la educación familiar y el tiempo libre de los niños esté en consonancia con este espíritu educativo. En este sentido hubo varias intervenciones sobre la necesidad de eliminar los juguetes bélicos.

Algo más de un año después, en el verano de 1928, la O.I.E. organiza, plasmando una de las ideas de la Conferencia del 27, un «Curso práctico de Enseñanza de la Sociedad de Naciones y de la Paz», en el que se remarcan y desarrollan las ideas y conclusiones del año anterior.

1.4. La Enseñanza de la Historia

La enseñanza de la Historia es como hemos visto, una de las constantes en todo documento,reunión o actividad pedagógica de EP en este período. Su importancia no lo es sólo por ser omnipresente, sino por la especial importancia que se le concedía en su contribución a la educación moral (Altamira, 1930) en general y sobre la paz en particular. Esta centralidad y casi exclusividad otorgada al papel de la Historia, fue cuestionado por algunos autores que, coincidiendo con ellos, daban igual importancia a otros estudios, tanto de tipo socioeconómico como natural. «Créese generalmente que la enseñanza de la Historia tiene una importancia especial y casi única para la educación pacifista. Juzgamos exagerado este concepto» (Martínez Torner, 1932, p. 367).

Efectivamente, finalizada la guerra «el estudio de los problemas relativos a la enseñanza de la Historia se había hecho hasta ahora, en primer término, por los pedagogos y los historiadores; desde la guerra, y singularmente desde 1919, también por los moralistas, los pacifistas y los defensores de la Sociedad de las Naciones» (Altamira, 1932, p. 60). Su especial significación venía dada no sólo por el papel de reconstrucción del mundo que muchos intelectuales le concedían (Palacio Lis, 1986, p. 59), sino también en la misma línea utópica, por las acusaciones de que fue objeto por parte de ciertos pensadores y educadores que veían en ella la causa o una de las causas de la contienda bélica. Entre los primeros, uno de los más fervientes defensores de su valor utilitario, fue el español Rafael Altamira, quien claramente confiaba

en el valor de la enseñanza de la Historia «para impedir, de una parte, que continuase sirviendo —como con toda frecuencia ha servido— para fomentar el desprecio mutuo y el odio entre los pueblos, y, de otra parte, para encaminarla a la producción de ideas y sentimientos favorables a la pacífica y concertada convivencia de todos» (Altamira, 1922, p. 12). Por ello recomienda modificar los medios y procedimientos de su enseñanza en dos sentidos: uno negativo, suprimiendo «todo elemento susceptible de crear el desprecio, la incomprensión a la animosidad entre los pueblos, o entre grupos de hombres», y otro positivo, introduciendo aspectos favorecedores de lo que se denomina «el espíritu internacional» (Altamira, 1930, pp. 495-496). De los segundos podemos citar al profesor francés Clémendot, quien en el Congreso del Sindicato Nacional de Maestros franceses, celebrado en Lyon en 1924, sostenía que de la Historia «sólo debía enseñarse en la escuela aquello que pudiera ser aceptado por la mayoría de los hombres razonables. La Historia, sin embargo, enseña hechos dudosos o sometidos a controversia, luego los hechos históricos no pueden estar al alcance de la mentalidad infantil. La Historia —dirá— sirve para mantener vivo en adultos y niños el espíritu de guerra» (Palacio Lis, 1986, p. 67). Sobre esta perspectiva, diversos historiadores eran temerosos de que al utilizar la enseñanza de la Historia en favor de la paz, aquella faltaría a la verdad y perdería rigor histórico por ser «adoctrinamiento pacifista», bien por intención, bien por omisión (el «método del silencio» no era otra cosa que omitir a los alumnos toda referencia bélica). Sin embargo, el Congreso acabó votando una moción, por unanimidad, que, manteniendo en el currículum escolar la enseñanza de la Historia, ofrecía una alternativa radical a la forma tradicional en que se venía impartiendo (Llopis, 1931).

En la Conferencia Internacional de Enseñanza de la Historia en París (1932), Rafael Altamira escribe: «El resultado no ha podido ser más animador. Los equívocos y recelos preexistentes, se han desvanecido. Así, los historiadores que siempre temieron una interpretación demasiado estricta de frases como la de la *utilización de la Historia* para la educación moral o para el pacifismo, se han tranquilizado completamente al ver que nadie pide a la Historia que falte a la verdad, ni aun con el silencio, ni que se trueque (saliéndose de su propia y esencial esfera) en un relato ten-

dencioso de finalidades que le son totalmente ajenas. A la vez, los pedagogos ...los moralistas, y los pacifistas, han percibido claramente, que las explicaciones francas de los historiadores, que sus respectivas finalidades alcanzarán satisfacción, hasta donde una enseñanza perfectamente especializada como la de la Historia pueda darla, si ésta logra ser tan completa, tan integral en su contenido respecto del hecho complejo de la vida social humana, como debió ser siempre, y si se ajusta en todo momento a la expresión rigurosa de la verdad que, de cada vez, le sea posible alcanzar científicamente... En otro sentido, y por la imperativa imposición de su objetividad científica, la Historia tiene forzosamente que rechazar del campo de su enseñanza toda propaganda, toda calificación, toda servidumbre de propósitos ajenos a ella, que intenten aprovecharse de esa enseñanza para finalidades que no son las suyas; y con eso, una vez más, colaborará la Historia, sin perder nada de su austeridad propia, a los resultados educativos que con razón anhelan los moralistas y los pacifistas (Altamira, 1932, pp. 63-64). El propio Altamira al ratificar su pensamiento conecta con la perspectiva actual de la EP en el sentido de no ocultar los conflictos: «Las dificultades de un problema no se resuelven haciendo desaparecer el problema, sino viéndolo tal cual es» (Altamira, 1930, p. 499).

1.5. Los planteamientos teóricos

La concepción optimista del ser humano como energía activa y creadora que, educado en su integridad, puede tomar conciencia de la realidad e intervenir en su transformación, sitúan a la educación nueva frente a las prácticas pedagógicas tradicionales sustituyendo las relaciones distantes y autoritarias por los intereses y necesidades de la infancia; creando un clima de trabajo y actividad libre, y poniendo los medios en relación con los fines, de forma que el niño viviese y experimentase las situaciones relacionadas con los principios que se deseaban alcanzar.

De esta concepción pedagógica, derivan en relación con la educación para la paz, la consideración de la escuela al servicio del niño y de la humanidad, la defensa de sus derechos, el cuestionamiento de la función social que cumplía la escuela tradicional en

la perpetuación de los valores dominantes y la búsqueda de nuevos valores humanos por medio de un nuevo tipo de educación, con nuevos métodos y procediendo a una profunda revisión curricular.

Junto a estos principios comunes, se desarrollan enfoques diferentes de la educación para la paz, en función de la perspectiva teórica adoptada. En concreto podemos hablar de dos tipos de enfoques fundamentales: la perspectiva psicologicista, que fue la mayoritaria, y una segunda, más próxima a los planteamientos sindicales y políticos, que es el enfoque sociopedagógico.

La perspectiva psicologicista, muy extendida entre los teóricos de la educación nueva está basada en la influencia de Freud y W. James. Este enfoque tiene en Pierre Bovet (1922) a uno de sus principales representantes. Su aportación básica a la educación para la paz se sintetiza en la idea de «canalizar el instinto luchador», en lugar de reprimirlo o negar al niño la posibilidad de conocer objetiva y críticamente «las situaciones sociales de lucha y violencia».

En efecto, basándose en el carácter innato del «instinto luchador», Bovet, va a proponer una serie de acciones educativas encaminadas a evitar que este espíritu de lucha indvidual se convierta en un fenómeno de violencia colectiva (Bovet, 1922).

En sus trabajos de 1922 analiza tres posibilidades de educación para la paz, con una cierta visión de la óptica social, aunque a veces reducida a su explicación psicológica omnipresente. Las tres esferas educativas relacionadas son: educación moral, educación militar y educación pacifista. *La educación moral* desvía las formas peligrosas del instinto luchador hacia tendencias inofensivas (juegos y deportes), sociales (servicio cívico) o morales (virtudes monacales y heróicas), o la absorción total del instinto luchador en el amor sublimado. Lo más destacado es la derivación hacia actitudes de solidaridad y cooperación (González Agapito, 1983); *la educación militar* suele sustituir a la educación cívica en las culturas de guerra, e incluso puede englobar a la educación para la paz, propiciando una vía armada de defensa («si quieres la paz prepárate para la guerra»). Finalmente, considera *la educación pacifista* que, a diferencia de las otras dos, prepara para la sociedad futura y se realiza habitualmente por tres métodos: el de agotamiento (silencio o negación de los conflictos), trastorno (educa-

ción antimilitarista que Bovet denomina sublimación fracasada), y derivación, que incluye un programa de educación política democrática, según el cual la soberanía del pueblo es el mejor método de educación pacífica de los gobernantes, los únicos que satisfacen, en la época contemporánea, su instinto luchador en las guerras (recuerdo de la educación de príncipes, aunque con una fundamentación democrática).

La segunda perspectiva, el enfoque sociopedagógico está representado por el pedagogo norteamericano J. Dewey. En sus obras, el concepto de paz está conectado con el avance cotidiano hacia una sociedad democrática avanzada. No hay que culpar, a los «idealistas» de las guerras producidas, sino a quienes controlaban la sociedad y «desviaron el proceso hacia sus intereses personales y de clase» (Dewey, 1952, p. 30). La tradición democrática norteamericana y las realizaciones en los países europeos «no habían garantizado la libertad y la igualdad como base de la misma. Y ello porque los procesos sociales no siguen de forma natural y espontánea una dirección que parece lógica, sino que deben controlarse con el mismo rigor científico que los hechos físicos.

La escuela pública debe hacer partícipes a todos los trabajadores de esta comprensión de los hechos sociales, «a menos que las masas de obreros hayan de ser ciegos piñones y ruedas de los aparatos que manejan...» (Dewey, 1930a).

¿Qué pueden entonces hacer los maestros? «Tenemos que estructurar nuestros objetivos sociales sobre la base de conocer las fuerzas y causas de los males que sufrimos... Este método alejará a los maestros de la ilusión de que su vocación y el interés profesional son tan diferentes, tan separados de los de otros trabajadores y asalariados que les justifica quedarse en una actitud de apartamiento... Todos los grupos son víctimas por igual de las fuerzas antisociales...» (Dewey, 1933, p. 339).

Estas afirmaciones distancian consideramente a Dewey del idealismo y suponen un acercamiento a las posiciones de los trabajadores de la enseñanza que veremos en el punto siguiente.

La importancia de la escuela desde esta perspectiva, radica en que está en vías de convertirse en una institución universal, y que depende de los educadores el que sea transmisora de una preocupación crítica y creativa por los problemas sociales, o por el contrario sirva de sostén a otras ideologías bajo capa de neutralismo.

Para Dewey, el papel de la escuela no se reduce a «enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que estimula la desconfianza y enemistad internacional. El énfasis ha de colocarse en todo lo que une a la gente, en empresas y resultados cooperativos...» (Dewey, 1930b).

Finalmente, veamos de forma conclusiva las principales características del movimiento que dio vida a la EP:

1. La idea motriz es doble. Por una parte está la crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales, y, por otra, la necesidad de desarrollar una educación para la comprensión internacional que evite la guerra.

2. Más que de un concepto de paz, se parte de una interpretación psicologicista de la guerra, como resultado de la no realización del «instinto combativo».

3. En consecuencia se propugna, como propuesta educativa, la no represión de la «primera de las tendencias espontáneas del niño», canalizando dicho instinto combativo a través de los «equivalentes morales de la guerra», es decir, actividades socialmente útiles o no destructivas.

4. La EP no es un concepto perfectamente delimitado, dándose tres posibles enfoques: los que propugnan un enfoque negativo, que es el mayoritario y que configura a la EP como contracorriente de opinión en contra de la guerra y el militarismo en general. Los que propugnan un enfoque positivo, pero que en sus recomendaciones prácticas se centran en aquellas de tipo negativo. Los que ven la necesidad de combinar las dos perspectivas.

5. En cualquier caso, la EP se configura como un concepto con una triple dimensión: educación moral, educación social y educación religiosa (Bovet, 1928, p. 31).

6. El carácter de la EP está básicamente referido a su dimensión internacionalista, de tal forma que en su nacimiento la educación para la paz es sinónima de lo que hoy entendemos por educación para la comprensión internacional en su acepción restringida. En este sentido, y durante toda esta etapa, adquiere una especial relevancia, hasta el punto de ser inevitable su referencia en cuanta reunión o Congreso se hacía, la revisión de los programas y manuales de Historia, evitando los tópicos que fomenten la aversión al extranjero.

7. Utopismo pedagógico, que tuvo dos variantes. El que se

centra en la especial contribución de los educadores, «la salvación política del mundo está en manos de los educadores...» (Rosellí, ¿, p. 14). Y en segundo lugar, el que acentúa el papel de la infancia desde la perspectiva de una nueva educación, «el niño, entonces, nos promete la redención de la humanidad...» (Montessori, ¿, p. 109).

8. Unida a la anterior característica, está el vitalismo, optimismo y confianza en el hombre como ser que, finalmente, superará sus contradicciones y encontrará el camino de la paz. Optimismo que no obstante, es necesario labrar y concretar en la vida diaria. Por ello critican tanto a los *idealistas sociales,* que creen en la abolición «natural y espontánea» de la guerra, como a los *fatalistas sociales,* que por el contrario proclaman la inevitabilidad de las guerras.

9. Igualmente ligada al utopismo pedagógico, la EN otorga un carácter prioritario al papel del maestro, tanto para atribuirle a su función la responsabilidad de la transformación social, como, en el caso de Montessori, desempeñar la responsabilidad de formar a la infancia para que sea ésta, a través de la nueva educación, la que construya un mundo nuevo, ante la imposibilidad de poder hacerlo los adultos directamente.

10. En cuanto a la extensionalidad de la EP, se da una cierta contradicción entre los que la consideran como un concepto integral que abarca toda la educación y los que la encuadran en el área de geografía-historia y/o en la instrucción ético-moral.

1.6. Las propuestas curriculares

Las propuestas de educación para la paz que plantea la Escuela Nueva, subrayan la vertiente referida primordialmente a fomentar en los escolares la comprensión internacional y el amor hacia las instituciones internacionales. Podemos subdividirlas en dos grupos:

a) Proyectos encaminados a fomentar la EP. Por su alcance internacional citamos los siguientes:

1. Creación en el seno de los organismos internacionales o en las asociaciones pedagógicas de centros de documentación e información al servicio de las escuelas de otros países para que conoz-

can su realidad de una forma más objetiva (cfr. Almendros, 1932, pp. 249-251).

2. Museos pedagógicos. Su coordinación internacional permitiría el intercambio de periódicos escolares y revistas de enseñanza, de fichas de documentación sobre el propio país y sus problemas escolares, fichas explicativas de las actividades de renovación realizadas en la escuela, fichas de documentación sobre materiales de enseñanza, listas de vistas fijas, tarjetas postales, films, para la enseñanza de la geografía, historia, lenguas vivas... Organización de semanas pedagógicas internacionales, con exposiciones fijas o ambulantes... La coordinación de los museos pedagógicos facilitaría, en suma, los intercambios educativos y culturales entre los países (Revista de Pedagogía, 1932, pp. 513-515).

3. «Cruz Roja Juvenil» en todas las escuelas. La creación de estos organismos permite la discusión en las asambleas del comportamiento observado por cada miembro, que lo registra en el cuaderno individual; la realización de trabajos en grupos; y las múltiples formas de interrelación con asociaciones de otras escuelas de todo el mundo (Gras Casasayas, 1932, pp. 3076-312; Santullano, 1926, p. 97).

4. Búsqueda de un idioma universal —el esperanto— como materia común, aunque reafirmando el derecho a la enseñanza en lengua propia.

5. Reuniones de vacaciones; campos internacionales para adolescentes; intercambio de profesores y alumnos (Martínez Torner, 1932, p. 368).

6. Colaboración de la escuela con instituciones políticas y sociales preocupadas por los problemas de la paz, el medioambiente y los problemas internacionales.

7. Utilización de la literatura infantil, coordinando los productos existentes en cada país y recomendando obras para su traducción.

b) Propuestas académicas. En un plano estrictamente académico, la Escuela Nueva recomendaba entre otras las siguientes propuestas:

1. Enseñar la Constitución y los principios y fines de la Sociedad de Naciones, a través de lecciones, lecturas, concursos de redacción y otros medios.

2. Referencia a las grandes realizaciones colectivas en favor de

la paz, a las personalidades pacifistas y a los ideales fundamentales acerca de la paz y las causas de la violencia.

3. Correspondencia interescolar e intercambios con centros de otras naciones. «Internacionalismo infantil» o «internacionalismo escolar», en palabras de Luis Santullano (19826, p. 97 y p. 100).

4. Intercambio de álbumes, postales, trabajos escolares, etc. sobre el propio entorno.

5. Excursiones, visitas, viajes a centros de interés para la paz (Museos de Arte e Historia, parques naturales, instituciones modélicas de funcionamiento democrático, cooperativas de trabajadores, delegaciones de otros países, Cruz Roja...).

6. Estudio crítico y objetivo de las noticias internacionales a través de los medios de comunicación, completando la información que no nos dan de otros países y evitando las visiones deformadas que a veces presentan.

7. Exposiciones de materiales alusivos a otros países y conmemoración de fechas importantes en su desarrollo histórico.

8. Proyección de películas, mensajes radiofónicos (experiencia pionera en el mensaje radiofónico que todos los años enviaban los niños del País de Gales el 18 de mayo, aniversario de la apertura de la Primera Conferencia de Paz (Rosselló, p. 48).

9. Jornadas deportivas de juegos colectivos, sesiones musicales, representaciones teatrales, etc. tendentes a fomentar la convivencia.

10. Institucionalización del Día de la Paz.

11. Traducción de obras extranjeras para niños.

12. Realización de estudios comparativos de las distintas civilizaciones.

13. Organización escolar en régimen de autogobierno.

14. Juegos infantiles, conferencias, exposición de banderas de países del mundo, etc.

Como se puede apreciar, no sólo son aplicables, con las consiguientes adaptaciones, en la actualidad, sino que con algunas de ellas se ha iniciado la fase actual de EP en el Estado español.

Sin embargo, todos estos planteamientos y actividades desarrollados en este período histórico que hemos visto, no tenían en la enseñanza pública dimensión práctica suficiente, ni se acompañaban de los recursos didácticos adecuados, ni de una forma-

ción del profesorado en consecuencia. Muy por el contrario, y en direccion opuesta a estos esfuerzos, tomaba cada vez más presencia desde los años treinta la educación fascista y nazi, basadas en los postulados del racismo y ultranacionalismo, la formación de actitudes hostiles y agresivas, la desconsideración a toda idea de justicia social y respeto muto entre naciones.

Lectura 4

PEDAGOGIA CRÍTICA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Abraham Magendzo Kolestrein.
Julio 2002

La Pedagogía Crítica como parte de la teoría crítica

La Pedagogía Crítica está íntimamente relacionada con la teoría crítica que refiere al trabajo de un grupo de analistas socio-políticos asociados con la Escuela de Frankfurt, a la que han pertenecido prominentes miembros como Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse y Habermas entre otros. Todos ellos estaban interesados en crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales. Argumentan que estos objetivos pueden alcanzarse solo mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias. Recibe el nombre de 'teoría crítica' dado que ven la salida hacia la emancipación a través de la toma de conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental.

El marco referencial de la teoría crítica ha sido incorporado a la educación de maneras muy diversas, pero de forma notable por Paulo Freire en su trabajo con grupos oprimidos que dio lugar al término Pedagogía Crítica, vale decir ubicando el proceso de la enseñanza y el aprendizaje al interior de los principios de la teoría critica. Henry Giroux y Michael Apple en el mundo sajón y los muchos pedagogos de la educación popular en América Latina han proporcionado excelentes e interesantes aportes, a partir de la teoría crítica, en el campo del control y el poder político, institucional y burocrático que se ejerce sobre el conocimiento, los estudiantes y los docentes.

La Pedagogía Crítica está profundamente relacionada con el trabajo de Paulo Freire por sus esfuerzos pioneros en vincular la alfabetización de los "adultos oprimidos" con el nacimiento de una conciencia política crítica. El objetivo es desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas. Por ejemplo, un programa para enseñar a leer a adultos analfabetos sería parte de un esfuerzo mayor para superar la posición marginal de la mayoría de estas personas en materia de empleo y derechos civiles. El enfoque de Freire inspiró a muchos teóricos y activistas educacionales.

Cabe señalar que la Educación en Derechos Humanos, particularmente en América Latina, comenzó con y desde 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 aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia "liberación". Desde esta perspectiva, la Educación en Derechos Humanos se vuelve una educación política. El enfoque de Freire apunta no solamente a proporcionar conocimiento a los oprimidos, sino también a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta (empoderamiento).

Ahora bien, la pedagogía crítica interroga a la educación formal, apuntando de manera preferente al carácter reproductor de las injusticias sociales .Henry Giroux es uno de los principales teóricos de la Pedagogía Crítica y su trabajo es quizá la introducción más comprehensiva, accesible y sucinta disponible actualmente. Giroux sostiene que "la pregunta crítica es qué futuro, historia e intereses representa la escuela. La Pedagogía Crítica sostiene que las prácticas escolares deben ser imbuidas de una filosofía pública que apunte a construir condiciones ideológicas e institucionales en las cuales el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de empoderamiento vivida por la gran mayoría de los estudiantes". Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica pretende:

* Crear nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y en crear conocimiento interdisciplinario.

* Plantear preguntas sobre las relaciones entre la periferia y los centros de poder en las escuelas. Se preocupa sobre cómo proporcionar un modo de leer la historia como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad, en particular considerando que éstos toman forma alrededor de las categorías de raza, género, clase y etnia.

*. Rechazar la distinción entre cultura superior y cultura popular, de manera que el conocimiento curricular responda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de manera diferente.

*. Destacar la primacía de lo ético al definir el lenguaje que los maestros y otras personas usan para producir prácticas culturales particulares.

El sentido último de la pedagogía crítica es la "emancipación" Mezirow (1981) expresa que "nos emancipamos de las fuerzas libidinales, institucionales o ambientales que restringen nuestra opciones y el control racional sobre nuestra existencia, pero que están más allá del control humano. El discernimiento que alcanzamos a través de la conciencia crítica

nos emancipa en el sentido de que me hace posible por lo menos reconocer cuáles son los motivos reales que están en la raíz de nuestros problemas".

Por su parte Habermas dirigió su atención a las "Ciencias Sociales Críticas" para descubrir cómo plantear preguntas sobre la base del interés cognoscitivo del emancipador. "Las Ciencias Sociales Críticas cumplen el rol de críticos que tratan de establecer si los enunciados teóricos captan aspectos específicos regulares e invariables de la acción social, o si expresan relaciones ideológicas, petrificadas, de dependencia que en principio podrían ser transformadas. " Debemos ser críticamente conscientes de cómo cualquier ideología refleja y distorsiona la realidad moral, social y política y de cuáles son esos factores materiales y psicológicos que afectan y sostienen la falsa conciencia que ellos representan. "Es sorprendente ver cómo se logran cambios personales y sociales cuando somos conscientes de que las ideologías- sean de naturaleza sexual, racial, religiosa, educativa, laboral, política, económica o tecnológica- crean o contribuyen a que dependamos de poderes objetivos. Habermas consideraría el intento de educar para la liberación. como si proporcionáramos al estudiante una comprensión precisa y profunda de su bagaje histórico". Una pedagogía que obstaculiza la plena expansión de la libertad y autonomía de una persona se vuelve un sistema represivo. La emancipación surge de la autoconciencia de la coerción escondida y de las acciones liberadoras incorpora das en la pedagogía crítica.

La relación entre Educación en Derechos Humanos y Pedagogía crítica

La relación entre Educación en Derechos Humanos y pedagogía crítica es muy fuerte. Podemos afirmar sin ninguna duda que la Educación en Derechos Humanos es una de las expresiones más concretas y tangibles de la pedagogía crítica. Además, la Educación en Derechos Humanos-a fin de cumplir su propósito principal: empoderar a las personas para que sean sujetos de derecho-requiere una atmósfera educativa apropiada. Un sistema educativo basado en los principios de la pedagogía crítica crea ese ambiente apropiado.

Ambas, la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos, están muy interesadas en observar las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo. La Pedagogía Crítica está sobre todo interesada en examinar cómo la estructura educativa y el currículo interactúan y dan forma al conocimiento. La Educación en Derechos Humanos se preocupa esencialmente por cómo la estructura educativa y el currículo tienen efecto en moldear al "sujeto de derechos". La jerarquía educativa, la ideología educativa, los modelos de disciplina, las normas legales del Estado y las regulaciones escolares, entre otras, son expresiones de poder. El currículo, como un sistema de poder en sí mismo, reproduce, sostiene y acomoda estos otros sistemas de poderes. El recurso clave que usa el currículum para promover

sus intereses es el poder de crear y legitimar conocimiento. Este conocimiento, en su forma y contenido, está enlazado tanto con los intereses de los diseñadores curriculares como con los de los grupos poderosos de la sociedad. Los educadores en derechos humanos que asumen una perspectiva de pedagogía crítica deben entender, analizar y ser concientes de cómo el componente de poder de la educación y el currículo funcionan e interactúan, determinando cómo las personas se forman y se empoderan para ser sujetos de derechos. Al hacer este análisis, la Educación en Derechos Humanos se vuelve crítica y deja atrás posiciones inocentes e ingenuas.

Una pedagogía crítica considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones -dentro de los condicionantes generales del currículum, la materia por cubrir, los textos que se usan, las preguntas de examen y los temas de redacción- como un importante componente de poder. Cuando existe esta clase de libertad, existe un margen considerable para cambiar los contenidos, mostrar un espectro de puntos de vista, interactuar abiertamente, etc. Una pedagogía crítica exige introducir métodos de enseñanza que le den al estudiante más control sobre su aprendizaje. Cuando los estudiantes eligen qué y cómo aprender, tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas. La Educación en Derechos Humanos no puede funcionar en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo y comunicación. La Educación en Derechos Humanos como pedagogía crítica estimula al estudiante a transformarse en un aprendiz independiente, que no depende ciegamente de las intenciones del currículo y del control de los docentes.

La Educación en Derechos Humanos, por definición, debe proporcionar a los estudiantes poder y control sobre su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, la Educación en Derechos Humanos adopta distintas iniciativas pedagógicas que han sido usadas en la enseñanza, como por ejemplo : el aprendizaje auto-regulado; la elección de temas por parte del estudiante; el diseño de aprendizaje por parte del estudiante; el aprendizaje orientado por los propios estudiantes, en el cual los estudiantes se ayudan unos a otros a aprender; el trabajo en pequeños grupos para promover el aprendizaje igualitario y auto-suficiente (grupos de estudio, grupos de discusión, grupos de concientización y grupos de investigación comunitaria).

Tanto la Pedagogía Crítica como la Educación en Derechos Humanos se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien con el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y de los derechos de los demás. Es alguien que está familiarizado con la Declaración Universal de Derechos Humanos y con algunas de las resoluciones, pactos, convenciones y declaraciones, nacionales e internacionales, relacionadas con los derechos humanos. El conocimiento de

estas normas legales se transforma en un instrumento de demanda y de vigilancia para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos humanos. Este sujeto de derechos también tiene conocimiento básico de las instituciones que protegen derechos, especialmente las de su propia comunidad, a las cuales puede recurrir cuando se violan sus derechos.

Tener conocimiento de las normas e instituciones de derechos humanos no es un aprendizaje académico, es conocimiento que ofrece mayores posibilidades para la acción y, por lo tanto, más poder para involucrarse en la promoción y defensa de los propios derechos y de los derechos de los demás.

Además, debido a la estrecha relación entre sujeto de derechos y poder, creemos firmemente que una persona-sujeto de derechos-necesariamente debe desarrollar habilidades que le permitan decir "NO" con autonomía, libertad y responsabilidad cuando se enfrenta con situaciones que amenazan su dignidad; poder de rechazar pedidos arbitrarios, injustos y abusivos que lesionen sus derechos; tener el derecho a decir "esto es inaceptable para mí y, por lo tanto, lo rechazo"; ser capaz de hacer y cumplir promesas y reclamar que otros cumplan las que han hecho; ser capaz de defender y demandar el cumplimiento de sus derechos y de los derechos de los demás con argumentos sólidos y bien fundamentados, con expresiones asertivas, bien estructuradas y racionales. Esta persona usa el poder de la palabra, no la fuerza, porque quiere convencer por medio de la razón, no sojuzgar por la fuerza.

La Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos implican una acción pedagógica estratégica de parte de los maestros y maestras de aula dirigida a emancipar de toda forma de dominación, abierta o encubierta. No se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de buscar comprender por qué el sistema es como es y cuestionarlo, al mismo tiempo que se es conciente de que el propio sentido de justicia y de igualdad están también sujetos a cuestionamiento. La problematización de la conciencia y de los valores afirmados en ella es, pues, la característica clave de la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos.

La Pedagogía Crítica es una pedagogía diseñada con el propósito de capacitar a quien aprende para que se vuelva consciente de los condicionamientos en su vida y en la sociedad y disponga de las habilidades, conocimiento y recursos para poder planificar y crear cambios. Es concientizadora. La Pedagogía Crítica, al igual que la Teoría Crítica, se esfuerza por ayudar a que uno vea la verdadera situación, que con frecuencia es una forma de opresión que produce restricciones a la libertad, y a ayudarlo a entender que esta situación se puede cambiar; en otras palabras, revela posibilidades: quien aprende es capaz de descubrir las posibilidades y entonces actuar a partir de ellas.

En la misma línea de pensamiento y propósito, la Educación en Derechos Humanos tiene un rol fundamental en cuanto a hacer una contribución crítica

a la prevención de violaciones de derechos humanos estimulando a las personas a participar de manera efectiva en la sociedad como miembros activos, informados, críticos y responsables.

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

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

La Pedagogía Crítica, antes que considerar al conocimiento como una acumulación de hechos neutrales objetivamente verificados, lo concibe como construido socialmente y, por lo tanto, algo que diferentes grupos sostienen de manera diferente. Apunta a comprender los valores de las personas y los usos de sus significados en vez de 'descubrir la verdad". Desde esta perspectiva, tanto la Pedagogía Crítica como la Educación en Derechos Humanos implican una metodología experiencial y activa, donde la gente confronta ideas, problematiza su realidad y enfrenta situaciones y problemas de la vida personal o colectiva. Enfrentar los problemas significa admitir los conflictos, analizar contradicciones, manejar tensiones y dilemas que están implícitos en el conocimiento y en la experiencia diaria. Debemos recordar que, históricamente hablando, tanto la Pedagogía Crítica como la Educación en Derechos Humanos se relacionan con la injusticia social, la opresión y la violencia y que son el resultado de luchas intensas e incesantes de la gente para hacer realidad sus derechos. Esta lucha está llena de contradicciones y conflictos.

Considerando todas las dificultades que existen para incorporar una visión de pedagogía crítica y una práctica de Educación en Derechos Humanos en el sistema educativo, se produce la tentación de empezar no de las instituciones existentes sino construyendo una alternativa educativa nueva, desde el puro principio. Esta posición se basa en considerar que la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos cuestionan tan

profundamente las estructuras sociales opresivas de la educación que es preferible construir una estrategia renovadora. En otras palabras, la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos, para ser relevantes y tener éxito, deben volverse radicales y asumir una posición muy crítica hacia la estructura educativa tradicional, su concepción, la forma en que ocurre el aprendizaje y la distribución del poder.

En mi opinión personal, la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos pueden producir un cambio importante en la educación manteniendo una posición crítica, no una posición tan radical. Siendo mucho más realista y tomando en consideración que la educación es resistente a los cambios, pienso que la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos Humanos deben y pueden contribuir al cambio integrando, penetrando y permeando la educación y el currículum con la justicia social, el empoderamiento y con temas sociales, culturales y políticos como la pobreza, la discriminación, la paz, el género, el racismo, etc.

Dicho de otra manera la Educación en Derechos Humanos constituye aquel espacio al que Giroux 1992 apunta, abierto al diálogo y a la reflexión crítica donde la persona puede expresar su voz y profundizar colectivamente en los valores democráticos y los procesos de igualdad: En este marco se puede desarrollar un discurso contrahegemónico.

Bibliografía

Apple, W. Michael (1997). Official Knowledge. London: Routledge.

Apple, W., Michael (1990). Ideology and Curriculum. New York: Routledge (2d. ed).

Apple, W., Michael (1995). Education and Power. New York: Routledge (2d ed).

Carr, W. and S. Kemmis (1983). Becoming critical: Knowing through action research. Geelong (Australia): Deakin University Press.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. Harvard Educational Review, 59(3), pp. 297-324.

Paulo Freire, (1972). Pedagogy of the oppressed. Harmondsworth: Penguin.

Giroux, H. (1983Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. London: Heinemann.

Giroux, H. (1992 Educación y ciudadanía para una democracia crítica : Más allá de la ética de lo trivial En aula de Innovación Educativa, No. 1

Juance, A (2001). La Pedagogía de los Derechos Humanos. Trabajo presentado en el Seminario Internacional "Educar en Derechos Humanos y Democracia para recuperar la alegría". 15º aniversario del IPEDEHP, Lima, Perú, Mayo 2001.

Kemmis, S., Cole, P. and Suggett, D. (1983). Towards the socially critical school. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.

Magendzo, Abraham, and Donoso, Patricio (1992). Diseño Curricular Problematizador. Santiago, Chile: PIIE.

Magendzo, Abraham; Rodas, T.; Dueñas, C. (1993). Educación Formal y Derechos Humanos en América Latina: Una visión de conjunto. Biblioteca Básica Derechos Humanos. República de Colombia. Bogota: Consejería presidencial para los derechos humanos.

Magendzo A. (1994). Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica. Santiago de Chile: PIIE.

Magendzo, A. (1996.) Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Bogotá: PIIE, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Magendzo, A. (2000). La Educación en Derechos Humanos en America Latina: una mirada de fin de siglo. En: Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina (Roberto Cuéllar, editor). San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Mezirow (1981). A Critical theory of adult learning and education. Adult Education(1), páginas 5-6.

Mujica, M.R. (1994). El reto de educar en derechos humanos. Una experiencia de trabajo. Nueva América, Perú.

Short, I. (1992). Empowering Education: Critical Teaching for Social Change. London: University of Chicago Press

Tripp, D. H. (1990). Socially critical action research. Theory into Practice, 24(3), 158-166.

Lectura 5

REFLEXION CRITICA SOBRE LAS VIRTUDES DE LA EDUCADORA O DEL EDUCADOR

*Paulo Freire**

Estas virtudes no pueden ser vistas como algo con lo cual uno nace o como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comportarse, de comprender, todo lo cual se crea a través de la práctica, en búsqueda de la transformación de la sociedad.

No son cualidades abstractas, que existen antes que nosotros, sino que se crean con nosotros (y no individualmente).

Las virtudes de las cuales voy a hablar no son virtudes de cualquier educador, sino de aquellos que están comprometidos con la transformación de la sociedad injusta, para crear una sociedad menos injusta.

DISCURSO Y PRACTICA

1. Ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace

La primera virtud o cualidad que me gustaría subrayar, es la virtud de la coherencia. La coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción, y la práctica que debería estar confirmado el discurso.

Esta virtud enfatiza la necesidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica.

Esto no es fácil de lograr.

Cuando me refiero a esta virtud, al nivel más grande de la lucha política, yo digo que hay que disminuir la distancia entre el discurso del candidato y la práctica del que resulta elegido, de tal manera que en algún momento la práctica sea discurso y el discurso sea práctica.

Obviamente que en este intento de coherencia, es necesario señalar en primer lugar, que no es posible alcanzar la coherencia absoluta y que, en segundo lugar, ello sería un fastidio.

¡Imagínense ustedes que uno viviera de tal manera la coherencia, que no tuviera la posibilidad de comprender lo que es coherente, porque sólo se es coherente! Entonces no se sabe lo que es.

---

* *Brasileño. Texto adaptado de Paulo Freire en Buenos Aires, CEAAL, Buenos Aires, 1966. Se trata de una intervención de Freire el 21/6/85, durante el acto preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos.*

Se necesita ser incoherente para transformarse en coherente.

Hay, sin embargo, un mínimo tolerado para la incoherencia. Yo no puedo proclamar mi opción por una sociedad justa, participativa y, al mismo tiempo, rechazar a un alumno que tiene una visión crítica de mí como profesor.

PALABRA Y SILENCIO

2. Saber manejar la tensión entre la palabra y el silencio

Otra virtud que emerge de la experiencia responsable, es la virtud de aprender a lidiar con la tensión entre la palabra y el silencio. Esta es una gran virtud que los educadores tenemos que crear entre nosotros.

¿Qué quiero decir con esto?

Se trata de trabajar esa tensión permanente que se crea entre la palabra del educador y el silencio del educando, entre la palabra de los educandos y el silencio del educador.

Si uno, como educador, no resuelve bien esta tensión, puede que su palabra termine por sugerir el silencio permanente de los educandos.

Si no sé escuchar y no doy el testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerme a la palabra de ellos, termino discurseando "para" ellos. Hablar y discursear "para" termina siempre en hablar "sobre", que necesariamente significa "contra".

Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar "con" los educandos, para que también ellos hablen "con" uno.

Los educandos tienen que asumirse también como sujetos del discurso, y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor.

Vivir esta experiencia de la tensión entre la palabra y el silencio no es fácil. Demanda mucho de nosotros.

Hay que aprender algunas cuestiones básicas como éstas, por ejemplo: no hay pregunta tonta, ni tampoco hay respuesta definitiva.

La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre. El orden animal fue dominando el mundo y haciéndose hombre y mujer sobre la base de preguntar y preguntarse.

Es preciso que el educador testimonie en los educandos el gusto por la pregunta y el respeto a la pregunta.

La pregunta es fundamental, engarzada en la práctica.

A veces, por ejemplo, el educador percibe en una clase que los alumnos no quieren correr el riesgo de preguntar, justamente porque a veces temen a sus propios compañeros.

Yo no tengo duda en decir que, a veces, cuando los compañeros se burlan de una pregunta, lo hacen como una forma de escaparse de la situación dramática de no poder preguntar, de no poder afirmar una pregunta.

A veces el propio profesor, frente a la pregunta que no viene bien organizada, dibuja una sonrisa, de esas que todo el mundo sabe qué significan por su manera especial de sonreir.

No es posible este modo de comportarse porque conduce al silencio. Es una forma de castrar la curiosidad, sin la cual no hay creatividad.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, porque lo que siempre estamos escuchando es una pedagogía de la contestación, de la respuesta.

De manera general, los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

SUBJETIVIDAD Y OBJETIVIDAD

3. Trabajar críticamente la tensión entre la subjetividad y la objetividad

Otra virtud es la de trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conciencia y mundo, entre ser social y conciencia.

Es difícil definir esta tensión porque ninguno de nosotros escapa a la tentación de minimizar la objetividad y reducirla al poder de la subjetividad todopoderosa. Entonces se dice que la subjetividad arbitrariamente crea lo concreto, crea la objetividad.

No se puede transformar el mundo, la realidad, sin transformar las conciencias de las personas: ese es uno de los mitos en que mile de personas ha caído: primero se transforma el corazón de las personas y, cuando se tiene una humanidad bella, llena de sere angelicales, entonces esta humanidad hace una revolución que es divina también... Esto

simplemente no existe, jamás existió.

La subjetividad cambia en el proceso de cambio de la objetividad.

Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia, al hacerla.

Otro equívoco que está en esta tensión es el de reducir la subjetividad a un puro reflejo de la objetividad. Entonces, esta ingenuidad asume que sólo debe transformarse la objetividad para que, al día siguiente, cambie la subjetividad. No es así, porque los procesos son dialécticos, contradictorios, procesuales.

Cuando yo les digo que es difícil que uno ande por las calles de la historia sin sufrir alguna de estas dos tentaciones, quiero decir que yo también tuve estas tentaciones y anduve cayéndome un poco para el lado de la subjetividad.

Recuerdo, por ejemplo, que en la "Educación como Práctica de la Libertad" tuve algunos momentos que anunciaban que había sido picado por el subjetivismo.

Cuando leo la palabra "concientización" -palabra que nunca más usé desde 1972-, la impresión que tengo es que el proceso de profundización de la toma de conciencia aparecía en ciertos momentos de mi práctica como algo subjetivo.

Me autocritiqué cuando ví que parecía que yo pensaba que la percepción crítica de la realidad ya significa su transformación. Esto es idealismo. Superé esas fases, esos momentos, esas travesías por las calles de la historia en que fui picado por el sicologismo o por el subjetivismo.

AQUI Y ALLA

4. Diferenciar el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora del educando

Otra virtud del educador y la educadora, es cómo no sólo comprender sino vivir la tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora de los educandos.

Porque en la medida que yo comprendo la relación entre "mi aquí" y "el aquí" de los educandos es que empiezo a descubrir que mi aquí es el allá de los educandos.

No hay allá sin aquí, lo cual es obvio. Sólo reconozco que hay un aquí porque hay algo diferente que es el allá. Solamente es posible conocer un aquí porque hay un contrario.

Si yo estoy en una calle, hay sólo tres posiciones posibles: en el medio, en un lado o en el otro. Las demás son aproximaciones a estas tres posiciones básicas. Si yo estoy en el lado de acá, y quiero ir al otro lado, debo atravesar la calle.

Es por esta razón que nadie llega allá partiendo de allá. Esto es algo que los políticos-educadores y los educadores-políticos nos olvidamos, es decir respetar la comprensión del alumno, de la sociedad, la sabiduría popular, el sentido común que tienen los educandos.

Entonces, pretendemos partir de nuestro aquí.

Yo no estoy diciendo que los educadores deben quedarse permanentemente en el nivel del saber popular. Hay una diferencia muy grande entre quedarse y partir.

Yo hablo de partir del nivel en que el pueblo se encuentra, porque alcanzar el allá pasa por el aquí.

ESPONTANEISMO Y MANIPULACION

5. Evitar el espontaneísmo sin caer en la manipulación

Hay otra virtud que es evitar caer en prácticas espontaneístas sin caer en posturas manipuladoras.

Esto no es así. El contrario de estas dos posiciones es lo que yo llamo una posición radicalmente democrática.

A esta altura quiero decir que no hay que temer pronunciar la palabra democracia. Porque hay mucha gente que, al escuchar esa palabra, la asocia con social-democracia e, inmediatamente, con reformismo.

TEORIA Y PRACTICA

6. Vincular teoría y práctica

Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como superposición, sino como unidad contradictoria. De tal manera que la práctica no pueda prescindir de la teoría.

Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica.

Hacer esto demanda una enorme seriedad, una gran rigurosidad (y no superficialidad). Exige estudio, creación de una disciplina seria.

Pensar que todo lo que es teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esta afirmación. No hay que negar el papel fundamental de la teoría.

Sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión si no hay una práctica que motive la teoría.

PACIENCIA E IMPACIENCIA

7. Practicar una paciencia impaciente

Otra virtud es la de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas.

Si uno enfatiza la paciencia, cae en el discurso tradicional que dice: "Ten paciencia, hijo mío, porque tuyo será el reino de los cielos". El reino debe ser hecho aquí mismo, con una impaciencia fantástica.

Si nosotros rompemos la relación entre paciencia e impaciencia, dejándonos ganar por la impaciencia, caemos en el activismo. El activismo olvida que la historia existe, no tiene nada que ver con la realidad, pues está fuera de ella.

TEXTO Y CONTEXTO

8. Leer el texto a partir de la lectura del contexto

Finalmente, yo diría que todo esto tiene que ver con la relación entre la lectura del texto y la lectura del contexto.

Esta es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea su grado de instrucción (universitario, básico o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras.

Toda lectura de texto presupone una rigurosa lectura del contexto.

Lectura 6

1) Educación popular, una permanente expresión del proceso popular.

A) *Algunos antecedentes históricos*

Hoy día se habla muy insistentemente de Educación Popular y de hecho pretende bautizarse toda acción educativa —pública o privada— como de "Educación Popular"; es la moda.

Igual suerte han corrido muchos otros conceptos o formulaciones que se han referido a prácticas muy particulares, y que al ser sistematizadas, se generalizaron, perdiendo muchas veces su verdadero significado al ser "utilizadas" como recetas, o lo que es peor, al ser manipuladas por intereses opuestos a los que originalmente servían.

Caso típico es sin lugar a dudas la famosa "concientización".

Sin embargo, a lo largo de América Latina y desde tiempos muy remotos, han habido multiples experiencias de educación ligada a los sectores populares, sirviendo a sus intereses y desarrolladas, tanto por sectores intelectuales comprometidos, como por los mismos cuadros avanzados de los movimientos populares.

Aunque no pretendemos abundar en este trabajo en el desarrollo histórico de la educación popular latinoamericana —tema por lo demás todavía muy poco estudiado— consideramos oportuno no dejar de mencionar experiencias tan importantes como las desarrolladas por Augusto César Sandino, durante el

desarrollo de su gesta libertaria y antiimperialista de los años 20 en Nicaragua, donde dió gran importancia a los aspectos educativos —ligados a la lucha militar—, y particularmente la alfabetización.

Esta preocupación e inspiración, como sabemos, dió origen a la gran "Cruzada Nacional de Alfabetización" desarrollada en los primeros meses de la actual triunfante revolución popular sandinista, al ser retomada la línea y ejemplo que Sandino había desarrollado en las montañas de Las Segovias.

Carlos Tunnermann,* Ministro de Educación en la nueva Nicaragua hasta 1984, analizando la gesta de Sandino desde una perspectiva educativa, nos dice: "la primera escuela rural creada en Nicaragua bajo el doble signo pedagógico y político, esto es, una verdadera escuela para la liberación, la abrió el general Augusto César Sandino en las montañas de Las Segovias en 1928. Una verdadera escuela rural, junto a los ríos y bajo los altos árboles. Donde alfabetizador y alfabetizado compartían las mismas condiciones inhóspitas: el mismo suelo hollado por las bombas y el mismo cielo nublado por los aviones. Donde el maestro era un guerrillero, guerrillero el alumno y alumnos y maestros juntos, siempre guerrilleros, lo que equivalía a enseñar, aprender y disparar en situaciones apremiantes."

Y en otra cita nos refiere cómo Sandino organizó en su ejército un "departamento docente", dando fé de la gran importancia que Sandino daba a los aspectos educativos.

La ligazón de lo educativo con los otros aspectos de la lucha libertaria, como lo fueron lo militar, lo político, lo social, lo ideológico y lo económico, constituye a nuestro entender, factor esencial de lo que hoy

Hacia una nueva educación en Nicaragua... Carlos Tunnermann B. edición del Ministerio de Educación, Managua Nicaragua 1980.

llamamos educación popular, máxime cuando es abordado con una verdadera posición dialéctica (aunque no se mencionara así) pues Sandino refiere con insistencia la relación entre su práctica y su pertinente análisis e interpretación, para aprender de la misma y esto, con la *participación* de sus compañeros de lucha.

Por ello Tunnermann dice también "esta es, creo yo, una de las grandes lecciones que nos da nuestro máximo héroe: aprender del análisis de la realidad." Todas estas características nos hacen coincidir con muchos otros educadores populares en que Sandino y su gesta, son precursores de la educación popular.

Pero quizá nadie como José Carlos Mariátegui, el amauta peruano, fue precursor ideológico y fundador práctico de toda una corriente de pensamiento que, al interpretar el marxismo desde una perspectiva latinoamericana, impulsa y desarrolla una gran cantidad de tareas organizativas y formativas, que mucho tienen que ver con lo que hoy llamamos educación popular.

Su atinada visión nacionalista, a la vez que latinoamericanista y su verdadero interés y respeto por el valor de lo propio —particularmente lo indígena,convierten a Mariátegui en la inspiración todavía no suficientemente conocida y valorada por políticos y pedagogos latinoamericanos de la actualidad.

Entiende el rol del maestro e intelectual, según nos refiere Adriana Puigros* como ubicado "entre el sentido común y el socialismo como proyecto compartido por grandes sectores sociales". Y este vínculo... "Es específico, adquiere características peculiares en cada situación nacional; las contradicciones raciales, generacionales, sexistas, la cuestión sindical, las luchas reivindicativas, ocupan en el es-

* Adriana Puigros, ob. cit. Pág. 12 y 13.

quema Mariateguista un lugar propio, pero siempre articulándose a un eje central, la lucha de clases".

Dicho de otra manera, el intelectual, maestro o educador, conocedor de su realidad específica y dotado de conocimientos teóricos, serviría como un apoyo y como un referente de mayor calidad de conocimientos, capaz de ayudar a encontrar el proyecto histórico del pueblo peruano; y esto, dentro de una acción transformadora, conducida por el pueblo y sus organizaciones.

Así, realidad, práctica transformadora, teoría y organización, son elementos constitutivos de su planteamiento pedagógico político, que se oponía a que... "el pueblo solamente tuviera el papel de "destinatario", aunque quien emitiera el mensaje político fuera un partido de izquierda".

El papel protagónico del pueblo organizado, a partir de su realidad y en su lucha, son elementos que hoy consideramos esencialmente constitutivos de toda tarea de educación popular. Mariátegui así lo planteó —y realizó en su época— constituyendo su legado un eslabón sin el cual no es posible entender el actual momento de la educación popular.

Estos dos ejemplos, sumados a otras muchas y muy ricas experiencias nos llevan "(como dice Oscar Jara) ..."A encontrar algunas de las raíces de la educación popular latinoamericana en el amplio y complejo proceso de organización obrera que se dió en nuestros países con la aparición y desarrollo del proletariado industrial.

Los orígenes del movimiento obrero latinoamericano, tanto en su expresión sindical, como a través del surgimiento de partidos con una orientación de clase

Oscar Jara "Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular." Ponencia presentada en México, en el Inst. Politécnico Nacional, en Sep. de 1982.

definida, están llenos de experiencias educativas ligadas directamente a las exigencias de organización clasista del proletariado"... Y más delante Jara nos dice; "en este período surgen, a la par del movimiento obrero, escuelas sindicales, universidades populares, amplios movimientos culturales y artísticos así como intensas actividades de propaganda y prensa clasista, como aparatos ideológicos de clase, en clara pugna con los aparatos ideológicos de la naciente burguesía y de las clases oligárquicas tradicionales".

En todo caso, múltiples y muy ricas experiencias de educación popular y de promoción social, han sido sin duda precursoras y parte substancial de la práctica pedagógica popular latinoamericana.

Algunos fenómenos incidirán más directamente en nuestro país, como veremos más adelante.

Estos casos, no muy frecuentes ni muy desarrollados, han convivido históricamente con otras experiencias manipuladoras e integradoras, a las que también se pretende identificar como "populares".

Las más de las veces, corrientes "ingenuas" de "buena intención" se han acercado al pueblo tratando de "ayudarlo". En la mayoría de los casos han servido sin embargo, a sectores reaccionarios y a sus intereses.

La ingenuidad, la confusión, el paternalismo, la manipulación, la dependencia y la frustración, son consecuencia reiterada de este tipo de experiencias. Todas las diferentes opciones han estado íntimamente ligadas al desarrollo o retroceso del movimiento popular, al contexto particular en que se desarrollan y por supuesto, a las diferentes influencias ideológicas que generan los diversos sectores en búsqueda de su hegemonía.

En todas aquellas corrientes orientadas a fortalecer el movimiento popular y su proceso de

liberación, tenemos que reconocer la presencia de múltiples esfuerzos de educación popular.

En el caso de México, lo anteriormente expuesto es muy claro y aún dentro del "monopolio" político de la revolución, las tendencias en búsqueda de hegemonía, marcaron etapas tan significativas como el "cardenismo" o el "alemanismo" con el consiguiente impacto en el desarrollo del proceso popular y su dimensión educativa.

Es claro que el estado mexicano en su formación y desarrollo histórico y en la actual situación, no ha sido monolítico y representante de *una* sola posición o tendencia.

Las características propias del desarrollo del movimiento revolucionario (caudillismos, falta de conducción unitaria, etc.) y las etapas de consolidación posteriores al movimiento armado, marcaron con muchos signos ideológico-políticos épocas, personajes, instituciones, programas, etc, etc.

Esta múltiple y a veces hasta contradictoria —al menos aparentemente— presencia de tendencias, no ha roto lo que llamamos en párrafos anteriores, el "monopolio" de la revolución institucionalizada, pero sí ha provocado espacios donde las diferentes tendencias han ido dejando su huella.

El caso del gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas —de 1934 a 1940— considerado por casi todos como el último (o quizá el único) presidente revolucionario (de nuestra particular revolución), es notable. Su tendencia "socialista" provocó una gran cantidad de medidas de gran trascendencia en todos los campos del quehacer nacional; baste recordar la expropiación petrolera y el apoyo decidido al movimiento obrero, pues en su período se ve incrementada la capacidad de lucha expresada, por ejemplo, en el número de huelgas, que en promedio es de 478, mientras que en los regímenes anteriores había sido de 197 (período de

Obregón) y de 41 (período de Calles), según nos ilustra PabloGonzález Casanova en su análisis sobre "La Democracia en México". En el terreno educativo su proyecto de "Educación Socialista", sustentado en una posición científica, quiso marcar una orientación popular y democrática a todo el modelo educativo formal.

Con mucho mayor impacto se marca esta influencia cuando hablamos de la EducaciónInformal desarrollada en el seno de las organizaciones clasistas (obreras y campesinas) que en esta época ven impulsada y apoyada al máximo su consolidación ideológica y organizativa.

Según Adriana Puigros*, la experiencia de la educación socialista en México a partir de 1933, "constituye uno de los puntos nodales de la discusión sobre educación popular" al delinear 4 tendencias fundamentales, como lo fueron:

- La identificación de Educación Popular con la posición revolucionaria y con el carácter laico de la Educación Cardenista.
- La Educación Racionalista o Científica, que trataba de relacionar el quehacer (y el modelo) educativo, con la realidad histórica del pueblo mexicano.
- El carácter masivo y gratuito de la educación, llamada "instrucción pública" en su época.
- Como síntesis, el intento de construir una pedagogía socialista nacional, que lograra sintetizar los grandes principios marxistas pedagógicos, con las características y necesidades mexicanas.

Adriana Puigros. "Discusiones y Tendencias en la Educación Popular Latinoamericana". Encuentro Académico México-España-Autónoma de Sinaloa. Mayo 1983.

En todo caso, no cabe duda que el impacto de esta experiencia marca en América Latina un antecedente histórico de gran importancia en el desarrollo de la educación popular, no tanto como la entendemos metodológicamente hoy día, sino en su esencia de contenido y posición, como lo señala la misma autora al afirmar que la Educación Cardenista... "pone en evidencia el elemento común de lo que estamos denominando "educación popular", esto es, la intención antiimperialista, democrática y participativa, expresada mediante propuestas educativas muy diversas."

Pero este avance del proceso revolucionario que Cárdenas impulsa (rescatándolo de la regresión a que Calles lo estaba llevando) vuelve a encontrarse con facciones y tendencias que representan los intereses de la burguesía criolla y de sus patrones internacionales: los Estados Unidos.

Justamente el mundo se encuentra en plena 2da. Guerra Mundial, cuando el cambio gubernamental lleva al Gral. Manuel Avila Camacho a la presidencia de la República para el período 1940-1946.

México, país dependiente y "traspatio" de los E.U. (según su prepotente afirmación) no puede quedar al margen de los acontecimientos y como tal se le asigna al país un determinado rol en el conflicto bélico; el proceso de industrialización se ve acelerado e impulsado, atendiendo las condiciones y restricciones del mercado interno norte-americano, obviamente orientado con prioridad a la producción bélica. México (y otros países latinoamericanos) ayudarían en esta situación y este proceso no podía desarrollarse tranquilamente en las condiciones generadas por las contradicciones históricas y de manera muy evidente. apoyadas por el gobierno del General Cárdenas —máxime con los antecedentes de la expropiación petrolera que golpeó fuertemente los intereses norteamericanos— por lo cual la inclinación del pro-

ceso nacional se ve fuertemente orientado hacia la derecha, produciéndose en el período de Avila Camacho y con mayor consolidación en el de Miguel Alemán (1946-1952) la etapa del "desarrollo estabilizador" como se le llamó eufemísticamente a la implantación sin escrúpulos de un modelo capitalista dependiente orientado a jugar un papel útil a los intereses de las clases dominantes y al servicio de los grupos transnacionales.

Para lograr esto fueron necesarios muchos retrocesos, muchas traiciones y demagogia; mecanismos de control de las fuerzas progresistas se fueron ensayando, aprovechando las lógicas contradicciones entre facciones.

Hoy día todos hablamos del "Sindicalismo Charro" y de los "Líderes Charros", sin conocer quizá el origen de esta particular forma de denominar al movimiento obrero oficialista, sujeto a los intereses y dictados del gobierno en turno y bajo el control —represivo incluso— de líderes sin escrúpulos y altamente corrompidos.

Fue Jesús Díaz de León, apodado "El Charro", quien durante el movimiento sindical ferrocarrilero de los años 40-50 vendió el movimiento al gobierno de Miguel Alemán.

Este hecho, simbólicamente es reconocido como la cancelación formal de un modelo —en pugna ciertamente— pero que trataba de consolidar un movimiento obrero claramente definido desde una posición clasista, hacia la búsqueda de una sociedad de corte socialista, como se ve por ejemplo, al leer el plan sexenal de 1934 del Partido Nacional Revolucionario, (ahora PRI) que señala: "Frente a la lucha de clases inherente al sistema de producción en que vivimos el pueblo y el gobierno tienen el deber de contribuir al robustecimiento de las organizaciones sindicales de la clase trabajadora... etc." Este lenguaje y muchas

otras manifestaciones clasistas y revolucionarias, ante las condiciones y presiones internas y externas, van sufriendo las adecuaciones y las presiones que desmovilizan al sector obrero, que se "charriza" desde ese triste acontecimiento que hemos referido, cancelando también las experiencias de Educación Popular.

El PNR ya convertido en PRI, habla en 1946 con otro lenguaje y en otros términos, suprimiendo, en su nueva posición, toda referencia al advenimiento de una sociedad socialista y matizando —o incluso eliminando— las menciones a la "inherente lucha de clases".

Dice el PRI en su declaración de principios de 1946: "Las desigualdades sociales y económicas que origina el sistema capitalista determinan la injusta existencia de clases en condiciones de manifiesta inferioridad..." ante estas "lamentables" consecuencias, el partido hablará ahora de tener "como finalidad esencial de su esfuerzo en el campo político y social, *el mejoramiento* económico y cultural de las clases desheredadas y el proletariado del país".

Cualquier mexicano conciente reconocerá en estos términos, el germen —a veces temporalmente descontinuado— de la búsqueda por una "sociedad más igualitaria" que nos orienta en la actualidad hacia la misma histórica claudicación que inauguró Jesús Díaz de León, "El Charro".

Igualmente, dentro del sector no oficial y de acuerdo al contexto y coyuntura nacional e internacional, múltiples experiencias se han desarrollado siguiendo una línea más o menos continua de búsqueda y de avance, hasta llegar a formular hoy día su trabajo, en los términos de "Educación Popular".

Retomaremos brevemente las principales etapas, que a nuestro juicio, han seguido estas cada vez más numerosas experiencias de "educación popular", a partir de la década de los 60.

B) *El desarrollismo, desarrollo de la comunidad, la* AL-PRO.

Ya hemos hablado del modelo de "desarrollo" impuesto a México y fortalecido en la post-guerra.

Este "desarrollo estabilizador" que llevaba a México a la "modernización" requerida para cumplir su rol impuesto por el imperialismo dentro de la división internacional del trabajo, llevó consigo un gran repliegue y desmontaje de muchos avances y conquistas del movimiento popular, identificado en buena manera con un proceso revolucionario que le ofreció nuevas espectativas económicas y sociales, como ya hemos señalado en párrafos anteriores.

El desencanto siguió a la sorpresa y a ambos, el germen de nuevas alternativas que se expresaron más en lo político.

Al triunfo de la Revolución Cubana, el imperialismo crea su frustrada estrategia de la "Alianza para el Progreso", que pretendía, mediante la asistencia técnica, el apoyo financiero y el gran despliegue ideológico, cultural y organizativo, coptar muchos procesos populares que ellos pensaban existían y proliferarían promovidos por la influencia (y la acción directa) de un fenómeno socio-político de indudable trascendencia.

La experiencia, globalmente, fue un fracaso, pero en muchos países dejó sin embargo un sinnúmero de impactos (obras materiales, movimientos cooperativos, organizaciones etc.)

El más importante, a nuestro juicio, fue la incorporación del "desarrollo de la comunidad" como método de trabajo popular.

Este método, aun concebido y manipulado en su aplicación latinoamericana con una clara intención desmovilizadora, introdujo por primera vez quizá,

conceptos como el de la "participación", "necesidad sentida" y tantos otros, que en el transcurso del tiempo fueron superados en su mero alcance desarrollista original.

En la misma etapa (fines de la década del 50 y casi toda la del 60), coincide una nueva inspiración en los aires de renovación de la Iglesia y se hace presente, como cuerpo doctrinario, la "teología del desarrollo".

Las encíclicas papales y el propio Concilio Vaticano hicieron que muchísimos sectores de Iglesia buscaran comprometerse con el pueblo para lograr su "desarrollo".

Quizá el problema se interpretaba como el pasar de una situación de "sub-desarrollo" a otra de desarrollo... pero al concepto de desarrollo se le agregaban calificativos como "integral", "equilibrado", "armónico", etc., etc. Lo que puso de hecho las bases para la búsqueda de la superación de una actitud paternalista y asistencial y un enfoque meramente economicista. Muchos de estos sectores encuentran en el "desarrollo de la comunidad" una feliz coincidencia histórica y aunque inspirados en tendencias a veces convergentes y a veces contradictorias con las que inspiraban el desarrollo comunitario, la verdad es que fueron conformando en todo América Latina (y en México en menor escala) crecientes conglomerados que se identificaban con el pueblo y sus necesidades.

Se fue desarrollando una metodología, se empezaron a usar técnicas de investigación, se intentaba el uso de recursos didácticos y organizativos etc. etc.

Aunque el planteamiento de fondo seguía siendo desarrollista (por cuanto no se interpretaba ni cuestionaba el fondo estructural del sistema y sólo se buscaba el mejoramiento) de hecho la práctica honesta, el acercamiento al pueblo y una primera y tímida relación con las ciencias sociales, constituyeron a nuestro

juicio un primer paso de este continuo y creciente fenómeno.

Por este enfoque —desarrollo vs sub-desarrollo— el carácter material de los objetivos a lograr provocó que en esta etapa, las obras materiales ocuparan un importantísimo esfuerzo del quehacer de los grupos y los aspectos educativos se restringieron casi siempre a alfabetización, preparación técnica o artesanal o incluso, educación formal.

En muy pocas experiencias apareció un planteamiento con una cierta interpretación política y por tanto, con algunas manifestaciones educativas más de carácter de reflexión crítica.

En todo caso, a mediados de la década de los 60', el modelo que ofreció la Alianza para el Progreso y el desarrollo comunal —que nunca lograron (ni intentaron) superar una posición francamente desarrollista— fue fuertemente impactado por las ideas y propuestas provenientes de una nueva interpretación: la "teoria de la marginalidad".

Muchos de los que nos moviamos en el terreno del trabajo popular de base, fuimos influenciados por este nuevo aporte, que en su momento, colaboró definitivamente en la modificación de muchas prácticas sociales.

C) *La promoción popular (vs) la marginalidad.*

La experiencia chilena a nivel de trabajo popular, ciertamente muy avanzada en relación a la mexicana y con una clara connotación política, atrajo la atención de muchos de estos sectores "desarrollistas".

Nuevas interpretaciones aparecen con la formulación de la "teoría de la marginalidad", desarrollada, tanto en su misma formulación como en su práctica, en el ámbito de la Democracia Cristiana Chilena y

Continental, por DESAL (Desarrollo Económico y Social para América Latina) bajo la inspiración de Roger Veckemans, Jesuita Belga radicado en Chile y hace años reconocido e identificado como uno de los soportes ideológicos del CELAM y toda la corriente reaccionaria de la actual Iglesia Latinoamericana y Universal.

Para muchos de estos grupos, esta interpretación explicaba el por qué del sub-desarrollo. A la luz de esta teoría y con el padrinazgo del social cristianismo como corriente política en auge, durante la 2a. mitad de los 60, aparecen un agran cantidad de "centros", que buscaban, mediante una acción directa de base y con un sólido respaldo de las ciencias sociales asumidas en esa época, y del respaldo o coordinación de los partidos Demócrata Cristianos, un doble objetivo: la superación de la marginalidad (el sentido humanista, llevado a nivel de caridad social) y la incorporación activa de los marginados a la sociedad, mediante su coptación como saldo político-organizativo a favor de los partidos social-cristianos.

Según esta teoría, la sociedad estaba dividida en participante y marginal. Estas dos características señalaban una división injusta, en la que una pequeña minoría, la participante, contribuía activamente al proceso de desarrollo y gozaba igualmente, de los beneficios que la sociedad proporcionaba (ingreso, salud, vivienda, recreación etc. etc.); la otra parte, francamente mayoritaria, estaba "al margen" de esta realidad.

Los marginados —decía— no participan ni "activa" ni "pasivamente" del proceso social, por cuanto no generan ni aportan significativamente al proceso de desarrollo (son desempleados o sub-empleados, obreros no calificados etc.) y obviamente no reciben tampoco ni el mínimo de bienes y servicios que todo ser humano requiere.

A este fenómeno, hay que agregarle como causa y efecto simultáneos, su "desintegración interna" como sector, lo que se traduce en una falta de organización que impide su propio desarrollo.

Así, un círculo vicioso atrapaba a los marginados: como están desintegrados, no pueden participar y como no participan, no se integran.

La marginalidad era calificada como radical (por su profundidad), global (por su alcance) y emergente (por su gravedad).

Los autores de esta teoría, señalaban también un origen histórico desde la misma conquista, donde la dominación y la superposición cultural, "marginaron" social, cívica, económica, geográfica y culturalmente a los grandes conglomerados indígenas y mestizos, dejando un saldo de dependencia económica y cultural, hacia los "centros herodianos"* primero europeos y posteriormente, norteamericanos.

La marginación, la "no participación" y una cierta visión de la dependencia geopolítica, representaron sin duda para muchos sectores y organizaciones de trabajo popular, un nuevo aporte de gran valor, porque por primera vez se formulaba el quehacer en términos "*metodológicos*" (y no sólo de métodos de trabajo) y se vinculaba lo social con lo político de una manera primaria y un tanto cuanto errática.

Estas críticas, aunadas a la definitiva influencia de dos factores de vital importancia para el desarrollo de la educación en América Latina, marcan la superación definitiva de esta etapa, que influyó sin embargo positi-

Centros Herodianos es un concepto utilizado por el equipo de DESAL. En sus trabajos sobre marginalidad y promoción popular y hace referencia a los centros de poder no nacionales, extraños y ajenos a las realidades nacionales. Es un concepto cercano al de imperialismo —mas no similar— y toma su nombre de Herodes, que gobernaba al pueblo de Israel en tiempos de Cristo, al servicio y bajo las consignas de Roma, hacia donde Herodes veía.

vamente a todos aquellos que siguieron dialécticamente incorporando en su práctica y con su práctica, nuevos aportes al quehacer popular.

Estos dos factores, que constituyeron aportes fundamentales, son: La pedagogía de Paulo Freire por una parte, y por otra, la reunión del CELAM en Medellín, con sus "documentos" que vienen a transformar radicalmente la posición de muchísimos grupos de inspiración cristiana. Estas influencias y el propio proceso descrito, impactan también al importante gremio del trabajador social, profesional *ad-hoc* para viabilizar los modelos expuestos. En el seno del gremio se va desarrollando la famosa "reconceptualización", que abordaremos más adelante.

D) *Paulo Freire y la "Educación Liberadora"*

Desde el inicio de la década de los '60, Paulo Freire desarrollaba en el Brasil su "pedagogía para la liberación".

Su experiencia, sin embargo, no fue conocida en México sino a partir de su exilio en Chile, donde suma su aportación a ese enorme laboratorio de práctica popular y política como lo fue la experiencia Chilena hasta el trágico 1973.

En su tesis, "El trabajador social como educador popular", Graciela Bustillos nos dice, hablando del aporte de Freire*

En sus trabajos "La Educación como Práctica de la Libertad" y "Pedagogía del Oprimido", Freire incorpora un análisis de clases —ajeno hasta entonces en muchos trabajadores populares— y llama fuertemente

* Graciela Bustillos Sánchez Aldana. "El trabajador social como educador popular." Tesis profesional, Centro Jalisciense de Productividad. Guadalajara, diciembre de 1983.

la atención sobre la necesidad de trascender el carácter instrumental, pragmático (y pasivo en el fondo) de la "participación" propuesta por el Desarrollo de la Comunidad.

En efecto, la importancia que a los aspectos ideológicos de Freire con su teoría de la concientizción, hicieron caer en la cuenta a muchos, de la inutilidad —(y más bien, del sentido reformista y utilitario a los intereses de la clase dominante)— de las tradicionales políticas asistencialistas y desarrollistas, provocando una mayor radicalización.

Dice la revista Cultura Popular de Junio de 1981: "Contribuyó a esta radicalización el empleo de métodos pedagógicos como el de Paulo Freire que al impulsar la conciencia crítica y la movilización social, devela los límites del sistema para asimilar la crítica y el cuestionamiento activo del sistema".

A pesar de este indudable y definitivo impacto y aporte al trabajo popular, el planteamiento inicial de Freire, adolecía de una explícita formulación de carácter político y por tanto, su aporte a la interpretación clasista, fue formulado —*y sobre todo interpretado*— desde una óptica fundamentalmente pedagógica.

En el caso de México, el retraso de todos los fenómenos descritos dado el carácter monopólico de "lo popular" por apropiación burguesa de la revolución, mantenía una muy débil sociedad civil. Los grupos, centros, instituciones y la misma actividad netamente política, vivían en México el "*surrealismo*" de la represión, falta de apoyo y manipulación que la Revolución Mexicana hacía (y hace) dizque en favor de las mayorías, pero de verdad, en contra de la REVOLUCION verdadera.

Por ello, los pocos grupos existentes, asumieron el planteamiento de Freire desde dicha perspectiva pedagógica y educativa, pero no política.

Como casi todas las demás etapas descritas, el

trabajo de concientización se ubicó ligándose a proyectos (micro-proyectos) de desarrollo en donde lo social y muchas veces lo netamente asistencial de etapas anteriores, incorporaron acciones de alfabetización como típicas de la acción concientizadora.

El trabajo de concientización se entendió pues, como algo ligado inevitablemente a la tarea de alfabetizar y los promotores se dieron a la tarea de "sembrar" círculos de cultura —según la propuesta de Freire—en cuanto barrio o comunidad se prestaba.

Esto mismo sucedió en prácticamente todos los países, que sin embargo, encontraban como sujeto de la acción educativa, organizaciones populares con diversos grados de desarrollo; las más avanzadas ayudaron poco a poco a incorporar el aporte Freiriano dentro de una perspectiva de lucha ideológica, y no solo de acción educativa.

En la mayoría de los casos —sin embargo— los límites de este tipo de "círculos de cultura", sin más proyección ni vinculación orgánica con movimientos u organizaciones, provocaron frustraciones, desencantos o radicalismos estériles, sobre todo en sectores cristianos, cuya motivación social de los años anteriores, encontró en Freire —como ya decíamos— un primer acercamiento a la sociedad de clases, mismo que vino a reforzarse y legitimarse, con la línea y la inspiración que produjeron los "documentos de Medellín", que marcan la aparición de la "teología de la libración", y encuentra su máxima expresión pública en las ya referidas reuniones del CELAM en Medellín Colombia, en 1968.

La Teología de laLiberación no es sólo la expresión de una corriente dentro de la iglesia, que trata de romper con una concepción dualista de la sociedad y de la historia: Reino de Dios —vida mundana, historia de la salvación— historia profana; sino que se ha convertido, en el contexto latinoamericano, en un aporte

fundamental de los cristianos para superar el enfoque y connotación exclusivamente política del término "liberación", para darle un sentido más integral y dinámico.

No es una nueva teología, sino una nueva forma de hacer teología, es decir, de analizar el mensaje bíblico de salvación, desde una realidad latinoamericana de dominación y opresión del pueblo —destinatario principal de ese mensaje— "que exige una clara y definida liberación y la participación activa en los procesos que conducen a ella".*

Dentro de esta visión unitaria de la historia y del hombre, destaca también un aporte igualmente importante: la reivindicación del término "político" entendido como "acción por el bien común". Así "mediante una auténtica acción política de los creyentes, se acelera el advenimiento del Reino de Dios, que es un reino —ante todo— de justicia". (ib)

En la Conferencia Episcopal de Medellín, en 1968, los obispos latinoamericanos expresaron de diversas maneras el sentido y el espíritu que anima a esta forma de reflexión teológica.

Es un momento de concretización a nivel latinoamericano, de la inspiración renovadora que había iniciado en 1961-1965, el Concilio Vaticano II.

Ambos aportes, en su formulación, superan definitivamente todo enfoque desarrollista e incorporan una visión clasista, estructural.

No se trata ya de "crecer" y "desarrollar" la sociedad capitalista, sino de transformarla, de cambiarla por otro modelo, que aunque no se formula en términos precisos, sí enfoca definitivamente a un modelo de corte socialista.

* (García G. Jesús; "Del Desarrollo a la Liberación". Rev. Contacto, No. 2 Jun. de 1971).

No se trata ya más de incorporar al pobre al sistema, superando la "marginación", sino de *incorporarse* a la lucha por cambiar el sistema.

Estos nuevos aportes ubican en definitiva a muchos grupos en una acción netamente educativa, pues es a través de la "concientización", que se dará inicio (o se reforzará) el proceso de muchos grupos populares, proceso inspirado con gran mística por los lineamientos verdaderamente sugestivos y motivadores de la teología de la liberación.

Estos grupos, (los que habían sido formados o apoyados en las etapas anteriores) conservaron muchas de las características propias de los métodos de trabajo consecuentes con sus respectivas formulaciones, pero poco a poco y con una gran preocupación, (por cuanto el planteamiento teórico ha venido avanzando) fueron transformando su práctica al incorporar una interpretación clasista y por tanto, la necesidad de formar la conciencia en ese mismo sentido.

Para el caso de México debemos mencionar además un hecho histórico de enorme trascendencia: el movimiento del 68.

Su origen, desarrollo y cancelación formal, han sido ampliamente estudiados, pero su impacto, consideramos que perdura y marca definitivamente al movimiento popular en general.

Dentro de esta perspectiva, la coincidencia de los 3 aspectos señalados (Freire, Medellín y el movimiento del 68) viene a darle al fenómeno de la promoción popular en nuestro país un impulso extraordinario, tanto cuantitativamente, como en su inspiración y orientación claramente política.

El sector estudiantil y universitario, así como el intelectual en general, buscarán sumarse y comprometerse con el trabajo popular; decenas de grupos y experiencias se iniciarán, sobre todo en barrios popu-

lares y en comunidades campesinas; la proyección de la universidad al medio, encontrará en acciones de promoción y concientización, un campo propicio.

El sector progresista religioso se sumará masivamente a la misma tarea, máxime que sus antecedentes son mucho más claros y presentes en esta línea (baste recordar al P. Pedro Velázquez* y el Secretariado Social). De esta manera, a partir del '68 se multiplicarán, casi geométricamente, los grupos, instituciones, movimientos, parroquias, congregaciones etc. que en un proceso de "inserción", iniciarán o re-orientarán trabajos populares; las escuelas de capacitación, los grupos de alfabetización, las cooperativas, el trabajo sindical y campesino etc. se multiplicarán, dando en esta búsqueda un predominio a los aspectos ideológicos y educativos, sin descuidar los reivindicativos.

Sin embargo, la falta de experiencia (y por tanto de métodos y técnicas) y el predominio de un sentimiento ético y hasta moral para fundamentar el trabajo, trajo como consecuencia la mitificación del único método que se conocía (Freire y su alfabetización "concientizadora") y por lo tanto, se generó un espacio no cubierto entre las formulaciones teóricas y la práctica concreta.

Así, la connotación política del trabajo, producto de la sacudida del 68, quedó más en formulaciones y buenos deseos que acabaron provocando muchas frustraciones, a las que haremos referencia más adelante.

Es necesario insistir que el mismo planteamiento

* El Padre Pedro Velázquez fue el fundador del Secretariado Social Mexicano. El P. Velázquez es reconocido sin duda, como un precursor de la corriente socialmente comprometida de los sectores cristianos y por supuesto, eclesiásticos. A su inspiración se deben, además del propio Secretariado, obras tan importantes como las "cajas populares" —tan ampliamente desarrolladas en nuestro país—, así como un sinnúmero de organizaciones laicas y múltiples textos y eventos de formación.

original de Freire marcaba una separación (aunque no lo pretendiera) entre la práctica educativa y la práctica socio-organizativa y política. Tuvimos la oportunidad de escuchar a Freire al respecto de la mitificación que de su planteamiento se había hecho, a la vez que reconocer que se le había interpretado como pedagogo, cuando él, "sustantivamente" era político. Sin embargo, esta dimensión política, tan presente en las inquietudes provocadas por el 68, no logró plasmarse en una metodología y por eso —como ya hemos señalado— se redujo a una especie de activismo freiriano.

Así, el proceso de "concientizar" se hacía *antes* de realizar y/o generar cualquier acción organizativa o reivindicativa y quedaba de hecho reducido a la referida práctica pedagógica (con un predominio de la acción alfabetizadora).*

Dicha acción pedagógica, sostenida por un planteamiento teórico más radical que lo que podía generar la práctica, con gran dosis de voluntarismo y afectividad ("conversión", "inserción" "con los más pobres", "revanchismo frente al sistema") en un contexto político de agitación, con una sociedad civil prácticamente inexistente,con un movimiento popular controlado casi monoliticamente, sin partidos u organizaciones alternativas, provocó límites a muy corto plazo que produjeron diversas salidas, a saber:

Una de ellas, de gran importancia por sus consecuencias posteriores, el "radicalismo" de izquierda. Muchos recién iniciados en una práctica social más que política, con cero experiencia y militancia popular, sin un proceso auténticamente práxico, pasaron en unos cuantos años (en el mejor de los casos) de

Hay que recordar que el mismo Freire evolucionó en su planteamiento; al comprometerse con el proceso Africano de liberación, particularmente en Guinea Bissau, la dimensión política de su planteamiento aparece con toda claridad en sus "cartas".

programas asistenciales, desarrollistas y hasta "apostólicos", a grupos político militares que en el corto plazo no resultaron alternativa real y sí diezmaron grupos y procesos con un costo humano y político demasiado alto.

Otra consecuencia fue la frustración prematura de muchos posibles cuadros, que ante el "fracaso" inmediato de algunas experiencias, abandonaron el trabajo, al menos temporalmente. En efecto, las expectativas políticas que se formulaban como objetivos a lograr en los trabajos populares, nunca —o casi nunca— lograron desarrollarse a partir de experiencias tan primarias y limitadas, como los grupos de alfabetización, los círculos juveniles etc.

Obviamente, estas prácticas no estaban soportadas por ningún análisis de la coyuntura, ni obedecían a ninguna formulación estratégica; se desarrollaban voluntaristamente, "éticamente" y en forma aislada; muy pronto llegaron a su límite posible. Muy pocos lograron asimilar la experiencia y dar, dialécticamente, un paso adelante. La mayoría encontraron —quizá— la justificación para abandonar la lucha, nacida más de reacciones afectivas, que de militancias y de profundas convicciones fundamentales, en búsqueda de viabilidad histórica.

En forma por demás hábil, el sistema-político mexicano desarrolló alternativas populistas y neodesarrollistas (financiadas por el petróleo) que vinieron a requerir cientos de técnicos, promotores, etc. que fueron incorporados, extrayéndolos de su trabajo popular, mediante la alternativa de un espacio de acción legitimado, un aparente deseo de hacer bien las cosas y una "inflación" salarial difícilmente equiparable a las muy modestas retribuciones que el trabajo "independiente" ofrecía y ofrece. Muchos de los "frustrados" continúan su "búsqueda de espacios" en la

individual e inorgánica presencia en el aparato de estado.

Este proceso de hábil coptación "sangró" fuertemente al movimiento de promoción, educación y cultura popular. Sin embargo, de hecho provocó —como contradicción lógica— espacios efectivos de trabajo, cobertura, canalización de recursos y con la crisis... mucho desempleo. Los límites de la acción "oficial" fueron claramente advertidos y situadas sus posibilidades, sin embargo, algunos de los que incursionaron en este campo —los menos, esperamos— racionalizan su ubicación, haciendo equilibrios insostenibles entre lo táctico y lo estratégico.

Otros sectores incursionaron de nuevo en el campo académico y universitario, produciendo efectos también contradictorios; por un lado espacios, apoyos, investigación y sistematización, pero también intelectualismo, abuso de los planteamientos teóricos sin práctica que las soporte, acomodo del pensamiento popular a una asepsia intelectual desmovilizadora, prácticas sociales verdaderamente ingenuas sostenidas con teorías aparentemente revolucionarias etc.

Dentro de los sectores religiosos, muchos tomaron el camino de la secularización al entrar en graves contradicciones con sus autoridades eclesiásticas... y con su conciencia algunos otros.

En la mayoría de los casos, su reubicación ha sufrido el impacto de los requerimientos de su nuevo estado y la racionalización los ha llevado al trabajo oficial o académico, separándose de hecho de una riquísima práctica popular de incalculable valor que les ofrecía su estado religioso.

La estrategia de la Reforma Política vino a ofrecer alternativas de militancia a muchos de los comprendidos en los párrafos anteriores. Muy pocos han logrado sin embargo, la incorporación de su experiencia de

trabajo popular y educativo directo, al trabajo partidario.

El peso de los objetivos y los métodos de trabajo partidario —que en buena parte estos últimos siguen siendo verticalistas y panfletarios— ha prevalecido; pero cada vez más se abren espacios que buscan incorporar al trabajo político tradicional, la riqueza de la experiencia del trabajo popular de base.

Durante muchos años se ha manejado —no sin razón a nivel teórico— un complejo de inferioridad de los que, comprometidos con lo social, aspiran, con el avance de su conciencia, a llegar a niveles políticos.

Cuando esto se da, normalmente se abandona el trabajo de campo y sus métodos, asumiendo solo una especie de "práctica teórica", que los aleja definitivamente de las masas populares, por lo menos en lo que a eficacia educativa se refiere.

Los métodos tradicionales de las organizaciones y partidos políticos igualmente tradicionales, aunque su teoría sea revolucionaria, no son coherentes con su propia formulación teórica y no captan el sentir y el interés de la población, harta ya de demagogias oficiales y de frustraciones electorales.

El lenguaje se vuelve abstracto, conceptual, complicado... la realidad queda muy lejos y sobre ella, se recita una teoría que pierde su sentido. Nosotros consideramos que lo social, lo educativo-cultural, lo económico y lo político, son dimensiones integradas e interrelacionadas de una misma realidad muy compleja, que como tal debe ser abordada con el sustento sí, de planteamientos teóricos y claros, pero también con una metodología que de por sí pide coherencia.

Para muchos en México y América Latina, este proceso ha sido vivido a través del esclarecimiento que la práctica y la teoría han aportado para ascender a una comprensión científica de la historia, no solo de

carácter bibliográfico, sino sobre todo, de carácter práxico.

Por ello, algunos movimientos y partidos políticos empiezan a preguntarse el por qué de sus "fracasos" cuando las condiciones coyunturales son tan agudas ¿Por qué, una práctica reivindicativa, por muy aparatosa que sea, acaba desmovilizando(por el éxito o por el fracaso) a la mayoría de la población involucrada?

Muchos —y cada vez más— continúan en el clásico trabajo "independiente" a través de centros de apoyo promocional, de investigación, de educación etc. o directamente como militantes de organizaciones sociales y políticas. Buscan incorporar dialécticamente las enseñanzas de las experiencias anteriores y aplicarlas, con creatividad, a la coyuntura.

Se desmitifican los "mitos", se relativizan las tácticas —situándolas en su justo papel—, se profundiza en la fundamentación teórica, metodológica y técnica y, sobre todo, se establece con mucho mayor claridad el compromiso político —aunque no necesariamente partidario— de toda acción popular.

Dicho compromiso, dado el desarrollo del proceso, se formula más en términos del *movimiento popular,* que de el "pueblo" abstracto del pasado.

Su concepción clasista e histórica se afina, pero —he aquí lo interesante— mantienen su característica de trabajo *permanente* con las bases.

Utilizan nuevos métodos y herramientas... o renuevan y reorientan otras de gran utilidad, aunque hayan pertenecido a "modelos" ya superados.

La labor educativa empieza a ser parte substancial de su trabajo, aunque mantengan labores de "promoción" pero no es la educación un proceso previo paralelo o separado del resto de las acciones, sino que son los momentos privilegiados, sistemáticos y constantes de reflexión y teorización sobre la práctica; es, como dice Oscar Jara, la "Dimensión Educativa de la

Acción Política". En nuestro medio podríamos matizar... de la acción "socio-política."

Aunque siempre se ha hablado de "educación popular", es a esta nueva práctica que en el momento actual se le llama y reconoce como tal. Muchos sectores, con diferentes ubicaciones dentro del proceso (oficial, universitario, partidario, religioso o independiente y con mezclas multifacéticas muchas veces) incursionan en esta nueva etapa, sostenida, es cierto, en forma primordial por "centros" o "promotores" independientes, pero claramente ubicados en la concepción de apoyo al movimiento popular, de quien es y será patrimonio el proceso de educación, organización y liberación.

Lectura 7

El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg
(Fragmento)

Hersh, Reimer y Paolitto

R. Hersh, J. Reimer y D. Paolitto (1988).
El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.
Madrid, Narcea. Pp:26-58

Los autores presentan algunos de los principales postulados de J. Piaget y L. Kohlberg. El primero plantea al pensamiento como un proceso de desarrollo a lo largo de la vida, proceso del que forma parte la moralidad. Kohlberg, por su parte, retoma este postulado y ofrece una teoría del desarrollo del juicio moral, a través de estadios: preconvencional, convencional y postconvencional.

Piaget: Una introducción conceptual a Kohlberg

Para entender la idea de Kohlberg sobre la naturaleza del desarrollo humano empezamos volviéndonos al trabajo de Jean Piaget, el psicólogo suizo que ha tenido mayor influencia en su pensamiento. Los fundamentos conceptuales de la teoría de Kohlberg se apoyan sobre el trabajo de Piaget en el campo del desarrollo **cognitivo**.

Cognitivo: Referido a los procesos de pensamiento

Jean Piaget es un académico... nacido en Ginebra, que en los últimos cincuenta años ha revolucionado el campo de la psicología infantil...

El foco principal de la investigación de Piaget ha sido el desarrollo de la inteligencia humana. Presenta un concepto de inteligencia en desarrollo, descubriendo cómo los procesos cognitivos que subrayan la inteligencia en el individuo se desarrollan de un **período cronológico** al siguiente...

Período cronológico: Momento en el tiempo; etapa de la vida.

Pronto se hizo claro a Piaget que las diferencias fundamentales en el modo en que razonan los niños están relacionadas con la edad, reflejan las distintas *formas* de razonamiento que los de distintas edades emplean para resolver problemas. Por ejemplo, si se pregunta a un grupo de niños de cuatro años qué es más grande, el sol o la tierra, probablemente dirán que el sol es más pequeño. Esto es, *lógicamente* concluyen que lo que parece más pequeño es más pequeño... Piaget insiste en que los distintos usos de la lógica no se pueden atribuir simplemente a que los niños mayores saben más porque se les ha enseñado más. La diferencia es más bien de *desarrollo*. A medida que maduran y adquieren una mayor experiencia del mundo de los objetos, crecen en su capacidad de entender las relaciones entre objetos tales como el sol y la tierra. Se hacen más aptos para ver el mundo "como es". En otras palabras, se hacen más inteligentes...

La teoría de Piaget descubre los **estadios** de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de reflejos **innatos**, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en las complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro períodos importantes: sensoriomotor (del nacimiento a los 2 años), preoperatorio (de 2 a 7 años); operaciones concretas (de 7 a 11 años); operaciones formales (de los 11 en adelante)

Estadio: Etapa o fase de un proceso de desarrollo o transformaciòn

Innatos: Que están en el ser por naturaleza.

Piaget comenzó a estudiar el juicio moral de los niños al principio de su carrera como parte de un esfuerzo por entender cómo los niños se orientan ante el mundo social.

Influenciado por el sociólogo francés Emilie Durkheim..., enfocó su estudio en cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad. Con su ingenio característico, empezó, no con las reglas morales explícitamente, sino con las reglas de los juegos de la calle que los niños juegan....

Egocentrismo: Considerar a la propia persona como centro de la atención y actividades de los demás

La respuesta de Piaget nos lleva al núcleo de lo que quiere decir en esta teoría del desarrollo moral. El respeto por la ley del niño de seis años se basa en una compresión de las reglas muy parcial y **egocéntrica**. Como quien está entrando en el mundo de la interacción social conscientemente, por primera vez, el niño de seis años es muy consciente de la presencia de las autoridades (normalmente adultos) que insisten en que siga las reglas. No sabe por qué insisten, sino sólo que hace mejor en escuchar... A medida que el niño adquiere mayor experiencia en interacción con otros, particularmente sus compañeros, su comprensión de las reglas cambia. Implicados en faenas comunes, los compañeros se comunican sus intenciones más fácilmente y pueden verse a sí mismos como personas que toman decisiones. Desarrollan un sentimiento de igualdad y una comprensión de que la otra persona obra y piensa de forma muy parecida a ellos. Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto moral de cooperación.

El trabajo sobre el juicio moral de los niños se extendió más allá de las reglas de los juegos hasta cubrir su entendimiento de ley, responsabilidad y justicia. Con todo, no se extendió a niños mayores de doce años, ni especificó con detalle los niveles de juicio moral. Después de estos estudios iniciales volvió a su trabajo sobre el desarrollo de la lógica y la delineación de los estadios cognitivos que hemos repasado.

Kohlberg: El desarrollo del juicio moral

Kohlberg, nacido en 1927 y formado en la Universidad de Chicago, es uno de los muchos psicólogos atraídos por la obra piagetana en los años 50's. Su contribución especial ha sido aplicar el *concepto* de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. De algún modo, Kohlberg ha ayudado a terminar la obra incompleta de Piaget; pero en el proceso, ha expandido y revisado enormemente los hallazgos originales de éste.

Aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como "teoría del desarrollo moral", es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral,... proceso cognitivo que permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica...

¿Cuál es la fuente del juicio moral? ¿Cuándo comienza en la vida humana y cómo se desarrolla en relación con las experiencias sociales?

Nadie argüiría que un niño pequeño ejercita juicio moral. No consideramos que un niño de dos años es responsable de sus acciones de la misma manera que un niño mayor. Implícitamente reconocemos que muchas de las acciones de un niño de dos años no están hechas con intención de herir, y aunque tratamos de formar su conducta por medio de alabanzas y reproches, no la juzgamos como *buena o mala.* Le enseñamos reglas específicas sobre la conducta apropiada o inapropiada y esperamos que, con el tiempo, llegue a entender *por qué* algunas acciones son buenas o malas y sea capaz de guiar su actuación de acuerdo con esto.

...La mayor contribución de Kohlberg ha sido aplicar el concepto de desarrollo al juicio moral. Ha mostrado que, desde la mitad de la infancia hasta la adultez hay *seis estadios* en este desarrollo.

Las siguientes son las características necesarias de los estadios de desarrollo cognitivo.

1. *Los estadios implican diferencias* ***cualitativas*** *en el modo de pensar. Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad.* Un adolescente, por ejemplo, puede valorar la amistad porque los amigos cuidan sus intereses y le ayudan en un aprieto. Otro adolescente podría valorar los amigos porque se preocupan de él como persona y empatizan con sus problemas. El valor se parece, pero el sentido del valor ha cambiado.

2. *Cada estadio forma un todo estructurado...* Un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales.

3. *Los estadios forman una secuencia* ***invariante***. Un niño no puede alcanzar el estadio de las operaciones concretas sin pasar por el del pensamiento preoperatorio. De modo parecido, en el campo moral, los niños deben comprender que la vida de una persona es más valiosa que la propiedad antes de que puedan desarrollar una comprensión de por qué la vida humana es sagrada y se debe salvar a toda costa. Un estadio posterior se debe desarrollar después del anterior.

4. *Los estadios son integraciones jerárquicas.* Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran en niveles más bajos.

Cualitativo: Se refiere a los rasgos o caracteres que distinguen en este caso al pensamiento moral.

Invariante: Que permanece sin variaciones o cambios constantes.

Reintegrar: Incorporar de nuevo

Heteronomía: Recibir del exterior (de otros) la ley a la cual se somete.

Los seis estadios del juicio moral están sintetizados en la tabla 1:

Nivel	**Estadio**
Nivel I: Preconvencional	Estadio I: Moralidad **heterónoma** Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e intercambio.
Nivel II: Convencional	Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal. Estadio 4: Sistema social y conciencia.
Nivel III: Postconvencional	Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales. Estadio 6: Principios éticos universales.

Una persona que está en el *nivel preconvencional* enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. No está interesada en lo que la sociedad define como el modo recto de obrar en una situación dada, sino sólo en las consecuencias concretas con que se enfrenten los individuos al decidir sobre una acción en particular.

Una persona en el nivel convencional enfoca un problema moral desde la perspectiva de un miembro de la sociedad. Se da cuenta y toma en consideración el que el grupo o sociedad espera que el individuo actúe de acuerdo con sus normas morales. La persona, no sólo se esfuerza por evitar el castigo o la censura, sino también por vivir de acuerdo, de una manera positiva, con definiciones aceptadas de lo que es ser un buen miembro, u ocupante de un rol.

Una persona en el *nivel postconvencional o de principios*, enfoca un problema moral desde una perspectiva superior a la social. Esto es, puede ver más allá de las normas y leyes dadas por su propia sociedad y preguntar: ¿Cuáles son los principios sobre los que se basa cualquier sociedad buena? Las preguntas que han concebido o de hecho han comenzado sociedades utópicas o revolucionarias han empleado esta perspecti-

va (por ejemplo, lo profetas bíblicos, los fundadores de los Estados Unidos, Karl Marx en sus primeros escritos). Menos dramáticamente, la gente que se enfrenta a dilemas morales difíciles, cuyas soluciones no están definidas adecuadamente en las leyes y normas de su sociedad, pueden adoptar esta perspectiva...

Los tres niveles definen ampliamente el alcance del desarrollo moral según lo describe Kohlberg. El primer nivel a menudo caracteriza el razonamiento de los niños: pero aún muchos adolescentes y algunos adultos persisten en éste razonamiento. El segundo nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. El tercer nivel es el más raro. Surge, si acaso, durante la adolescencia o el comienzo de la adultez y caracteriza el razonamiento de sólo una minoría de los adultos.

C. Ejercicios

1. Explique las razones éticas, políticas y culturales que exigen una educación en derechos humanos en el contexto actual, tanto a nivel nacional como internacional.

_____
_____
_____
_____
_____

2. Elabore una lista que incluya 10 compromisos de los Estados en materia de EDH. Valore el avance que, a su consideración, ha logrado México en el cumplimiento de éstas y argumente su comentario.

Compromiso	Avances

3. De acuerdo con el marco normativo de la EDH, establezca las relaciones entre esta y los principios de democracia, paz, igualdad entre los géneros, no discriminación, medioambiente y justicia social.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Elabore un esquema de los fundamentos de la EDH, considerando los planteamientos de la escuela nueva y de la pedagogía crítica.

5. Señale tres planteamientos teóricos y metodológicos incluidos en el texto de Abraham Magendzo y anote un ejemplo de aplicación para cada uno.

Planteamientos	Ejemplos

6. Explique cómo ha aplicado Rodino los fundamentos teóricos y metodológicos de la escuela nueva y la pedagogía crítica en la definición de criterios para la EDH.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

7. Explique cómo se aplican los planteamientos de Freire al trabajo del educador en Derechos Humanos.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Explique la relación entre los planteamientos de educación moral racional de Kohlberg con los de la escuela nueva y la pedagogía crítica.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. Elabore un mapa de contenidos de EDH que integre los tipos de contenidos, especificando la población, los propósitos y el contexto; compárelo con el realizado por otra u otro colega. Finalmente fundamenten las diferencias de los contenidos a desarrollar según la población, los propósitos y el contexto.

10. A partir de la lectura de Villán y Rodino, identifique los estándares de la EDH planteados en los instrumentos internacionales.

Objetivos	Principios rectores	Políticas y estrategias	Acciones

D. AUTOEVALUACIÓN

1. Es un propósito de la EDH:

a) Prevenir violaciones a los Derechos Humanos.
b) Promover la tolerancia y la igualdad entre los sexos.
c) Propiciar la paz y el desarrollo sostenible.
d) Todos los anteriores.

2. Es una de las obligaciones impuestas por el Derecho Internacional a todos los Estados en materia de Educación en Derechos Humanos:

a) Crear instituciones de defensa a los Derechos Humanos.
b) Incorporar los Derechos Humanos en los programas de estudio.
c) Fortalecer las acciones de EDH que promueve la sociedad civil.
d) Todas las anteriores.

3. De acuerdo con los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, ¿cuáles son algunos estándares de la EDH?

a) Incluir la EDH en programas oficiales, crear leyes y programas nacionales de EDH e instituciones gubernamentales encargadas de esta tarea.
b) Impulsar la defensa de los derechos humanos en las escuelas, crear leyes de EDH y fomentar la paz.
c) Incluir programas de derechos humanos en las escuelas, los centros de reclusión y las instituciones públicas.
d) Designar un presupuesto a la EDH, impulsar acciones de educación formal y no formal en DH y propiciar la cultura de la denuncia.

4. De acuerdo con los instrumentos internaciones, además del conocimiento de los Derechos Humanos, la EDH debe abarcar los siguientes contenidos:

a) Paz, equidad de género, medio ambiente, interculturalidad.
b) Paz, equidad de género, medio ambiente y desarrollo.
c) Paz, democracia, desarrollo y justicia social.
d) Paz, democracia, medio ambiente y justicia social.

5. ¿Qué se propone la educación para la vida en democracia, según Rodino?

a) Formar sujetos para una acción autónoma, crítica y responsable, guiada por principios éticos.
b) Formar sujetos que defiendan los derechos humanos empleando procedimientos democráticos.
c) Formar sujetos conscientes de sus derechos y capaces de participar en el fortalecimiento de la democracia.
d) Formar sujetos críticos, con competencias para la defensa de los derechos humanos, la participación y la organización social.

6. Según Rodino, ¿cuáles son las principales habilidades que debe desarrollar la Educación en Derechos Humanos?

a) De comunicación, para la participación, el análisis y la documentación.
b) De comunicación, para la participación, la denuncia y la comprensión crítica.
c) Comunicación, diálogo, denuncia y comprensión crítica.
d) Participación, diálogo, resolución de conflictos y denuncia.

7. De acuerdo con la lectura de Xesús Jares, ¿Cuál es uno de los principios de la Escuela Nueva?

a) Formar al futuro ciudadano, conciente de su dignidad, comprometido con su entorno y con la igualdad entre los sexos.
b) Formar sujetos críticos, capaces de transformar su realidad y a sí mismos a partir de la comprensión de las estructuras de dominación.
c) Formar alumnos responsables de su propio aprendizaje, con habilidades para analizar la realidad y transformarla.
d) Formar al futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes con sus prójimos, su nación y la humanidad, con plena conciencia de su dignidad humana.

8. ¿Qué propone la pedagogía crítica para crear una sociedad más justa y empoderar a las personas, según Magendzo?

a) Promover el diálogo crítico y el cuestionamiento a las estructuras de poder.
b) Promover la emancipación de las personas oprimidas para que transformen su realidad con sus propios medios.
c) Promover la concientización, la acción colectiva y la transformación de las estructuras de poder.
d) Promover la comprensión crítica del entorno y la concientización de las personas.

9. ¿Cómo aplicaría los planteamientos de Freire a la Educación en Derechos Humanos?

a) Promoviendo la toma de conciencia de sus derechos y las violaciones sufridas así como la transformación del entorno mediante el método dialógico.
b) Promoviendo la concientización mediante la lectura de textos que sensibilicen y generen el pensamiento crítico.
c) Promoviendo la transformación de su conciencia para luego promover la transformación del entorno.
d) Iniciar el trabajo con la definición clara de todos los conceptos y dar respuestas claras a las preguntas de los participantes.

10. ¿Cuál es la fuente de fundamentación de la Educación en Derechos Humanos que coloca el acento en el análisis de las estructuras de poder y dominación, entre las que se encuentra la legitimación de los conocimientos mediante el currículo?

a) Escuela Nueva.
b) Educación popular.
c) Pedagogía Crítica.
d) Educación para la paz.

MODULO II.
EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: SUJETOS, TEMAS Y VERTIENTES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los elementos que permitan fomentar el desarrollo de valores y actitudes que impulsen el respeto a los derechos humanos y la participación ciudadana.
- Reconocer los distintos ámbitos desde los cuales se educa en derechos humanos.
- Identificar las funciones de los organismos públicos de derechos humanos en torno a la construcción de una cultura de derechos humanos.

A. SÍNTESIS

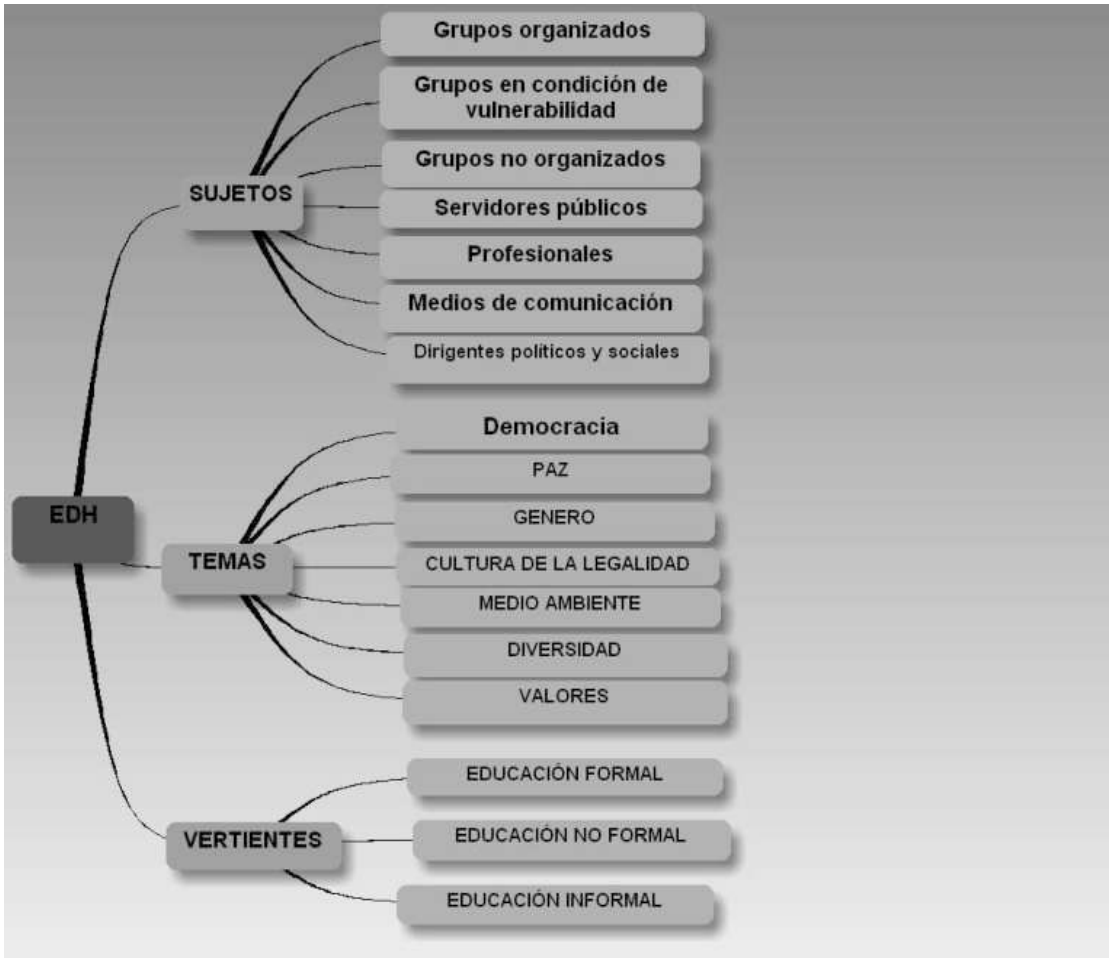
I. La educación en derechos humanos: una visión integral

La educación en derechos humanos se considera un proceso formativo integral pues se fundamenta en los valores universales y en la exigencia del pleno respeto a los derechos humanos en contextos de paz, democracia y justicia social. Como se reconoce que son indivisibles, la EDH requiere abordar el conjunto de los temas afines al respeto a la dignidad humana y desplegar procesos formativos para todos los sujetos sociales y en los distintos ámbitos y vertientes.

Todos estos temas tienen una dimensión política, una social y una ética. Por ello la educación en derechos humanos es al mismo tiempo una formación en valores pues se relaciona con la defensa de la dignidad humana; la incorporación de los valores universales como criterios de acción y juicio moral; con la educación para la equidad y el respeto a la diversidad que promueve el rechazo a condiciones de discriminación, intolerancia, etnocentrismo, violencia, indiferencia; y también con la formación política, pues el sujeto de la EDH es un sujeto crítico, transformador y con plena conciencia del poder ciudadano que emana de sus propios derechos.

En este módulo analizaremos cómo se expresa la EDH en los temas como democracia, paz, perspectiva de género, cuidado del medio ambiente, respeto a la diversidad, cultura de la legalidad, educación para el desarrollo; fortalecimiento de la autoestima; identidad cultural y multiculturalidad (Sime, González y otros, pp. 15-17; Tuvilla, pp.12-13). Asimismo, veremos la expresión de la EDH en distintos ámbitos y algunas especificidades que adquiere en el trabajo con los distintos sujetos. El esquema II. 1 representa una especie de plano llave que orientará nuestro recorrido.

ESQUEMA II. 1. Ámbitos de la EDH



II. Educación para la paz y los derechos humanos

La paz es uno de los temas relevantes de la EDH desde sus orígenes, por ello con frecuencia se habla de educación para la paz y los derechos humanos. Se parte del concepto de paz positiva, en el que se asume que ésta es un estado de pleno respeto a los derechos humanos, más que la ausencia de guerra.

La educación para la paz, persigue una conciencia universal y solidaria, impulsando la participación de todos los miembros de la comunidad social en los problemas colectivos. Los derechos humanos son el fundamento de esta conciencia universal, en el marco de la diversidad, el desarrollo y la justicia social (Tuvilla, p. 1), vinculándose con la paz, el fortalecimiento de la solidaridad, la cooperación y la resolución noviolenta de conflictos.

III. La educación en valores

Para lograr el ejercicio efectivo de estos valores es necesaria la asimilación de principios generales como prevención de conflictos; eliminación de amenazas a la paz; renuncia al uso de la fuerza; solución de conflictos y arreglo pacífico de controversias; desarme; desarrollo económico y social duradero; ejercicio de la libertad de opinión; expresión e información; respeto a la diversidad de las culturas; plena participación y fortalecimiento de las mujeres; respeto a la vida; libertad; justicia social; equidad; tolerancia; igualdad entre hombres y mujeres; respeto a los derechos de las niñas y los niños; respeto a las minorías; poblaciones indígenas y poblaciones desarraigadas; y diálogo. Schmelkes (1994, pp. 85 -86 y 2001, pp. 30-32) plantea nueve condiciones básicas para fomentar el desarrollo de los valores relacionados con la paz, los derechos humanos y la democracia:

1. La educación en valores no puede ser neutral. Esto implica que tanto el educador, como los métodos, los materiales y el contexto educativo deben clarificar los valores y buscar congruencia entre el discurso y la práctica.

2. Valores universales. Son aquéllos que debieran estar presentes en la escala valoral de todas las personas, ya que se derivan de un consenso ético manifiesto en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

3. La indoctrinación es lo contrario a la formación valoral. La verdadera formación valoral es aquella que fortalece en cada sujeto la capacidad de desarrollar de manera autónoma sus valores y criterios de juicio con los cuales oriente y evalúe sus propios actos y los de los demás.

4. Los valores sólo se aprenden, y los sujetos sólo se apropian individualmente de ellos, cuando se viven. La verdadera formación valoral se logra cuando las conductas son congruentes con los juicios.

5. Los diversos enfoques para formar en valores permiten niveles distintos de profundidad de los resultados. Se requiere elegir el método adecuado para educar en valores: si se emplea un método prescriptivo se realizará un trabajo muy similar al desarrollado en la escuela tradicional; un enfoque clarificativo facilita la toma de conciencia sobre los propios valores que puede propiciar el relativismo; un enfoque reflexivo dialógico favorece la toma de conciencia y el desarrollo del juicio moral autónomo; y finalmente, el enfoque vivencial complementa el anterior pues lleva los valores a la práctica.

6. La formación en valores es cada vez más necesaria. Esta necesidad se expresa en relación directa con los procesos y tendencias sociales, pues se advierte la necesidad de favorecer algunas de ellas como la multiculturalidad o la lucha por la equidad, y frenar otras como la globalización del consumo cultural, la internacionalización del crimen organizado o la crisis de valores. La educación en valores también contribuye a crear otros procesos sociales que no existen o que requieren una profunda transformación.

7. Debe intencionarse. Los valores se aprenden en la socialización y en la convivencia, pero esta formación puede ser acrítica y poco sistemática, por ello reconoce la necesidad de formalizar la educación valoral.

8. Debe objetivarse. Esto implica la toma de conciencia de los valores aprendidos, vividos o apropiados.

9. Debe evaluarse. Implica la valoración de la adquisición y la apropiación de los valores.

IV. La formación ciudadana

La democracia es otro de los grandes temas de la EDH, pues se reconoce que los regímenes y las sociedades democráticas guardan un mayor respeto a los derechos humanos. Para perfilar la naturaleza de una educación ciudadana congruente con los principios de derechos humanos, es necesario trascender el concepto formal, clásico y mínimo de ciudadanía y fundarse en una concepción amplia.

Así, en la EDH se define ciudadanía como el conjunto de sujetos críticos, participativos, conscientes de sus derechos, responsables, incluyentes, comprometidos con su entorno y con las competencias necesarias para participar en la toma de decisiones, en la atención de asuntos públicos, en la exigencia de sus derechos y en la trasformación de las condiciones de exclusión, marginación, inequidad y corrupción. Este concepto de ciudadanía incorpora y trasciende la visión formal de ciudadano en la que se le liga a la edad legal y al ejercicio pleno de los derechos políticos, pues se basa en principios como la equidad, la justicia social y la dignidad humana, así como por reconstruir el sentido de pertenencia y ampliar las formas de participación (Sime, González y otros, pp. 13-14).

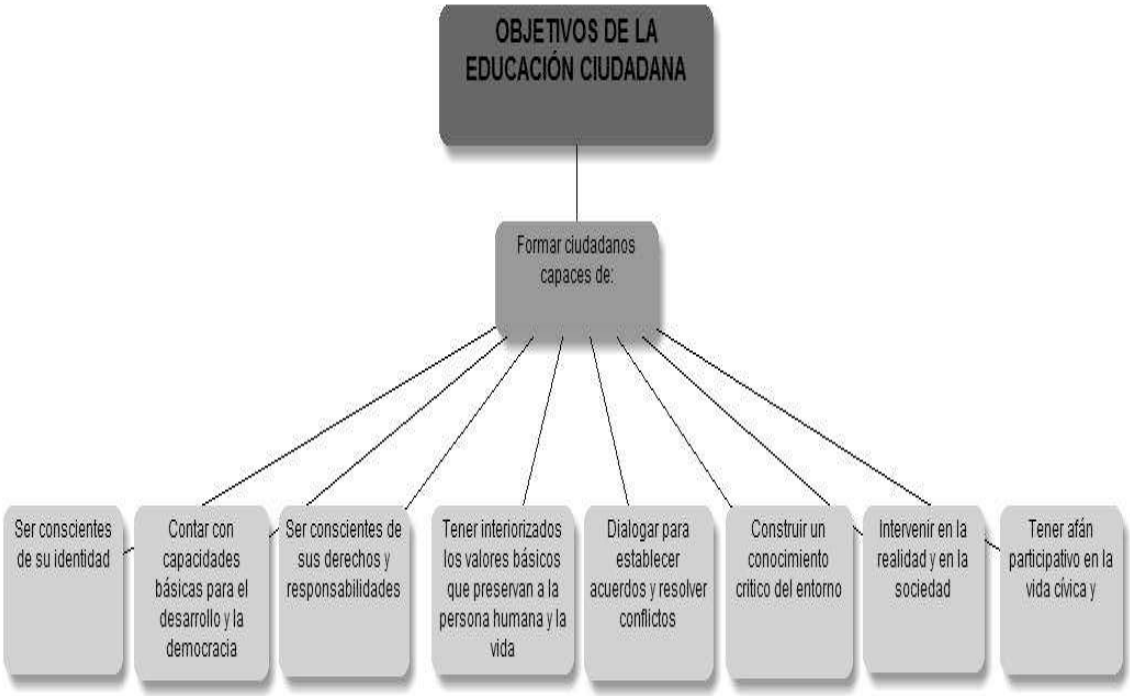
Se reconoce que la democracia moderna es representativa o no es democracia, por lo tanto los procedimientos, contenidos y valores de la educación ciudadana incluyen la representatividad, el ejercicio del voto, el principio de mayorías – minorías, la capacidad de diálogo, la construcción del consenso, la expresión de los disensos, el respeto a los derechos humanos, la legalidad, la justicia, la participación ciudadana y las características de un Estado de Derechos Democrático, entre otros (Rodríguez Zepeda, pp. 50-54).

El consenso y el disenso son poderosos mecanismos de la democracia y de la educación ciudadana, pues históricamente han representado el motor del desarrollo sociopolítico. De manera particular, se considera que el disenso es un ejemplo de superioridad moral de la democracia sobre otros regimenes políticos pues representa la expresión de las inconformidades de las minorías respecto de la decisión de la mayoría; posibilita la diversidad de opiniones y hace evidentes las diferentes perspectivas en los grupos sociales; además de que posibilita la transformación de las normas injustas, el cuestionamiento al ejercicio arbitrario del poder o del funcionamiento de las instituciones.

La evolución de las sociedades y especialmente de la vida democrática requiere de la existencia de una disidencia organizada, racional y en el marco de ambientes de tolerancia y respeto a las distintas formas de pensar, es decir, de la existencia de un estado

de derecho sustentado en tanto en la cultura política como en la cultura de la legalidad. Este es uno de los grandes desafíos de la EDH y la democracia, los cuales se aprecian en el esquema II. 2 (Sime, González y otros, pp. 14-15).

ESQUEMA II. 2.



V. Equidad de género

La Educación en Derechos Humanos necesariamente debe promover la equidad, la igualdad y la lucha contra todas las formas de discriminación. Aunque la Constitución establece la igualdad entre mujeres y hombres, ésta no se cumple pues existen condiciones y actitudes discriminatorias, basadas en prejuicios y estereotipos que excluyen a las mujeres del desarrollo, y legitiman la violencia de género y la desigualdad en la vida cotidiana.

Una sociedad desigual tiende a repetir la desigualdad en todas sus instituciones, por ello es posible hacer frente a estas situaciones mediante la incorporación de una perspectiva de género en la gestión pública, en la legislación, en la educación y en la vida cotidiana.

La perspectiva de género es un enfoque, que no solamente hace visibles a las mujeres, sino que además promueve la igualdad, denuncia la discriminación y establece medidas compensatorias para garantizar la equidad entre los géneros. Su punto de partida es la distinción entre sexo y género, es decir entre las diferencias biológicas (sexo) y el conjunto de atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia la distinción de sexos (género); y lleva a la comprensión de los mecanismos de la desigualdad, de los orígenes de los prejuicios y este-

reotipos, de la dinámica de la dominación de un género sobre otro -que impregna la vida cotidiana, política, financiera, científica y cultural, pues asigna roles basados en una supuesta superioridad de los unos sobre las otras-; de la denuncia y de la acción transformadora (Lamas, pp. 1-3).

La perspectiva de género se relaciona con la EDH porque se trata de un asunto de dignidad humana y de desarrollo socio económico y político, pues éste no es posible en una sociedad fundada en la desigualdad. Una EDH con perspectiva de género enfatiza el respeto a la diversidad, la lucha contra los estereotipos y el empoderamiento en los procesos de construcción de la identidad de género así como el combate a las identidades basadas en prejuicios y en la idea de la superioridad natural.

VI. Educación ambiental

La UNESCO considera que la educación ambiental es un enfoque educativo que permite percibir el medio ambiente en su totalidad y emprender con respeto a éste una acción más racional y apropiada para responder a las necesidades sociales (Conferencia de Tbilisi, 1977, s/n, citado en UNESCO, pp. 100). Aunque algunos problemas relacionados con el deterioro o riesgo ambiental se pueden resolver con la gestión y las políticas ambientales, se reconoce que el desarrollo sustentable se puede lograr de manera más efectiva si intervienen procesos educativos que modifiquen los enfoques, actitudes y comportamientos humanos a escala mundial.

Se requiere una ética medioambiental que influya en las decisiones científicas y político – administrativas; que fomente la participación de la población en la concepción, decisión y control de las políticas de desarrollo; que favorezca la utilización racional y prudente de los recursos, de tal manera que se puedan satisfacer las necesidades actuales y futuras, y propicie modos de vida que permitan una relación armoniosa con el medio ambiente.

Se relaciona con la EDH pues coloca el énfasis en la responsabilidad humana con la viabilidad de las especies y con las generaciones futuras; desarrolla el pensamiento crítico, la capacidad de organización, la cultura de la denuncia y la participación ciudadana; supone también una lucha por la equidad y la justicia social, sustentada en la conciencia de que todas las personas, sin distinción, deben tener acceso a los medios para satisfacer las necesidades básicas, e implica incorporar la conciencia del bienestar colectivo como criterio de actuación (UNESCO, pp. 100-103).

VII. Educación para la convivencia intercultural

La diversidad es una característica de la naturaleza humana que se aprecia tanto en el plano personal como en el social, por ello nuestras sociedades son multiculturales. Sin embargo, la intolerancia y la discriminación han caracterizado durante siglos a la convivencia entre las personas y entre los pueblos, al grado de que los mayores crímenes contra la humanidad se han cometido por estos motivos. Como respuesta a esta situación, se han desplegado procesos culturales de lucha contra la intolerancia y otras formas de discriminación así como medidas legislativas y de política pública.

En el terreno educativo, se reconoce la urgencia de incorporar un enfoque multicultural que propicie la convivencia intercultural. Este enfoque se basa en el reconocimiento de la diversidad y del pluralismo cultural como constitutivo de las sociedades; en el reconocimiento y valoración del otro; en el fortalecimiento de la empatía, la tolerancia y la comprensión; en el cuestionamiento a los modelos educativos, culturales y políticos basados en la homogeneización, y en la uniformidad de la sociedad; así como en la construcción de la democracia multicultural.

Este enfoque se incluye dentro del horizonte formativo de la EDH pues se plantea la defensa de los derechos de las minorías excluidas, perseguidas e incluso exterminadas así como de las mayorías minorizadas. Se reconoce que desigualdad no es lo mismo que diversidad, por ello se lucha contra la violencia cultural y se cuestionan las inequidades provocadas por modelos políticos, económicos y prácticas culturales excluyentes. Demás impulsa la construcción de identidades flexibles, abiertas y no confrontadas, así como el fortalecimiento de la autonomía moral y de la conciencia del bienestar común guiada por valores universales (Cobo, pp. 1-4).

VIII. Ámbitos de la educación en derechos humanos

La EDH se puede desplegar en espacios educativos formales como escuelas, universidades, procesos de actualización docente, seminarios, cursos y talleres; en espacios de educación no formal, a través del trabajo con grupos organizados, sindicatos, iglesias, y otros ámbitos que permiten cierta estructura pero no se apegan a los cánones de la escolarización y la acreditación, y mediante la llamada educación informal, que consiste en todos los procesos de socialización y transmisión de valores, representaciones y significados a partir del contacto cotidiano, la influencia de los medios, las campañas y otras formas de divulgación.

Aunque existen ciertos elementos comunes, cada uno de estos ámbitos tiene características y condiciones específicas, las cuales revisaremos a continuación.

a. La educación formal

La escuela es uno de los espacios privilegiados para la EDH, pues ofrece condiciones para un trabajo sistemático, organizado, evaluable y de largo aliento en el desarrollo de los contenidos de la paz, la democracia y los derechos humanos. Además, las instituciones educativas tienen una función de socialización en los valores de la dignidad humana, por lo que puede contribuir a transformar la sociedad eliminando las injusticias y atrasos pues la educación tiende a mejorar la cantidad y la calidad de la participación social y política. Sin embargo, se reconoce que es necesario crear las siguientes condiciones institucionales a fin de aprovechar las ventajas que ofrece la educación formal (Bustamante y González, pp. 20-27; Tirado, pp. 146-148 y Tuvilla, p. 9).

i) Integrar los derechos humanos al currículum

Los contenidos y valores de los derechos humanos deben incluirse dentro del currículum escolar o explícito a fin de que los aprendizajes de derechos humanos tengan legitimidad y valor dentro de la formación del alumnado, cuenten con tiempo escolar para

su desarrollo, se elaboren materiales educativos específicos y sean susceptibles de evaluación. Existen por lo menos dos alternativas para incorporar los derechos humanos al currículum explícito: crear una asignatura específica o incorporarlos de manera transversal, lo que implica integrarlos en las distintas asignaturas. Esta última se considera la mejor alternativa, pues con ello se logra una mayor integración de las capacidades y competencias desarrolladas.

En México, se ha optado por ambas alternativas, ya que al tiempo que se impulsa la creación de asignaturas específicas que incluyan los contenidos de derechos humanos, se avanza hacia la integración de estos contenidos en el conjunto de la currícula.

ii) Hacer explícito el currículum oculto

Se llama currículum oculto al conjunto de valores, normas, informaciones y significados que se transmiten en la vida cotidiana de la escuela mediante el uso del poder, las características de las interacciones, la manera en la que se resuelven los conflictos, en la que se toman las decisiones, en que se vive la diversidad, etc.

Se le llama currículum oculto porque aunque tiene un gran poder formativo, generalmente no está escrito. Por ello, se recomienda propiciar una convivencia cotidiana respetuosa de la dignidad y de los derechos humanos, regida por valores y principios como la comprensión, la tolerancia, el respeto, la igualdad y la solidaridad. Asimismo, se sugiere democratizar la gestión escolar para que ésta propicie la participación de todos los agentes que intervienen en la comunidad educativa: Profesores, madres y padres de familia, alumnas y alumnos, directivos, supervisores, jefes de sector, personal administrativo (Tuvilla, p. 15).

Lograr la congruencia en el plano del *currículum explícito* y el *currículum oculto* permite que el aprendizaje de los derechos humanos trascienda el plano del aprendizaje teórico y se convierta en un elemento transformador de actitudes, conductas y perspectivas de vida.

iii) Formación docente

Es fundamental formar a los docentes y catedráticos como educadores en derechos humanos a fin de que sea posible aprovechar las ventajas que ofrece el sistema educativo. Esta formación debe incluir el conocimiento de los derechos humanos - y las temáticas afines-, la apropiación de los principios y valores en ellos implícitos; el compromiso racional y afectivo con los derechos humanos y la paz; el desarrollo de habilidades para el diálogo, la negociación, la construcción de consenso y la resolución de conflictos, entre otros; así como el aprendizaje de la metodología apropiada para educar en derechos humanos.

iv) Elaborar materiales educativos

Los procesos de educación formal en derechos humanos requieren la elaboración de materiales didácticos acordes con el público al que van dirigidos, sustentados en las características de la experiencia escolar y que contribuyan al logro de los objetivos curriculares.

v) Aplicar métodos activos, críticos, problematizadores y prácticos

La EDH en espacios formales exige la aplicación de métodos que rompan con las estructuras tradicionales de transmisión de conocimientos. Se requieren métodos interdisciplinarios, globalizadores, que propicien el aprendizaje significativo, la comprensión del mundo social, la participación, el trabajo integral y la vivencia de los derechos humanos.

b) La educación no formal

Aunque las escuelas tienen un papel fundamental en la EDH, su influencia puede ser limitada debido a la formalidad y rigidez de los procesos educativos. Por ello, es necesario considerar el impacto formativo de la educación no formal y de la educación informal. Ambas se realizan fuera de los espacios formales de educación y rompen con la dinámica altamente estructurada del currículum, la relación maestro-alumno, la evaluación y la acreditación, sin embargo existen claras diferencias entre una y otra.

La educación no formal tiene cierto grado de formalidad y organización, pues generalmente se definen objetivos, estructuras, metodología, materiales y tiempos acordes con las características de las y los destinatarios. Por ello se define como toda actividad organizada, sistemática y educativa que se realiza fuera del sistema oficial facilitando determinados aprendizajes a subgrupos de población de cualquier rango de edad de acuerdo con sus características socioculturales y las necesidades de aprendizaje y desarrollo.

Por su parte, la educación informal es aquella que ocurre de manera poco sistemática, a través de los medios, de la convivencia o de la interacción social en determinados espacios sociales y culturales como el hogar, el mercado, los campos de cosecha, la iglesia, etc. Así, dos elementos permiten distinguir la educación no formal de la informal: la intencionalidad y la sistematicidad (Mena, pp. 10-11).

Al igual que la educación formal, la existencia de espacios educativos vinculados con las necesidades de la comunidad y con un contexto específico representan ambientes en los que se puede desarrollar la educación en derechos humanos y la cultura de la paz, en virtud de que entre sus principales características se destaca su aplicabilidad a personas de cualquier edad, a comunidades y a grupos, incluyendo aquellos especialmente vulnerables.

Los actores de la educación no formal son los sujetos de la formación y quienes participan como educadores: voluntarios, multiplicadores, promotores, agentes y representantes comunales, monitores sociales, madres y padres de familia.

El educador no formal debe contar con conocimiento e información sobre su cultura y valores y ser capaz de identificar las estrategias adecuadas para implementar el programa del que se trate en su comunidad. Su rol se basa en el liderazgo, en la estrategia social, en el fomento de la construcción del conocimiento y en la capacidad de ser agente del cambio tanto en el grupo como con otros agentes y con la comunidad en general. Los sujetos en formación no son agentes pasivos, sino que son parte de un proceso de comprensión crítica de su realidad, de la toma de conciencia y la acción transformadora.

i) Educación popular

La educación no formal se ha relacionado históricamente con las políticas compensatorias como los programas de alfabetización y en tiempos recientes con modalidades como la educación comunitaria, la educación popular, la capacitación laboral y la educación en el tiempo libre infantil.

Carlos Núñez (pp. 55) define la educación popular como el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión. Así, la educación popular no es darle cursos de política a la base, ni hacerle leer textos complicados, ni sacarlo por largos periodos de su práctica para formarlo, sino tomar la propia realidad -y la práctica transformadora sobre esa realidad- como fuente de conocimientos, como puntos de partida y de llegada.

El pensamiento de Paulo Freire ha tenido gran influencia en la fundamentación teórica de la educación no formal desde la perspectiva de la educación popular, pues se basa en el método dialógico, en los procesos de concienciación, en el análisis crítico de la realidad, en la problematización y en la acción transformadora. Estos principios se aplican en la realización del triple autodiagnóstico, mediante el cual los sujetos reconocen y analizan de manera sistemática su realidad objetiva; en la teorización a partir de la práctica; así como en la vuelta a la práctica (Núñez, pp. 57-71).

IX. El papel de los organismos públicos en la EDH

Las iniciativas de EDH son impulsadas por distintos actores: instituciones de educación superior, organizaciones de la sociedad civil, grupos de profesores, instituciones privadas y organismos públicos -ya sean de derechos humanos o de cualquier otra rama afín-. Todas estas acciones se despliegan en los tres ámbitos: educación formal, no formal e informal.

Los organismos públicos de derechos humanos y las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales deben fomentar y promover los derechos humanos de acuerdo con sus propósitos y funciones, las cuales se concentran en: informar y educar en derechos humanos, fomentar el desarrollo de valores y actitudes, así como promover el respeto y defensa de los derechos humanos (CDHNU, p. 50). Este proceso de fomento y promoción se fundamenta en el marco jurídico nacional y en los instrumentos internacionales de derechos humanos.

ESQUEMA II. 3. Los organismos públicos de derechos humanos y la EDH

Las tareas de promoción y de educación en derechos humanos que realizan los organismos públicos se basan en las siguientes estrategias:

CUADRO II. 1.

	Estrategia	
PROMOCIÓN	Reunión, producción y difusión de materiales	• Informar de temas generales sobre derechos humanos. • Difundir las responsabilidades y funciones del mismo organismo. • Difundir los instrumentos y normas internaciones de derechos humanos. • Difundir la legislación nacional relacionada con los derechos humanos. • Informar sobre los mecanismos nacionales de protección de los derechos humanos. • Informar sobre la estructura y funcionamiento de los mecanismos internacionales de defensa y protección de los derechos humanos.
	Campañas y fomento de iniciativas en la comunidad	• Informar, educar y difundir datos sobre las actividades y funciones de la institución a través de sus propias estrategias o en colaboración con los medios de comunicación.

	Colaboración con los medios de difusión	• Informar al público sobre el quehacer de la institución • Educar al público sobre sus derechos, las obligaciones y las estructuras para la defensa de los derechos. • Difundir información sobre los DH. • Destacar situaciones nacionales e internacionales relativas a los DH
	Visibilidad de la institución y su labor	• Difundir de su labor, sobre los resultados obtenidos y la posición ante leyes, conflictos o situaciones de DH. • Dar a conocer diagnósticos y resultados de encuestas. • Trabajar en colaboración con otras instituciones públicas. • Mantener estrecho contacto con las organizaciones de la sociedad civil (antes ONG) de derechos humanos.
EDUCACIÓN Y FORMACIÓN	Formación profesional	• Instruir a los distintos grupos sobre las normas internacionales y nacionales de derechos humanos. • Organizar cursos de formación que transformen los conocimientos sobre DH en prácticas. • Dirigir especialmente la formación profesional a los grupos vinculados con la administración de justicia, el poder ejecutivo, el poder judicial, fuerzas armadas, trabajadores sociales, medio de difusión, personal de salud, dirigentes y organizaciones de la sociedad, entre otros.
	Seminarios	• Desarrollar procesos de mayor duración y posibilidades de intercambio académico, conceptual y de análisis que los cursos. Se pueden realizar en coordinación con instituciones de educación superior.
	Programas de educación	• Llevar a cabo iniciativas de educación con escuelas de educación preescolar y básica. • Promover la inclusión de los DH en los programas de estudio. • Colaborar con las escuelas normales y formadoras de docentes. • Asesorar a estudiantes para preparar cursos o suministrar material a los estudiantes. • Preparar programas de educación en derechos humanos fuera del ámbito escolar, como sindicatos u organizaciones de la sociedad civil.

(CDHNU, pp. 50-59)

B. MATERIAL DE ESTUDIO

Bibliografía obligatoria

Bustamante, Francisco y María Luisa González, *"Democracia, derechos humanos y educación", en Derechos Humanos en el aula. Reflexiones y experiencias para enseñanza media,* Montevideo, Serpaj–Uruguay, 1992, pp. 17 – 27. **[Lectura 1]**

CDHNU, *Instituciones nacionales de derechos humanos,* Serie de capacitación profesional # 4, pp. 50-59. **[Lectura 2]**

Cobo, Rosa, *Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política*, Política y Sociedad, Madrid, N° 32, 1999, en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/genero.pdf>, pp. 1-4 (página visitada el 1 de marzo de 2008) **[Lectura 3]**

Lamas, Martha, "La perspectiva de género", en *La tarea*, Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm> (página visitada el 1 de marzo de 2008) **[Lectura 4]**

Mena, Paula, La educación no formal y su aporte en el trabajo con niños, niñas y familias en situación de pobreza, en <http://fundaciónpobreza.cl/herramientas/educacionnoformal.pdf> (página visitada el 1 de marzo de 2008) **[Lectura 5]**

Núñez Carlos, "Educación popular, un concepto que define la praxis", en *Transformar para educar, educar para transformar, una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular*, IMDEC, México, 1996, pp. 53 a 71. **[Lectura 6]**

Rodríguez Zepeda, Jesús, *Estado de derecho y democracia*, 2ª. Edición, México, Instituto Federal Electoral, col. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, pp. 49-58. **[Lectura 7]**

Schmelkes, Sylvia. "Cinco premisas sobre formación en valores" (fragmento), en *Formación cívica y ética ciudadana, Antología*, Amnistía Internacional Sección Mexicana y Movimiento Ciudadano por la Democracia, México, 2001, pp. 30-33. **[Lectura 8]**

Schmelkes, Sylvia. "La formación valoral en la escuela. Sugerencias a partir de una lectura de experiencias", en *La educación para la paz y los derechos humanos. Memoria de curso y talleres 1991-1993,* Greta Papadimitriuo, coord. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes – Instituto de Cultura de Aguascalientes, 1994, pp. 83 – 91. **[Lectura 9]**

Sime, Luis, Edwin González y otros, "Propuestas de política en educación y ciudadanía", en *Formación cívica y ética ciudadana, Antología*, Amnistía Internacional Sección

Mexicana y Movimiento Ciudadano por la Democracia, México, 2001, pp. 13-18. **[Lectura 10]**

Tirado K. Felipe. “Los derechos humanos y su inserción en el sistema escolar”, en *La educación para la paz y los derechos humanos. Memoria de curso y talleres 1991-1993,* Greta Papadimitriuo, coord., Universidad Autónoma de Aguascalientes – Instituto de Cultura de Aguascalientes, Aguascalientes, 1994, pp. 143 – 153. **[Lectura 11]**

Tuvilla, José, *Educar en los derechos humanos*, Madrid, 1993, pp. 1-27.
[Lectura 12]

UNESCO, “Necesidades y características de la educación ambiental” (fragmento), en *Formación cívica y ética ciudadana, Antología*, Amnistía Internacional Sección Mexicana y Movimiento Ciudadano por la Democracia, México, 2001, pp. 100-103**. [Lectura 13]**

Lectura 1

DEMOCRACIA
Derechos Humanos y Educación

La verdad que llegué a casa destruída...En un abrir y cerrar de ojos esos chiquilines tan agradables se volvieron un coro de fanáticos, cerrados a todo razonamiento. Ni se cómo salió el tema de la delincuencia, pero automáticamente, casi todos dieron por hecho que la única solución era la pena de muerte. Uno me decía: 'Si encuentro a alguien robando en mi casa, yo lo mato, porque no voy a dejar que en un minuto nos quiten lo que costó años reunir, ¿Usted se dejaría robar?'. Por más que quise explicarle que la vida humana, aún la de un ladrón, vale más que un videograbador, fue imposible. ¿Qué sentido tiene nuestro trabajo, que aprendan logaritmos o poemas, si no somos capaces de enseñar que la paz y el respeto a la vida son preferibles a la ley de la selva?

¿Se puede educar en derechos humanos? ¿Realmente es posible aprender a respetar los derechos del Otro y compartir juntos una existencia basada en la justicia? Estas son cuestiones medulares teniendo en cuenta los problemas mundiales de estos días. (No es superfluo fechar la redacción de estas líneas: mientras escribimos, la guerra cosecha muertes en el Golfo Pérsico). Así mismo, en otro plano, se pueden agregar otras interrogantes: ¿cuál es la prioridad educativa en un pequeño país empobrecido que enfrenta el reto de sobrevivir a la revolución técnica y científica de fin de siglo? ¿Una educación que forme seres creativos que contribuyan a elevar el nivel en calidad y cantidad de las producciones nacionales? ¿Y acaso no es un enfoque complementario pensar en una educación cimentada por una opción ética en la que los valores de la excelencia también se plasmen en el respeto y promoción de la persona humana?

DE CARA AL FUTURO. DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS PARA VIVIR MEJOR.

Nos proponemos responder esos interrogantes partiendo de la experiencia de la última década en América Latina. Es sabido que en los años setenta en esta región imperaron los regímenes militares, los que llevaron el irrespeto a la dignidad humana hasta niveles antes nunca vistos. Los gobiernos civiles que les sucedieron se vieron desafiados a reimplantar un sistema político basado en la convivencia, el diálogo, el pluralismo, la consulta de la voluntad soberana. Además había que satisfacer las necesidades materiales de vastos sectores populares carentes de lo mínimo. En resumidas cuentas, el desafío consistía en refundar un sistema democrático estable e impulsar el desarrollo de estas naciones. Ante un reto de la magnitud es comprensible que las tareas que exigía no hayan terminado, ni dado de inmediato todos sus frutos; ni por lo tanto, se haya revertido integralmente la situación. Aún así, para nosotros es cuestión de principios reconocer que las transiciones democráticas impusieron algunos cambios que

nadie de buena fe puede desmentir. En ese sentido, es innegable que básicamente se ha consolidado un sistema de vida política donde la ciudadanía puede expresarse libremente y hacer valer sus pareceres. Pero nadie ignora que el panorama económico y social no sólo no ha mejorado sino que puede empeorar.

Es superfluo llamar la atención del papel cumplido por los derechos humanos, tanto en la transición hacia la democracia como en su consolidación y en la conquista del bienestar para la población. En la superación de aquellos regímenes netamente autoritarios, los derechos humanos han sido una de las principales banderas alzadas, contribuyeron a fundamentar, legitimar, impulsar y esperanzar los esfuerzos de muchas mujeres y hombres comprometidos en superar la grave situación que se vivía. Aquí se produjo un fenómeno trascendente, los derechos humanos perdieron su condición de asunto de eruditos para convertirse en el punto consensual de movilización hacia la libertad. Antes de haber soportado estas dictaduras, no era habitual que la gente común hablara de derechos humanos, ellos eran motivo reservado para juristas y filósofos.

En la década del 60 no era usual que se reivindicaran los derechos humanos. La crisis socioeconómica y la existencia de regímenes que conservaban ciertos elementos constitucionales pero que al mismo tiempo practicaban políticas represivas hicieron que cundiera el descrédito hacia la democracia. Muchas veces se denunciaban sus falencias más con el ánimo de desenmascararlas como ardides que con la intención de depurar el sistema. Tuvo que hundirse definitivamente el ordenamiento jurídico democrático para que se justipreciaran las ventajas de sus aún más frágiles garantías. Hoy nos encontramos con que todos los involucrados en construir una sociedad más digna acuerdan en asignar a los derechos humanos y a la democracia el marco indispensable para intentar la mejora de las condiciones de vida de los más necesitados.

Sería equivocar el planteo pensar que los derechos humanos son exclusivamente el resultado de una elevación de la prosperidad de un país, una especie de lujo de la riqueza, como a veces se dice respecto de las naciones del mundo desarrollado. Inversamente, también los derechos humanos pueden ser una palanca del desarrollo, puesto que un pueblo que vive en libertad y equidad, convencido de que integra una comunidad que respeta y premia sus esfuerzos y no una «jungla» donde prima la ley del más fuerte; un pueblo en esas condiciones, es capaz de los más grandes sacrificios porque comprende que ellos son el requisito para el bienestar más pleno de las generaciones futuras. Si observa que pese a vivir en un país pobre y en un tiempo de crisis, los frutos esenciales son asegurados a los más débiles, esas mujeres y hombres que ven plasmarse la justicia en medio de las privaciones, no dudarán en lanzarse a la conquista de las más audaces metas productivas.En consecuencia, la tarea sigue siendo promover el respeto de los derechos humanos para adquirir una democracia sólida en una sociedad que logre nutrir a todos sus hijos.

LAS TAREAS DE LA HORA

El camino que resta es muy largo pero no podemos descreer de la utopía por difícil que sea su materialización. La resignación y el fatalismo no pueden paralizar nuestro empeño en modificar las condiciones actuales, es necesario trabajar sin descanso... A algo así se refería Martin Luther King cuando decía: **«aún cuando me dijeran que mañana se termina el mundo, yo igual plantaría mi manzano».** Por eso batallaremos obstinadamente por afianzar la vida, no por tonto voluntarismo sino por la convicción profunda de que esa causa ha de triunfar. Aquí sugeriremos en general aquellas tareas

para toda persona o grupo que desee que los derechos humanos crezcan, después se verán las tareas específicas dentro del sistema educativo.

Denunciar

Una tarea básica es propagar información acerca de violaciones a la dignidad humana. La experiencia dice que cuando se quiere sobrellevar entre unos pocos el conocimiento de una realidad traumatizante, se lo vive como una carga insoportable; mientras si esos datos se publicitan y se reflexiona sobre ellos, su difusión adquiere una dimensión educativa por sí misma. Enseña a los humildes la extensión y profundidad de sus males, implica una toma de conciencia para encarar soluciones. Pero hay que actuar con un escrupuloso rigor de investigación y documentación, apelando al auxilio de los más aptos instrumentos científicos disponibles. Una información errónea, exagerada, parcializada, además de ser un atentado a la verdad, a la larga, produce un efecto peor a la situación que se quiso combatir al difundirla y comporta desde ese momento un esfuerzo mucho mayor. Al denunciar debemos proceder con la cautela necesaria para tener serenidad y absoluta objetividad, lo que no significa neutralidad ni excluye un apasionamiento por nuestra tarea.

Investigar

Pero informar sobre la situación sería un tarea incompleta si no se continuara con una lúcida indagatoria sobre las razones que conducen a que los derechos humanos sean violados. No hay que pecar de ingenuos y por lo tanto se debe hurgar a fondo en las causas, procurando controlar el cuadro completo de motivaciones que confluyen para explicar un fenómeno social, rehusando simplificaciones panfletarias, unilateralismos y causas únicas.

Difundir experiencias de conquista y promoción

Reducir los derechos humanos quedándose en sus violaciones es como definir a una red como un conjunto de agujeros olvidándose del hilo y de sus nudos. Por desolador que sea el panorama, hay que admitir la existencia de logros; si se desea que la vida prospere hay que difundir sus avances, por parciales y provisorios que a veces sean. Si queremos mejorar la situación, el conocimiento debe traducirse en acción, por lo que otra tarea es organizar la obtención y la protección de los derechos humanos. Por un lado, se impone resaltar aquellos valores que son efectivamente respetados y demostrar la vía por la que se alcanzaron. Y respecto de los múltiples derechos que aún están lejos de obtener su plena vigencia, hay que descubrir y mostrar cual es el camino que lleva a ella. Teniendo presente que edificar la dignidad humana es tanto una obligación de los gobiernos como un derecho de las personas y de las comunidades y que su protección es un cometido de ambos.

Desarrollar las conciencias

Queremos insistir en la importancia que tiene la conciencia de las personas en la materialización duradera de la dignidad humana. Como lo dice admirablemente el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO:

> **«puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres que debe erigirse baluartes de la paz».**

La restante tarea, por consiguiente, es la educación. Refiriéndose al período inmediatamente posterior al retiro de varias dictaduras militares latinoamericanas, Luis Pérez Aguirre decía:

«¿Cómo podríamos pretender cosechar frutos de humanidad allí donde casi nada sembramos? Hacen bien los verdugos en poner obscenamente delante nuestro las violaciones que han cometido. ¿Será esa vitrina insoportable la que cambie nuestras inteligencias ya que la Declaración poco pudo hacer?» [1]

En los países que vienen de una dictadura, las organizaciones de derechos humanos quedan atrapadas -muchas veces a pesar suyo- de un papel demasiado rígido; ellas son vistas por la sociedad como las permanentes litigantes, siempre están elevando sus quejas al cielo, denunciando crímenes horribles. Se trata de un comportamiento **reactivo**, que por supuesto, es necesario pero que es completamente insuficiente. Hay que lograr una modalidad **proactiva**, vale decir, una estrategia que aliente la defensa y la promoción de los derechos humanos. La educación es la gran metodología proactiva, ella se dirige hacia el futuro, no puede calmar los sufrimientos del presente, pero si puede actuar como una medicina preventiva adelantándose a que los males se declaren. Y es la única garantía segura de cura social, como afirma un proverbio chino:

«Si tus planes alcanzan a un año, siembra grano. Si llegan a diez años, planta un árbol. Si llegan a cien años, instruye a un pueblo».

Claro que ninguna mejora en las condiciones de vida de un pueblo se producirá sin que él mismo se resuelva a hacerlo. Los derechos humanos no son dones que se han caído de las manos de los dioses, su conquista ha demandado y demanda arrojo y claridad; esas virtudes brillan por su ausencia cuando la inmensa mayoría carece de conciencia de su propia dignidad. Conviene aquí recordar lo que dice el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel: **«la naturaleza de la opresión pasa más por la debilidad de los oprimidos que por la fuerza de la opresión»** [2] . Por ello, es necesario enseñar qué son los derechos humanos, lo que a pesar de su importancia no será ningún descubrimiento maravilloso para mucha gente sencilla. Pensamos que cada pueblo es capaz de formar su senda educativa a través de la cuál descubre su propio valor y, consecuentemente, lo cuida y fomenta. Hablamos, intencionalmente, de educación en un sentido muy amplio. Nos referimos a la presencia de los derechos humanos dentro de la vida de las instituciones del sistema educativo como a toda actividad que contribuya a propiciar la reflexión participativa de la comunidad. Los derechos humanos tienen cabida en todo lugar en que el pueblo construye su cultura, designa y se apropia del mundo, alimenta las raíces de su devoción a la vida, a la libertad, a la solidaridad.

EL PAPEL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Si concentramos el tema dentro del sistema educativo, nuestro punto de partida es sostener que las instituciones de enseñanza tienen una responsabilidad fundamental en la formación de los valores y los comportamientos humanos. No admitimos en cambio la tesis de que la educación sistemática o formal es intrínsecamente conservadora, limitándose a reproducir el estado de cosas imperante. Estamos convencidos de que el sistema educativo puede contribuir positivamente a transformar la sociedad eliminando las injusticias y atrasos. Histórica-

(1) PEREZ AGUIRRE, L. «Educación para la Paz y los Derechos Humanos en Uruguay. Objetivos y metodologia» en PEREZ AGUIRRE, L. et al. **Una aproximación a la educación y derechos humanos** Cuadernos Paz y Justicia, Montevideo, 1986, p. 4.

(2) PEREZ ESQUIVEL, A. **Organización y métodos de acción no- violenta para la defensa y promoción de los derechos humanos y el derecho de los pueblos**. Buenos Aires, SERPAJ, 1982 (mimeo).

mente ha sido demostrado que la expansión de la enseñanza produce la ampliación de la participación política y social. En América Latina durante los dos últimos siglos el sistema educativo ha aportado a la formación de la ciudadanía, esto es, actores políticos y sociales capaces de impulsar un proceso de desarrollo y de participación responsable en la gestión pública. José Pedro Varela asignó ese papel a la escuela pública al afirmar: **«para crear a la República primero es preciso crear a los republicanos»** .

En los años anteriores a la dictadura, el sistema educativo uruguayo no logró sembrar conciencias firmemente asentadas en el principio de cuidar toda vida como a la propia, lo que quedó demostrado en el desprecio a la vida humana experimentado entre las décadas del 60 y el 80. Pero esto no quiere decir que el fracaso sea inherente al sistema, pensamos que las instituciones educativas han naufragado en esa meta por desinterés de unos y también interés de otros. Las instituciones no son edificios vacíos, las componen seres humanos; si hubo años en que no se enseñó fructíferamente a respetar los derechos humanos es porque los hombres y mujeres que educamos no vimos con la suficiente claridad la importancia de ese asunto, no abrazamos con ardor esa causa, entendimos que no era necesario explicitarlo tanto, que no era prioritario, que no era prudente, que no era conveniente, que habían otros objetivos más importantes...

Creemos que la escuela y el liceo, donde acude la inmensa mayoría de los niños y jóvenes uruguayos, constituyen un formidable instrumento de socialización en los valores de la dignidad humana. Los principales documentos sobre derechos humanos no dejan dudas respecto al papel que puede desempeñar la educación en este campo. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en 1948 en su preámbulo se presenta al contenido de ésta **«como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, *mediante la enseñanza y la educación*, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción»** (subrayado nuestro).

Por su parte el artículo 26 en su numeral 2 dispone que **«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 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.»**

La UNESCO ha dedicado particular importancia a fomentar la enseñanza de los derechos humanos. Así en su «Recomendación sobre la educación para la comprensión , la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales» de diciembre de 1974 señala que **«la palabra «educación» designa el proceso global de la sociedad, a través de la cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos»**. La consulta sobre este tema realizada en Morges (Suiza) en 1981 recomienda considerar particularmente todos aquellos factores que influencian el desarrollo de las actitudes y la interacción entre la escuela y la comunidad. Y, lo que para nosotros es capital, se enfatiza el que la enseñanza sobre la paz, el desarme y los derechos humanos exige una preparación previa

eficiente de maestros y educadores. Respondiendo a esas motivaciones es que el SERPAJ ha desarrollado sus actividades de las que este libro es una parte.

DIEZ PREGUNTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL LICEO.

Quisiéramos retomar buena parte de los asuntos planteados, discutiendo lo que consideramos que son las cuestiones esenciales en que se implica una educación de los derechos humanos.

1 ¿Acaso la situación actual de la educación no condena de antemano al fracaso todo intento de enseñar los derechos humanos? No sería mejor buscar primero ciertos cambios sustanciales como incrementar los recursos -en especial la mejora del salario docente-, la autonomía y la participación de docentes, estudiantes y padres?

No ignoramos la existencia de dificultades ni minimizamos su peso pero creemos que su superación no tiene porque inhibir de educar para los derechos humanos. Es bien conocida la situación de la enseñanza pública dentro del deterioro general de los servicios sociales que atienden las necesidades de la población incapaz de solventárselos por sí misma. Para educar se necesitan recursos que son escasos. Por supuesto que mejor podrá realizar su labor un/a docente con remuneración honrosa en un local adecuadamente provisto y actuando con libertad y respaldo junto con un alumnado igualmente considerado. La reinvidicación de esas condiciones es de estricta justicia y cometería una grave incongruencia alguien preocupado por los derechos humanos que no actuara en consecuencia. Ya que así como el estado tiene la responsabilidad de impulsar la educación y de velar e impulsar los derechos humanos, tienen los educadores y la sociedad especialmente a través de padres y alumnos, la misma obligación de reclamar a aquél para que cumpla con los principios constitucionales. Pero pensamos que la falta de recursos no es todo el problema; repetimos que nadie puede abdicar de la obligación de educar para la paz y el respeto de los derechos humanos. También existiría y existe una omisión cuando para empezar a trabajar esperamos la solución de todos los problemas en el mejor de los mundos posibles. La participación y la consulta a los/las docentes están consagradas por la ley uruguaya, y aunque sean perfectibles sus instrumentos, no se puede claudicar su ejercicio. Por lo demás, creemos que no existe tarea más importante que ésta, que no excluye ni puede ser excluída por otras justas empresas.

2 ¿Dónde es que se juega el corazón de la enseñanza de los derechos humanos?

La educación en los derechos humanos afecta el área moral de las personas, por lo que debe tenerse presente todos los rasgos constitutivos en la formación de los juicios y los comportamientos morales. Está claro que la educación se niega a sí misma cuando pretende adoctrinar; no sólo violenta la libertad de sus destinatarios, sino que generalmente ni siquiera logra convencerlos. La experiencia de la «educación moral» durante el régimen militar uruguayo, es un ejemplo extremo de fracaso por dogmatismo grosero y hasta falto de ingenio didáctico, fruto de la falta de convicción de sus difusores civiles. Pero también podemos preguntarnos si, en parte, la educación en valores de antes y después de la era militar no falló al no encontrar una vía para el diálogo con el mundo de experiencias del adolescente, al punto que sin estilos autoritarios incurriera -aunque fuera con la mejor de las intenciones- en

cierto dogmatismo atenuado, al encasillar su mensaje con espíritu libresco sólo en determinados «momentos» , «lugares» y «modos». Si hablamos de educar, no podemos limitarnos al simple enunciado de los 30 artículos de la Declaración Universal. Educar significa un compromiso por descubrir y aplicar ciertas actitudes básicas. Recordemos la etimología de la palabra, ex-ducere, del latín, «hacer surgir, llevar hacia afuera». Esta tarea implica, como lo dice Luis Pérez Aguirre: **«hacer aflorar lo más humano del ser humano, su capacidad de amar y de triunfar sobre la muerte multiplicando los signos de la vida, superando las dominaciones y las actitudes egoístas, estableciendo una nueva solidaridad entre todos como fruto de una nueva justicia, una inaudita generosidad amorosa entre todos los hombres y mujeres de hoy»** (3). Con esto queremos decir que la meta no puede ser la sola información teórica, sino formar personas. Educar significa dirigirse no sólo a unos cuantos centímetros cúbicos de materia gris, sino a una individualidad de cuerpo entero, con sus apetitos y fatigas, sus sueños y sus deseos, sus fantasías, miedos y gustos. De tal manera que poco se logrará hablando solamente. En esta educación que busca suscitar disposiciones humanas positivas, lo fundamental se decide en la vida cotidiana. Los derechos humanos se tienen que vivir y respirar en absolutamente todas las experiencias humanas que envuelven la actividad de la institución escolar.

(3) PEREZ AGUIRRE, L. et al. ibidem, pág. 6.

3 Pero ¿qué papel le corresponde a la enseñanza de contenidos? Y en ese sentido ¿cuál es la mejor opción: crear una asignatura específica dentro del currículo liceal, incluir la temática en los programas de ciertas asignaturas u otra?

Todo lo que referimos anteriormente respecto a la suscitación de actitudes, habitualmente es designado como el «currículo oculto» que el liceo enseña, para el que no puede haber horario, ni didáctica, ni espacio predeterminados. Pero no se trata de olvidar el tradicional «currículo visible», o sea, el conjunto de conocimientos que se vierten en las diversas asignaturas, metodologías, programas, etc. La enseñanza de contenidos es fundamental en la etapa de la vida humana que atiende la educación media, donde las capacidades intelectuales adquieren un grado considerable de madurez. Por consiguiente, consideramos fundamental que los derechos humanos tengan una mención explícita en el currículo liceal, representativa de la importancia que la sociedad le da. Respecto de las opciones presentadas, nos remitimos al Congreso internacional sobre la enseñanza de los Derechos Humanos organizado por la UNESCO en Viena en 1978, donde se sostuvo que dicha actividad debía desarrollarse en todos los niveles de la enseñanza y que los respectivos planes **«deberían fundarse sobre las contribuciones de todas las disciplinas implicadas en el terreno de las ciencias sociales, humanas y naturales. Al mismo tiempo, los programas deberían ser adaptados a los imperativos de cada una de las disciplinas en cuyo marco se inscriben»**. Concretamente, **no somos partidarios de la creación de una asignatura específica** porque pensamos que ello traduciría la idea de que las demás disciplinas están desvinculadas de los derechos humanos. Pensamos que ellos deben ser específicamente señalados como contenidos concretos de los programas de varias

de las asignaturas del currículo de la enseñanza media. Pero que lógicamente, la enseñanza del respeto a la dignidad de las personas, los pueblos y la naturaleza debe ser un objetivo en los programas de **todas** las asignaturas. Otro aspecto que consideramos importante es fomentar la interdisciplinariedad en el estudio de lo humano -y para ello aún se requieren múltiples modificaciones en el currículo, programas, formas de evaluación. La persona humana no es una entelequia descuartizada por la Geografía, la Biología, la Historia, las Lenguas, la Educación Física y los demás «agujeros de la cerradura» a través de los cuales se pretende contemplar la realidad en la enseñanza secundaria. La humanidad, esa realidad unitaria debe ser entendida integralmente y para ello es preciso tender puentes entre las disciplinas y demostrar que se es el mismo sujeto el que se ha estudiado en una clase y en otra y lo que ha cambiado es el lente. Eso tendrá que llevar a que los/las docentes se coordinen entre sí, complementando sus exposiciones, aunando sus objetivos y evaluaciones y otras formas posibles.

Por último, pensamos que los Derechos Humanos constituyen una síntesis de la conciencia ética de la humanidad en un momento dado, por ende, pensamos que ningún saber que se transmita en la educación formal puede estar desligado de esa conciencia.

4 ¿Significa esto que todas las asignaturas enseñan derechos humanos?

Sí, pero no sólo eso; los derechos humanos deben estar en el aula y fuera de ella. **En el aula**, no sólo cuando se menciona explícitamente una norma legal en una clase de Educación Social, Derecho o Historia. En la vida cotidiana de la enseñanza, cuando el/la docente de cualquier asignatura, evalúa, cuando impone o acuerda normas de trabajo y funcionamiento con sus estudiantes, cualquier palabra, gesto o acto de aliento o de censura puede encarnar o agredir la dignidad humana. Por ello es cierto, que todas las asignaturas y actividades del currículo pueden estar al servicio de esta causa. Así como todos, aunque enseñemos Educación Física o Francés somos docentes de la lengua española y del razonamiento lógico, todos también debemos ser adalides en la enseñanza de los valores humanos. Aquí no puede haber especialistas, todos debemos ser capaces de hacer germinar la dignidad de las personas. De lo contrario, nuestra labor pedagógica es estéril, por competentes que seamos en nuestro saber específico. Los/las estudiantes no se dejan engañar y es el dominio de «lo humano» lo que más valoran en sus docentes. Puede suceder que descubran contradicciones entre su docente que «dicta cátedra» sobre la igualdad en la Revolución Francesa y discrimina al momento de evaluar sus actuaciones. Por ello, se trata de poner a tono el discurso a veces solemne y nuestros actos y los de nuestros/as estudiantes.

Fuera del aula, tenemos un universo vastísimo. El primer nivel lo forman todas las actividades extracurriculares (lúdicas, recreativas, sociales, participativas) donde se puede vivir el valor de la solidaridad, la generosidad, la responsabilidad, en definitiva, de la humanidad y que las/los estudiantes realizan en su rol de tales. Todo esto nos conduce al reconocimiento del derecho a la participación estudiantil en la gestión del sistema educativo en general y de la institución concreta a la que pertenecen. Por ejemplo, imaginemos su colaboración en la administración de la cantina, de los laboratorios, del gimnasio, del material didáctico, su asesoramiento en los asuntos disciplinarios y docentes. Otro nivel es la proyección de lo aprendido hacia el medio familiar, social y comunitario. A través de festivales, exposiciones, ferias, clases abiertas, visitas al vecindario, los/las estudiantes pueden hacer una eficaz tarea de información y sensibilización a la comunidad.

Como se ve, educar en derechos humanos es un desafío que complejiza las cosas mucho más que la transmisión libresca de principios morales.

5 ¿Qué papel tienen las denuncias sobre la violación de los derechos humanos? Más arriba, al hablar de las tareas, es la primera que se menciona ¿eso quiere decir que es lo principal?

No; no tiene por que ser el principio ni lo principal. La meta más importante es aprender a respetar la dignidad humana, y ello significa vivir la alegría y la esperanza de que eso es posible. Si sólo enumeramos el listado de atentados, nos quedaremos en una modalidad reactiva sin pasar a la proactiva. No sólo inculcaremos frustración y resignación, sino que retacearemos el conocimiento de aquellas experiencias positivas de respeto a los derechos humanos que siempre existen. Y repetimos que siempre existen, porque así como consideramos una utopía la inexistencia de un Estado donde no se violen los derechos humanos, también pensamos que siempre hay derechos que se respetan. Se dirá que es para algunos y no para todos, que por un tiempo pero no siempre. Pero nosotros debemos descubrir esa dinámica, en la que la humanidad progresivamente -lo que implica marchas y contramarchas- va forjando su difícil ideal de dignidad.

6 Informar sobre la violación a los derechos humanos puede causar angustia y dolor, máxime entre adolescentes. ¿No sería una razón para dejar fuera del aula esta temática?

En el congreso internacional organizado por la UNESCO en 1978 en Viena, mencionado anteriormente, se establece que los programas de enseñanza de los derechos humanos deberían referirse no sólo a principios sino también exponer **«las principales circunstancias que impiden la realización de los derechos humanos»**. A la vez que **«cada currículum debe tomar las condiciones de la vida real como punto de partida»**. Por ello pensamos que es lícito y necesario hacer una labor de señalamiento explícito de todas las limitaciones de los derechos humanos. Pero como respondíamos a la anterior pregunta, no es eso todo. No podemos solazarnos en un hurgamiento masoquista de las miserias humanas que carguen al adolescente de una angustia más pesada de la que puede llevar. Sin ocultar ni edulcorar la realidad, la difícil tarea es infundir esperanzas de la posibilidad del cambio.

7 Toda esta temática es muy polémica y existe el riesgo de incitar a adolescentes a enzarzarse en debates para los que no están preparados. ¿Dentro de qué límites manejarse?

Claro que es polémica, pero los derechos humanos no son neutrales. No admiten cualquier comportamiento social, están hechos para salvaguardar la libertad y la igualdad de aquellos miembros más desfavorecidos de la sociedad y por ende, su cristalización sólo es posible si se tiene el cometido de reparar y velar por los más pobres. Ese sería el criterio que guiaría los análisis y juicios que puedan hacerse sobre cualquier situación en que los derechos humanos están en juego. No abogamos por encender los ánimos de jóvenes que ya de por sí atraviesan el momento más inflamable de la vida. Sin desmedro de una legítima y ponderada discusión de los problemas sociales que debe estar presente en toda exposición didáctica sobre derechos humanos, no nos interesa promover competencias oratorias, porque pensamos que frente

al sufrimiento lo esencial es actuar. Se deben ahorrar las adjetivaciones, induciendo la objetivación de las situaciones, ahondando en sus causas sin quedarnos en la búsqueda de culpables porque sabemos que las responsabilidades son siempre más colectivas de lo que aparentan. El fin del proceso educativo que proponemos en la segunda parte de este libro apunta a detectar vías de superación e inclusive, alentar su puesta en práctica.

8 ¿El empleo de ciertas expresiones, enfoques o temas relativos a los derechos humanos no politizaría la enseñanza?

Miles de mujeres y hombres que integran organizaciones no gubernamentales e intergubernamentales (para citar sólo dos ejemplos: Amnistía Internacional y la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas) a menudo son acusados de «politización», o sea de actuar de mala fe al acusar a unos y defender a otros. Pero es el riesgo propio de los conflictos y tensiones que siempre suscita esta tarea. Hay que estar prevenidos de no actuar unilateralmente, ser capaces de defender **todos** los derechos de **todas** las personas y no acordarse sólo de los intereses de sus amigos. Esto último sería desnaturalizar por completo la labor si se la pusiera al servicio de una grosera propaganda a favor de un interés sectorial. Y aunque se deba tomar partido, resulta claro que el/la docente debe saber dejar libertad para entender el mejor camino para materializar los valores que su enseñanza se propone proteger. Por lo demás, una enseñanza de los derechos humanos no está exonerada de guardar la más celosa laicidad. Entendiendo por ella, el deber de respetar las opiniones ajenas dentro del marco general de los valores que la sociedad consagra. Se debe, por tanto, evitar todo acto de adoctrinamiento atentatorio de la libertad de conciencia de los/las estudiantes.

9 Si lo fundamental es ayudar a que florezcan valores humanos, ¿entonces no tendrían que enseñarse las declaraciones de derechos humanos u otros textos legales?

Lo fundamental es contribuir al desarrollo de una personalidad capaz de convivir con respeto por sus semejantes y solidaria hacia ellos. Naturalmente, que existen constantes oportunidades de educar de acuerdo a esos principios sin necesidad de que se mencione la expresión «derechos humanos». Como hemos dicho, eso acontece en la clase de Educación Social y Cívica o en la de Matemáticas, en el aula, en el patio de recreo o en el paseo de fin de cursos. Por ende, para la mayoría de esas excelentes ocasiones educativas tiene un valor relativo la explicitación constante de todos los documentos referidos a los derechos humanos y hasta en algunas, no tiene sentido. Esto los decimos para los que piensan que educar para los derechos humanos, es hablar mucho del tema, estampar a diestra y siniestra del local escolar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y así se consideran cumplidos.

No obstante, en clases de Educación Cívica-Social, Introducción al Derecho, Historia o Filosofía será imprescindible el correcto estudio de esos textos legales. Otro riesgo gravísimo sería silenciar la existencia de esas normas, por ese camino, sólo formaríamos generaciones de jóvenes creyentes en que la dignidad de las personas reposa exclusivamente en la buena voluntad general. Precisamente, la esencia de los derechos humanos es que coloca los valores que toda persona merece, no sólo en los imperativos de la conciencia de cada uno/a sino también en el deber del estado en asegurarlos a todos y en el derecho de cada ciudadano/a a reclamarlos (ver Cap. 2) Es cierto que la ley no transforma mágicamente la realidad pero sólo conociéndola se puede bregar para hacerla vigente. En ese sentido era que René Cassin uno de los redactores de

la Declaración Universal soñaba con que ella sería **«un faro de esperanza para los seres humanos humillados y maltratados»** Por lo tanto, si bien no todas las ocasiones para educar para los derechos humanos requieren que mencionemos los textos que los consagran, es imprescindibles formar mujeres y hombres que conozcan esos documentos para que los defiendan y promuevan.

10 ¿No es absurdo enseñar a adolescentes que a veces carecen de lo mínimo, nociones como el derecho a la autodeterminación de los pueblos?

Ese argumento se parece a quienes dicen: ¿para qué enseñar Literatura a jóvenes pobres que lo que precisan es trabajar lo antes posible? Lo triste es cuando los propios estudiantes se convencen, reduciendo su interés por ampliar y profundizar su universo cultural y condenándose así, a las ocupaciones peor remuneradas de la sociedad. Aquí también, con este razonamiento pareciera haber una determinación externa de cuales son las necesidades culturales o intelectuales de la juventud. Frente a eso nosotros decimos que en cuestión de derechos humanos no hay exquisiteces para los refinados de estómago lleno y paladar selecto, y por otro lado, platos fuertes para los famélicos. Todos deben tener acceso al mismo menú, todos deben estudiar atentamente la carta. No se puede discriminar, estos derechos para tí y estos otros para aquél.

Los derechos humanos son un todo indivisible e interdependiente y mal procedería un/a docente que perdiera esa perspectiva cargando las tintas en un aspecto en detrimento de los otros. Y no es una exquisitez, por ejemplo, que jóvenes pobres se preocupen de los daños ambientales, porque ellos tienen derecho a una naturaleza limpia, por más que a veces sus alimentos no lo estén. Ni es un lujo que los jóvenes de naciones dependientes comprendan las dificultades para la construcción de un orden internacional basado en la solidaridad.

Lectura 2

III. LA TAREA DE PROMOVER EL CONOCIMIENTO Y LA EDUCACION ACERCA DE LOS DERECHOS HUMANOS

A. Introducción

139. La plena realización de los derechos humanos no puede lograrse solamente a través de la elaboración de leyes que los protejan y de mecanismos que, a su vez, hagan cumplir esas leyes. Las instituciones nacionales de derechos humanos, junto con las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, pueden desempeñar un papel importante en la promoción de los derechos humanos a nivel nacional.

140. La promoción es un término muy general y abarca una amplia gama de posibles actividades. Para promover los derechos humanos, la institución nacional se dedicará a los siguientes objetivos y funciones:

- informar y educar acerca de los derechos humanos;
- fomentar el desarrollo de valores y actitudes que respalden los derechos humanos;
- alentar las medidas que permitan defender los derechos humanos para que no se violen.

141. Para informar y educar hay que sensibilizar a la opinión acerca de los derechos humanos e impartir conocimientos al respecto. La protección de los derechos humanos depende de que las personas conozcan los derechos de que disfrutan y los mecanismos que existen para hacer respetar esos derechos. Análogamente, se deben hacer conocer a todos los miembros de la sociedad las responsabilidades que les incumben conforme al derecho internacional y al derecho interno, hacerles comprender que ellos mismos pueden violar los derechos humanos, pero que también pueden protegerlos. Además se les deben señalar las responsabilidades que tienen con respecto a sus semejantes.

142. La información es esencial, pero no basta para crear los valores y actitudes necesarios para el pleno disfrute de los derechos humanos. Para promover los derechos humanos es preciso desarrollar una cultura del respeto y la observancia de los derechos humanos a nivel nacional; una cultura en la cual el conocimiento de los derechos y las responsabilidades se vea reforzado por la determinación de llevar ese conocimiento a la práctica.

143. El respeto de los derechos humanos requiere una vigilancia constante a nivel interno y externo. A nivel interno, es preciso sensibilizar al individuo acerca de la posibilidad de cometer violaciones. A nivel externo, es preciso alentar a los grupos o individuos a defender los derechos humanos. Las medidas de defensa presuponen la existencia de mecanismos adecuados de protección y de programas encaminados a promover el conocimiento y la utilización de esos mecanismos.

144. A nivel internacional, muchas actividades de promoción de los derechos humanos se desarrollan por iniciativa de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales. Sin embargo, quienes se ocupan de los derechos humanos a nivel nacional, incluidas las instituciones nacionales, reconocen en general que la aplicación de las normas de derechos humanos debe promoverse sobre todo a nivel nacional. El mecanismo o la estrategia de promoción de los derechos humanos debe ser parte del compromiso que asumen los Estados respecto de sus obligaciones internacionales.

145. Casi sin excepción, se encomienda a las instituciones nacionales la importante responsabilidad de promover la conciencia acerca de los derechos humanos. En algunos casos, la ley o el decreto por el que se establece la institución especifican las actividades que han de emprenderse en cumplimiento de ese objetivo. En otros casos, sólo se establece el objetivo y la propia institución tendrá que elaborar un plan de acción para su realización.

146. En este capítulo se enuncian las actividades que pueden emprender las instituciones nacionales para promover los derechos humanos mediante la información y la educación; la creación de valores y actitudes; y el fomento de medidas de defensa de los derechos humanos.

B. Estrategias de promoción

1. Reunión, producción y difusión de material de información

147. La institución nacional debe disponer de diversos materiales de información sobre los derechos humanos y poder difundir esta información en forma eficiente y eficaz.

148. La naturaleza de la institución se reflejará en el tipo y la variedad de información que ofrece. Por ejemplo, es probable que el material de información de una oficina del defensor del pueblo sea más especializado que el material de un órgano con amplias responsabilidades en la esfera de los derechos humanos. Un centro de documentación y formación ofrecerá una variedad de material de investigación y enseñanza sobre derechos humanos.

149. Aparte de obtener material relacionado con sus responsabilidades concretas, todas las instituciones nacionales deben tratar de reunir y ofrecer el siguiente material de información básico:

- instrumentos y normas internacionales de derechos humanos (incluida información sobre la ratificación y las reservas formuladas por el Estado de que se trate);

- informes del Estado a los órganos creados en virtud de tratados y observaciones de esos órganos acerca de los informes;

- legislación nacional sobre derechos humanos y decisiones administrativas y judiciales pertinentes por las que se ha interpretado o aplicado esa legislación;

- información sobre los mecanismos nacionales de protección de los derechos humanos (entre ellos, otras instituciones nacionales, comisiones parlamentarias, comités ministeriales y organizaciones no gubernamentales);

- información sobre la estructura y el funcionamiento de los mecanismos de aplicación que existen a nivel internacional.

Esa información, así como otro material que interese a la actividad de las instituciones, puede obtenerse de organizaciones intergubernamentales, departamentos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales. Las instituciones nacionales pueden pedir que las organizaciones que se ocupan de los derechos humanos les envíen su material. También pueden pedir ser depositarias de documentación de derechos humanos procedente de las Naciones Unidas y de los órganos regionales de derechos humanos. En el anexo II del presente manual figura una lista selecta de las principales organizaciones (intergubernamentales y no gubernamentales) que publican material o documentación sobre derechos humanos.

150. El material de información de la institución nacional debe incluir, desde luego, el fruto de su propia labor. En el desempeño de sus funciones, muchas instituciones tienen acceso a importantes estadísticas sobre la situación nacional en materia de derechos humanos. La mayoría de las instituciones existentes están facultadas para realizar investigaciones sobre cuestiones o situaciones relacionadas con los derechos humanos. En algunos casos, esa investigación constituirá la primera etapa en las indagaciones realizadas por la institución. En otros casos, los resultados de la investigación se transmitirán al departamento u organismo gubernamental competente para que adopte medidas. Algunos proyectos de investigación se emprenden con el mero propósito de sensibilizar al público respecto de un determinado problema de derechos humanos. En todas estas situaciones, los resultados de la investigación emprendida deben formar parte de la colección de material de información de la institución, con lo cual se contribuirá al conocimiento que tiene la comunidad acerca de las cuestiones de derechos humanos.

151. No hay ningún motivo para que la institución nacional limite su producción a los informes sobre investigaciones. Muchas instituciones producen material sobre cuestiones generales o concretas de derechos humanos, en algunos casos orientado a los sectores de la sociedad que más necesitan información y educación. En su propio material, las instituciones nacionales pueden incorporar leyes y realidades locales que presenten más interés que la información contenida en otras publicaciones.

152. La reunión y producción de información no es muy útil, a menos que exista una estrategia para difundir eficazmente los materiales. Para ello, se debe identificar a los posibles lectores. Después, se debe examinar la información disponible y, de ser necesario, modificar su formato o estilo para adaptarlos mejor al grupo interesado. Por ejemplo, cuando se trata de llegar al público en general, la institución nacional tal vez tenga que presentar los datos sobre un determinado tema de modo más ameno y accesible. Si en el país de que se trata se habla más de un idioma, se debe presentar

material en los distintos idiomas. Para los estudiantes y especialistas, puede bastar con elaborar sistemas apropiados de clasificación y ofrecerles facilidades para que lean el material, tomen notas y lo copien.

153. El paso siguiente de una buena estrategia de difusión es la identificación de las vías apropiadas, lo cual dependerá también en gran medida del público al que está dirigido el material. La capacidad de la institución nacional para suministrar documentación sobre los derechos humanos debe ser conocida por quienes más puedan beneficiarse de la prestación de ese servicio. El material destinado a una distribución amplia puede difundirse eficazmente a través de escuelas, bibliotecas, oficinas públicas y organizaciones de la comunidad. Los resultados de los proyectos de investigación pueden darse a conocer a través de organizaciones o grupos que se interesan en el tema de la investigación, así como a través de universidades y de los ministerios competentes. Tanto los medios de difusión especializados como los generales pueden ser una buena forma de difundir información.

2. Organización de campañas de promoción y fomento de iniciativas en la comunidad

154. Mediante la organización de campañas de promoción y el fomento de iniciativas en la comunidad, las instituciones nacionales pueden contribuir considerablemente a un mejor conocimiento de los derechos humanos. Por ejemplo, pueden organizarse concursos de dibujo sobre temas de derechos humanos para niños de edad escolar; conferencias en universidades y otras instituciones de enseñanza superior; y actos especiales para conmemorar aniversarios como el Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre). Algunas instituciones nacionales patrocinan premios de derechos humanos, que se otorgan a personas de la comunidad que han aportado una contribución significativa a la realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

155. No es necesario que la institución desarrolle todas las actividades de promoción en forma aislada. Puede trabajar eficazmente con las estructuras existentes en la comunidad alentando las iniciativas de otras que están destinadas a hacer conocer los derechos humanos y a sensibilizar a la opinión pública al respecto o participando en esas iniciativas. La institución debe familiarizarse con los recursos disponibles en la comunidad y examinar la manera más eficaz de utilizarlos.

3. Colaboración con los medios de difusión

156. En muchos países, los medios de difusión se han convertido en la fuerza predominante en el proceso por el que se forman las ideas y se expresan las opiniones. Debido a la capacidad que tienen a este respecto, los medios de difusión, como muchos otros elementos influyentes de la sociedad, pueden ser un instrumento de potenciación o de represión.

157. El papel de los medios de difusión en la promoción de los derechos humanos dependerá en gran medida de la estructura social y política en la que operan. En la legislación internacional de derechos humanos se afirma

claramente el derecho de toda persona a la libertad de opinión y de expresión y el derecho a no ser molestado por sus opiniones (artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; artículo 19 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos). Para ser un asociado útil en una estrategia de promoción de los derechos humanos, los medios de difusión nacionales deben estar en libertad para expresarse, no deben estar sujetos al control del gobierno (salvo dentro de límites estrictamente definidos) y su libertad de expresión no debe verse obstaculizada por intereses privados antidemocráticos.

158. Habida cuenta de su importancia en la formulación y expresión de la opinión pública, los medios de difusión pueden ser un asociado sumamente valioso de la institución nacional encargada de sensibilizar a la opinión pública acerca de los derechos humanos. La institución nacional debe desarrollar una estrategia para identificar las esferas de su propio programa de promoción que se beneficiarían de una participación de los medios de difusión. Hay varias maneras en que los medios de difusión pueden ayudar a la institución nacional:

- informando al público de la existencia de la institución, las funciones que se le han encomendado y las actividades a que se dedica;

- educando a la comunidad acerca de los derechos humanos de que disfrutan; las obligaciones que tienen con respecto a los demás y las estructuras que se han establecido para realizar esos derechos y obligaciones;

- difundiendo información sobre los derechos humanos, incluidos los resultados de investigaciones o encuestas;

- realzando las situaciones o cuestiones nacionales o internacionales y expresando la opinión de la institución sobre los aspectos de esas situaciones o cuestiones que guardan relación con los derechos humanos.

159. Algunas instituciones nacionales emplean expertos en relaciones públicas o funcionarios de prensa para aprovechar todas las posibilidades de promover los derechos humanos que ofrecen los medios de difusión. Aún en los casos en que no cuente con tales expertos, un primer paso importante es que la institución nacional vele por que se conozca ampliamente su existencia en los círculos de la prensa, la televisión y la radio. A este respecto, es importante tratar de obtener "tiempo de emisión" gratuito o subvencionado o espacio en los periódicos. También debe tomar medidas para que su personal reciba capacitación en aptitudes de comunicación, como la realización de entrevistas y la redacción de comunicados de prensa.

4. <u>La visibilidad de la institución y su labor</u>

160. La institución nacional no puede funcionar como es debido a menos que la comunidad esté enterada de su existencia. Por ese motivo, debe fijarse en su política la meta de alcanzar una gran visibilidad diseñando una estrategia o programa orientado a las personas o grupos que más se beneficiarán de los

servicios que puede ofrecer. Como en el caso de la difusión de información, el contenido propiamente dicho de la estrategia dependerá, desde luego, de factores como las funciones particulares para las que se ha establecido la institución; la situación existente en materia de derechos humanos; y los recursos de que disponga la institución para actividades de relaciones públicas y de sensibilización de la opinión.

161. Aunque la institución nacional debe poder obtener la ayuda de otras entidades para asegurar su visibilidad (véanse los párrafos 162 y 163 más adelante), en último término la responsabilidad por lograr que el público tenga conocimiento de su existencia incumbe a la institución misma. Quizás la mejor manera de asegurar una alta visibilidad sea la difusión amplia de su labor y de los resultados obtenidos. Si la institución ha decidido tomar posición respecto de un proyecto de ley sometido al parlamento, debe esforzarse por que el público en general se entere de ello. De ese modo, puede obtener apoyo del público para su posición y aprovechar la oportunidad para que se conozca mejor su existencia. Lo mismo puede decirse en lo que respecta a dar a conocer el mandato de las encuestas públicas que deba realizar, ya que debe explicar las condiciones en que se efectuarán y los resultados previstos. Hay otras muchas esferas en que la institución nacional puede tratar de obtener apoyo del público para sus actividades con el objetivo más inmediato de que se conozca ampliamente su existencia.

162. En su esfuerzo por destacar su visibilidad, la institución nacional puede recurrir a la cooperación y el apoyo de otras entidades, como ciertos departamentos del gobierno y organizaciones no gubernamentales. También se debe alentar a los organismos y departamentos del gobierno a que informen a sus usuarios acerca de la existencia de una institución nacional de derechos humanos y de los servicios que puede ofrecer. Esto es particularmente importante cuando la institución está facultada para examinar denuncias sobre injusticias administrativas, ya que esas facultades sólo se aprovecharán si se explica a los posibles denunciantes su derecho a presentar denuncias y los procedimientos necesarios para ello. Por lo tanto, se debe alentar a los organismos y departamentos competentes a que informen a sus usuarios acerca de la posibilidad de presentar denuncias o de apelar contra una decisión. Para ello, los departamentos competentes pueden incluir detalles sobre la institución en los materiales de promoción que preparan. La propia institución puede preparar material informativo destinado a esas personas y utilizar los organismos públicos para distribuir ese material.
Las instituciones nacionales pueden esperar un gran apoyo de los organismos públicos en este campo. Cuando el gobierno crea un órgano para que se cerciore de que la administración pública actúa con justicia y legalidad, eso presupone un deseo de conseguir que quienes tengan motivos para recurrir a ese servicio estén cabal y oportunamente informados.

163. La institución nacional debe establecer y mantener contactos estrechos con las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los grupos de la comunidad que se ocupan directa o indirectamente de los derechos humanos. Esos contactos pueden facilitar la labor de la institución y mejorar su eficacia (véanse los párrafos 108 a 111, supra). Las organizaciones no gubernamentales también pueden contribuir en grado sumo a incrementar la visibilidad de la institución informando al público acerca de su existencia.

A menudo esas organizaciones están en inmejorable posición para identificar a los particulares y grupos de la sociedad que se hallan más expuestos a violaciones de los derechos humanos y que, por lo tanto, pueden beneficiarse más de los servicios de una institución nacional de derechos humanos.

C. Educación y formación

1. Formación profesional

164. Las instituciones nacionales pueden hacer mucho para instruir a los distintos grupos acerca de las normas internacionales y nacionales de derechos humanos. Pueden ir más lejos y organizar cursos de formación que transformen los conocimientos acerca de los derechos humanos en aptitudes prácticas. Hay diversos grupos profesionales cuya capacidad para afectar la práctica en materia de derechos humanos en la sociedad hace que sean candidatos idóneos para la formación. Entre esos grupos cabe mencionar los siguientes:

Administración de justicia

- abogados, jueces y fiscales;
- fuerzas del orden, incluidas las fuerzas policiales y las militares;
- personal penitenciario;
- personal parajurídico;

Gobierno y parlamento

- miembros del poder legislativo;
- funcionarios públicos encargados de redactar y reformar leyes;
- funcionarios públicos encargados de elaborar y aplicar políticas;
- funcionarios públicos encargados de preparar informes sobre los derechos humanos para órganos creados en virtud de tratados internacionales;

Otros

- trabajadores sociales;
- las fuerzas armadas;
- medios de difusión;
- organizaciones no gubernamentales de derechos humanos y organizaciones de la comunidad;

- maestros y profesores de escuelas normales;

- sindicalistas;

- miembros de la profesión médica;

- dirigentes de la comunidad.

165. Para que la formación se haga de la manera más eficaz posible, habría que seguir los siguientes pasos:

a) Determinación del público interesado

166. Cuando sólo se enuncian ciertos principios vagos de aplicación general es poco probable que se afecte el comportamiento del público a que se dirigen esas declaraciones. Para que sean eficaces, e incluso para que tengan algún sentido, las actividades de formación y educación deben dirigirse a grupos bien definidos de interesados.

167. Hay diversas maneras de seleccionar a los interesados. Por ejemplo, un departamento u organización del gobierno puede pedir a la institución nacional de derechos humanos que proporcione formación. Por otra parte, al realizar su trabajo la propia institución puede encontrar grupos para los que sería adecuado organizar un curso de formación en derechos humanos. En algunas situaciones, será apropiado organizar un curso general de derechos humanos para una gran variedad de participantes. Sin embargo, casi siempre resultará más eficaz y tendrá una mayor repercusión un curso de formación orientado a un grupo específico.

b) Formulación del programa

168. Es imposible elaborar un curso de formación general que sea adecuado para todos los grupos profesionales. Por lo tanto, en cada curso debe tenerse en cuenta el público interesado; se debe hacer hincapié en las normas nacionales e internacionales que son aplicables a las tareas corrientes de los participantes y se debe hablar de las cuestiones o problemas de derechos humanos de los que tendrán que ocuparse.

169. Sin embargo, independientemente del grupo de que se trate, es importante que se dé a todos los participantes un panorama general del sistema internacional de derechos humanos y de las normas y mecanismos que se han elaborado a nivel nacional para la aplicación de las normas internacionales.

c) Selección de instructores apropiados

170. Desde el punto de vista práctico, es importante seleccionar a instructores que tengan experiencia en el campo en que trabajan los participantes. Por ejemplo, no tiene mucho sentido contratar a un grupo de profesores y teóricos para que dicten cursos de derechos humanos a la

policía. Es probable que se obtengan resultados mucho mejores si en la mayor medida posible, los instructores están familiarizados con los antecedentes y el medio de trabajo de los participantes en el curso.

171. También es importante que los instructores conozcan las técnicas de formación de adultos. Se debe dar preferencia a los métodos de enseñanza creativos e interactivos que más se prestan a una participación activa e interesada de los educandos.

d) Mejoramiento de la eficacia de las actividades de formación

172. Para que el programa de formación de la institución nacional sea lo más eficaz posible, debe tratarse de preparar y motivar a los participantes para que continúen el proceso de formación una vez terminado el curso. Para ello, habrá que seleccionar a los participantes en el entendimiento de que cada uno se ocupará de actividades de formación o de difundir los conocimientos que ha recibido al regresar a su lugar de trabajo habitual. De este modo, la repercusión de cada curso se multiplica ya que la información se difunde en todas las instituciones interesadas. Otra forma de aumentar la eficacia consiste en centrar la formación en "los instructores"; dar a quienes ya se ocupan de educar a otros los conocimientos y las aptitudes necesarios para incorporar en sus programas aspectos relacionados con los derechos humanos.

173. La difusión de información se facilitará considerablemente si hay material escrito para los cursos y la formación posterior. Resultan de particular utilidad las recopilaciones de las normas internacionales de derechos humanos que se refieran a la esfera de trabajo de los participantes. Las instituciones nacionales que tengan muchos programas de formación para un grupo concreto podrían considerar la posibilidad de preparar y distribuir su propio material.

e) Realización de evaluaciones

174. Deben efectuarse evaluaciones antes y después de los cursos de formación. Los cuestionarios que se distribuyan antes de los cursos, permitirán a los instructores adaptar el programa concretamente a las necesidades de los educandos y les proporcionen la información que éstos buscan. Después de los cursos, las evaluaciones permitirán a los instructores determinar lo que los participantes han obtenido en los cursos. Además, esas evaluaciones pueden servir para modificar y mejorar constantemente los cursos ofrecidos por la institución.

2. Seminarios

175. Contrariamente a los cursos de formación, los seminarios son un medio para transmitir conocimientos e ideas que no tienen forzosamente que ver con una formación práctica. Los seminarios de derechos humanos pueden ofrecer a los profesionales y a otros grupos la oportunidad de intercambiar opiniones e información sobre una amplia gama de problemas de derechos humanos y posibles soluciones. Todo esto sugiere que en un seminario habrá más deliberaciones que en un curso de formación, donde lo más apropiado es que haya una relación instructor-educando. Las instituciones nacionales de derechos humanos pueden

aprovechar sus conocimientos acerca de la situación en ese campo para determinar las cuestiones que han de examinarse con carácter prioritario. A través de un seminario, la institución nacional puede reunir a las personas clave para examinar cuestiones importantes, hacerlas reflexionar al respecto y, con su iniciativa, sensibilizar más a los círculos oficiales y extraoficiales acerca de los problemas de derechos humanos.

176. Los principios expuestos antes en relación con los cursos de formación (párrs. 164 y ss.) se aplican también, con algunas modificaciones, a los seminarios. La selección previa de los candidatos debe hacerse con cuidado, teniendo en cuenta las cuestiones que se han de examinar. Los seminarios constituyen una oportunidad excelente para reunir a personas diversas. Los participantes se deben seleccionar teniendo presente su capacidad para influir en la opinión pública y/o en la política gubernamental de derechos humanos. Es importante que los presentadores sean expertos reconocidos en el tema seleccionado y que sean capaces de facilitar y moderar los debates.

3. Programas de educación

177. Las instituciones nacionales de derechos humanos son particularmente indicadas para establecer alianzas provechosas con organizaciones, instituciones y personas que ya participan en el proceso de educación.

178. Muchas instituciones nacionales han adoptado la posición de que el desarrollo de la cultura de derechos humanos en la sociedad debe comenzar por los miembros más jóvenes. Por lo tanto, han centrado sus iniciativas educativas en los niños de edad escolar. Las posibilidades que se plantean en relación con este grupo son considerables. Las instituciones nacionales pueden promover la inclusión de los conceptos de derechos humanos en los programas existentes; pueden ofrecer asistencia especializada para la adaptación o modificación de los planes de estudio cuando sea necesario; pueden proporcionar instrucción y asistencia a los maestros y los profesores de escuelas normales y trabajar con los pedagogos para preparar material educativo.

179. Se pueden adoptar iniciativas análogas a nivel terciario. Los derechos humanos son un tema que tiene cabida en prácticamente todas las disciplinas, como el derecho, los estudios sobre los medios de difusión, la medicina y las ciencias políticas y sociales. Las instituciones nacionales pueden alentar a los administradores y los profesores de las universidades a preparar cursos concretos de derechos humanos e incluir elementos de derechos humanos en los programas existentes. También pueden ofrecer su asesoramiento a los estudiantes que realizan investigaciones y a los profesores interesados en preparar cursos o suministrar material de información a sus estudiantes.

180. Huelga decir que es igualmente importante preparar programas de derechos humanos fuera del sistema oficial de educación. Las instituciones nacionales pueden establecer una útil colaboración con grupos profesionales, sindicatos, organizaciones de la comunidad y no gubernamentales con objeto de elaborar material educativo para uso de esas entidades.

Lectura 3

MULTICULTURALISMO, DEMOCRACIA PARITARIA Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Rosa Cobo
Universidad de La Coruña
Publicado en POLÍTICA Y SOCIEDAD, Madrid, nº 32, 1999

El multiculturalismo no es un hecho social específico de la modernidad. Si bien este concepto se ha acuñado recientemente, el fenómeno social que subyace a esa noción es antiguo. La mezcla de grupos humanos distintos entre sí coexistiendo en un mismo espacio es un hecho social histórico recurrente. El multiculturalismo, entendido como una manifestación de la diversidad, del pluralismo cultural y de la presencia en una misma sociedad de grupos con diferentes códigos culturales, no es una condición singular de la cultura moderna, es la condición normal de toda cultura .

El multiculturalismo, sin embargo, en su versión actual, está vinculado a dos hechos sociales nuevos. El primero de ellos es la emergencia de grupos sociales que anteriormente eran invisibles. Es el caso de las culturas indígenas de América. También el de los colectivos de gays y lesbianas. Y el de las mujeres. Estos grupos sociales tienen una larga tradición de lucha contra su opresión. El origen del movimiento feminista, por ejemplo, se remonta a la Revolución Francesa. Y el del movimiento gay al siglo pasado. Sin embargo, será a partir de los años setenta cuando estos movimientos reinicien un lento camino en su visibilización y en su constitución como actores sociales colectivos. Algunas diferencias y discriminaciones pueden ser constantes durante largos periodos históricos, pero sólo en algunas épocas se vuelven políticamente significativas. La diversidad de cualquier sociedad existe sólo en la medida en que sus individuos la perciben como tal.

El segundo hecho nuevo es el rápido crecimiento de conflictos vinculados al aumento de la diversidad cultural interna de nuestras sociedades. Los conflictos más problemáticos, en realidad macroconflictos, son aquellos que tienen un carácter intercultural, étnico y religioso. Según un reciente informe de Naciones Unidas, el 70% de los conflictos mundiales ha tenido lugar en el interior de los países y sólo el 30% entre países . Todo indica que una gran parte de los conflictos en las sociedades modernas están vinculados a las relaciones interculturales. Asimismo, la inmigración de segmentos de población del Tercer Mundo hacia el mundo desarrollado es otra fuente de diversidad moral y cultural de un lado y de conflictos -microconflictos en relación con los anteriores- por otro.

Es un hecho indiscutible que en las viejas sociedades europeas se están haciendo visibles diferencias culturales, étnicas, sexuales y de género, entre otras muchas. La inmigración, las nacionalidades, la falta de respeto social hacia los colectivos homosexuales y la desigual posición de las mujeres en la estructura social y política están poniendo de manifiesto la existencia de grupos sociales con sus propias identidades así como signos inequívocos de falta de homogeneidad social. Estos hechos han puesto en crisis los viejos ideales de ciudadanía e igualdad del proyecto político de la modernidad. ¿La democracia multicultural puede ser la respuesta a las viejas democracias de ciudadanos libres e iguales? ¿Existe una relación necesaria entre multiculturalismo y relativismo cultural? ¿El multiculturalismo es incompatible con los modelos universalistas de justicia e igualdad?

El multiculturalismo, entendido como una sociedad en la que coexisten diversos grupos con identidades culturales propias ¿tiene algún compromiso con la igualdad? ¿Puede hablarse de distintas versiones de multiculturalismo? ¿Todas las identidades culturales de los grupos sociales deben ser fomentadas y ser merecedoras de reconocimiento público y representación política? ¿Los grupos sociales pueden ser merecedores o titulares de derechos como lo son ahora los individuos? ¿Cuál es la relación entre multiculturalismo, ampliación de la participación política y legitimidad democrática? ¿Los grupos sociales que componen nuestra vida social ¿deben mirar hacia la diferencia o hacia la igualdad?

La primera idea de fondo que preside este trabajo es que las actuales sociedades europeas están inmersas en un proceso creciente de multiculturización y que estas democracias multiculturales no deben alejarse de los presupuestos básicos de la modernidad. La igualdad y la universalidad son los principios éticos y políticos más sólidos que pueden vindicar los colectivos oprimidos. La segunda, tal y como señala

Nancy Frazer , es que el multiculturalismo no puede ser indiscriminado. Si bien la idea que subyace en el multiculturalismo es la necesidad de reconocer las diferencias y las identidades culturales, eso no supone que todas las culturas contengan aportaciones igualmente valiosas para el bienestar, la libertad y la igualdad de los humanos, es decir, no implica una hipótesis de relativismo general . Hay que distinguir entre pretensiones dignas de protección y de reconocimiento jurídico y las que no son acreedoras de ello, bien porque no lo necesitan, bien porque pueden ser satisfechas por otras vías más adecuadas, bien porque no lo merecen . El multiculturalismo supone un gran avance en la profundización de la democracia y de la legitimidad, siempre y cuando "nos permita hacer juicios normativos sobre el valor de las distintas diferencias a partir de su relación con la desigualdad" .

I.

El aspecto más interesante del multiculturalismo es su vertiente crítica, en cuanto manifestación del malestar que produce en algunos grupos sociales las políticas asimilacionistas de los estados o culturas dominantes en el seno de sus propias sociedades. El multiculturalismo, al enfatizar el respeto a las singularidades y diferencias de cada cultura, subcultura o grupo social, desemboca en una crítica a la uniformidad social que impone la cultura mayoritaria de cada sociedad. El multiculturalismo es una reacción resistencial de culturas minoritarias o de grupos de inmigrantes ante el miedo a perder su identidad frente a la cultura dominante. Las políticas multiculturales rechazan radicalmente el asimilacionismo que trata de imponer una cultura mayoritaria . En el corazón del multiculturalismo está la defensa de los derechos de las minorías.

De otro lado, el multiculturalismo es muy crítico con la imposición del modelo económico y político occidental a países que no consideran ese esquema como el más adecuado para sus intereses y culturas. Tras el multiculturalismo se encuentra una poderosa crítica al eurocentrismo. La idea latente es que Occidente no debe ser el referente ético, político o económico para el resto del mundo, ni tampoco debe exportar miméticamente su modelo de sociedad.

Uno de los méritos de las ideas multiculturalistas es su reacción contra la uniformización del mundo, la llamada globalización o mundialización a partir de valores y realidades mercantiles, apoyada en medios técnicos, financieros e informacionales con el agotamiento o la destrucción de valores culturales dignos de ser protegidos. El multiculturalismo, por tanto, también es una manifestación de la resistencia a una globalización que sirve a los intereses de los más poderosos .

II.

Las ideas multiculturales surgen alrededor de algunos hechos socio-políticos característicos de la época contemporánea. Primero, la descomposición del modelo político basado en el estado-nación. Segundo, la sustitución de los principios éticos y políticos ilustrados _igualdad, ciudadanía, derechos humanos..._ que han constituído el aliento moral de la idea moderna de democracia por el racionalismo instrumental de la economía. Tercero, la visibilización creciente de identidades fuertes, en muchos casos fundamentalistas, que se muestran irreductibles, intolerantes y excluyentes. Todos estos fenómenos componen un cuadro social en el que las ideas de sujeto y ciudadanía se ven crecientemente debilitadas.

Desde un punto de vista político, se hace necesario redefinir el concepto de estado nación y su vinculación con la ciudadanía. Todo ciudadano lo es y lo ha sido hasta ahora de un estado-nación. El estado nación se ha constituído y legitimado alrededor de la adhesión nacionalista. A partir de la Segunda Guerra Mundial aparecen los primeros signos de crisis en el estado nación. La ciudadanía no será ya sólo civil y política sino también social. Se redefine el contrato social y ahora ser ciudadano significa tener acceso a derechos concretos: a la salud, a la educación, al trabajo, a las pensiones de vejez... La legitimidad del estado no se deriva ya de la adhesión a la nación sino de su capacidad para preservar los derechos sociales de los individuos.

Frente a la ciudadanía política y social que se desarrolla tras la Segunda Guerra Mundial, el multiculturalismo aspira a definir la ciudadanía en términos culturales. La lógica multicultural se inscribe en una corriente histórica y política que cuestiona el estado y la nación. Entre la cultura y la política, elige la primera. La crítica multicultural al universalismo y a la integración en su afán por crear nuevas formas de ciudadanía propone el fin de la construcción política de la sociedad . En esta línea, tanto el comunitarismo como la postmodernidad rechazan la idea ilustrada de que la comunidad política deba definir y administrar lo universal. Sin embargo, pese a que se enfatice la dimensión cultural frente a la política hay cuestiones culturales que también son políticas. Los derechos de los inmigrantes, por ejemplo, ¿deben beneficiarse de una doble nacionalidad?, ¿deben conservar la de su origen únicamente? ¿deben adquirir la de su lugar de residencia? . Las relaciones entre nacionalismo y ciudadanía se vuelvan paulatinamente complejas y confusas. Sin embargo, la construcción de la ciudadanía a partir de criterios culturales puede introducir nuevos elementos de desigualdad. Para el establecimiento de criterios justos de distribución de los recursos, es decir, para eliminar ámbitos de discriminación, parece más razonable la solución que propone Habermas. Este autor señala que la ciudadanía no debe reposar tanto en la pertenencia a la identidad

nacional como en determinados valores políticos -libertad, igualdad, participación política- que él denomina lealtad constitucional. En todo caso, tal y como señala Castells, el "Estado nación basado en la soberanía de instituciones políticas sobre un territorio y en la ciudadanía definida por esas instituciones es cada vez más una construcción obsoleta que, sin desaparecer, deberá coexistir con un conjunto más amplio de instituciones, culturas y fuerzas sociales" .

Por otra parte, los valores éticos y politicos ilustrados pierden terreno al mismo tiempo que lo gana la implacable ley del mercado, impregnando las conciencias e imponiendo sus valores -el consumo y el trabajo como religiones supremas- y abriendose paso en los más recónditos lugares del mundo, globalizando y estandarizando pautas y valores vía tecnologías informacionales. Señala Touraine que una de las razones de esta crisis deriva de la sustitución del universalismo sustantivo de la ley y del derecho por el racionalismo instrumental de la economía . Asimismo, la mundialización de la economía, con la consiguiente ampliación de la competencia, produce nuevas desigualdades entre individuos, regiones y segmentos de población al tiempo que produce fracturas en la cohesión social. De otra parte, podemos preguntarnos si emergen nuevos soportes de ciudadanía: empresas, regiones, estructuras transnacionales. ¿Se puede concebir una ciudadanía desterritorializada? ¿Pueden los individuos tener varias ciudadanías? Entre una economía globalizada y un universo cultural fragmentado, la crisis de los sistemas políticos occidentales muestra el agotamiento de lo que Touraine denomina 'la solución republicana' .

Sin embargo, Castells señala que, "pese a su desbordamiento por flujos globales y a su debilitamiento por identidades regionales o nacionales, el Estado nación no desaparece y durante un largo tiempo no desaparecerá, en parte por inercia histórica y en parte porque en él confluyen muy poderosos intereses, sobre todo los de las clases políticas nacionales, y en parte también porque aún es hoy uno de los pocos mecanismos de control social y de democracia política de los que disponen los ciudadanos" . Tanto los viejos estados nacionales como la ciudadanía social y política viven momentos históricos de crisis cuya resolución debe orientarse hacia la mayor participación política de los ciudadanos y el máximo aumento del control político sobre el estado.

III.

El debate en torno al multiculturalismo es complejo debido a las implicaciones teóricas, éticas y políticas. Para situar adecuadamente este debate hay que distinguir entre el multiculturalismo como una noción descriptiva, como un hecho social característico de las sociedades contemporáneas (muchas sociedades son fuertemente multiculturales), y el multiculturalismo como un concepto normativo (es moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales). Al mismo tiempo, hay que distinguir entre diversos tipos de multiculturalismo normativo, desde los más radicales hasta los más moderados.

El comunitarismo y la postmodernidad postulan la institucionalización de las diferencias como el núcleo de identidad moral de las sociedades modernas. Estas teorías aspiran a redefinir la ciudadanía a partir de la expansión y/o redescubrimiento de las identidades culturales. Señala Donati, asumiento posiciones postmodernas, que en las sociedades actuales los problemas se trasladan del terreno político al cultural. Estos enfoques enfatizan la idea de que el universalismo moderno es abstracto y colonizador y, por ello, imperialista y mass-mediatizante .

Por el contrario, desde la modernidad se aboga por el universalismo y el cosmopolitismo (inclusión e integración social y política) como alternativa a los conflictos e incompatibilidades que puedan suscitar la exaltación de las diferencias. La modernidad analiza el multiculturalismo como un fenómeno social característico de las actuales sociedades pero no cree que como principio normativo sea el modelo social más aceptable éticamente si se considera la diferencia el supremo bien moral. Garzón Valdes distingue entre sociedades multiculturales en sentido fuerte y sociedades multiculturales en sentido débil. Le parece éticamente reprobable la primera porque en ella las diferencias culturales son prácticamente irreductibles y éticamente aceptable e incluso deseable la segunda porque en ella las diferencias son secundarias . Asimismo, Touraine diferencia entre un multiculturalismo radical y otro más templado. Estemos de acuerdo o no con la tesis de Garzón Valdés, tal y como señala Nancy Frazer, el multiculturalismo no puede ser indiscriminado porque entonces desemboca en el relativismo absoluto y en la exaltación de las diferencias. Desde un punto de vista socio-político, el relativismo cultural indiscriminado conduce a la segregación y al guetto .

La exaltación de la diversidad moral no significa necesariamente mayor desarrollo moral. Ni toda diversidad ni toda diferencia son éticamente aceptables, ni todo punto de vista cultural en sí mismo tiene valor ético . La cultura y la moral son ámbitos distintos: "No es lícito moralmente aceptar incondicionalmente toda variedad de vida por el sólo hecho de ser diferente. La diversidad, tomada en sí misma, no tiene ninguna connotación moral positiva. Ni toda experiencia nueva es saludable ni todas las formas de vida son

moralmente legítimas" . Las prácticas culturales y las formas de vida diferentes son dignas de protección y defensa sólo si no vulneran los derechos de los individuos. La mutilación genital femenina es una práctica cultural que no amplía precisamente el contexto moral .

IV.

El concepto de multiculturalidad, como hemos señalado, nos remite a la diversidad cultural y al pluralismo, por tanto a las diferencias, sean éstas culturales, de género, sexuales, étnicas o de otro tipo. ¿Es posible conjugar la unidad de una sociedad con la diversidad de culturas y de grupos sociales? ¿Se pueden combinar formas sociales y formas culturales lo bastante autónomas como para permitir que en una misma sociedad convivan varias culturas y en el mismo área cultural coexistan varias formas de organización social? . La cuestión a debatir es si una sociedad debe proteger y exaltar las diferencias en su irreductibilidad con la consiguiente quiebra de la cohesión social o bien deben buscarse valores universales que hagan compatible las diferencias y garanticen la unidad social.

Este problema nos remite al debate entre las tesis universalistas y las de la diferencia. Si la modernidad, como señala Marramao, no ha solucionado el problema del vínculo comunitario, la postmodernidad, el comunitarismo y el relativismo con su exaltación de las diferencias tampoco lo resuelven. Estas teorías en muchos casos proponen la disolución de algunos vínculos por considerarlos despóticos y en otros muestran tendencias profundamente excluyentes hacia colectivos contra los que a veces refuerzan su identidad.

Salvador Giner argumenta la necesidad de principios éticos universales frente a las posiciones que exaltan moralmente la diversidad y las diferencias. Tras subrayar la necesidad de una constitución moral para la sociedad basada en una ética universal, señala que esta convicción no se basa en un acto de fe sino en una interpretación sociológica estricta de la producción social de la moral. Los principios morales universales se infieren de la necesidad de cohesión social. Sociedades fuertemente heterogéneas, fragmentadas y multiculturales, con intereses divergentes y a veces incompatibles, necesitan producir una moral autónoma que no represente los intereses de un sector específico de la sociedad.

Se pregunta Giner si hay espacio para la construcción autónoma de la moral. ¿Puede un ser social deliberar racionalmente acerca del bien y del mal, lo justo y lo injusto, libre de presiones sociales? ¿Es posible y deseable la construcción de un interés común que actúe a modo de urdimbre moral de la sociedad? El interés común, señala el sociólogo catalán, sólo puede surgir de la crítica y la razón como expresión de la reflexividad humana. Los individuos, lenta y trabajosamente, podemos construir un interés común que no responda a los intereses de los grupos socialmente dominantes. La moral debe ir más allá del mundo inmediato de la pluralidad de opiniones del presente y este hecho es el que la impulsa a la universalidad. La heterogeneidad de las sociedades modernas es precisamente la que trae consigo la posibilidad de que aparezca una conciencia moral autónoma. Subraya este autor que a las morales individuales, sectarias, clasistas, gremiales, se enfrenta, por la lógica misma del orden de la modernidad avanzada, la moral común. El interés común no puede ser el resultado de la suma de los intereses de diversos grupos porque estos suelen ahogar los intereses de las minorías y de los individuos más débiles, aún cuando gocen de la protección de las instituciones democráticas. Concluye Giner que el interés común no existe; se construye; es general y contrafáctico. Es un imperativo ético al que debe tender la sociedad y al mismo tiempo el núcleo de su cohesión.

Las democracias multiculturales pueden constituirse aumentando la libertad e igualdad de los individuos y colectivos siempre y cuando las diferencias que se reconozcan políticamente sean producto de una exclusión social. Aún así, la construcción de un interés común guiado por valores éticos universales es la garantía de que la multiculturalidad se oriente hacia la interculturalidad, es decir que las diferencias no se trastoquen en irreductibles e inconmensurables, sino que, por el contrario, se debiliten las distinciones jerárquicas y se produzcan nuevos mestizajes.

MULTICULTURALISMO Y FEMENISMO

¿Como puede analizarse el feminismo a la luz del debate multicultural? ¿Y cuál es la perspectiva feminista sobre el multiculturalismo?. Este fenómeno social ha afectado al feminismo desde dos perspectivas. La primera, externa y la segunda, interna. Desde el punto de vista externo, las mujeres constituyen un colectivo social de contornos y perfiles muy claros, que coexiste con otros grupos que también comparten entre sí características que les singularizan frente a los otros colectivos. En efecto, las mujeres forman un colectivo con experiencias históricas intensas y largas de opresión. De todos los grupos marginados presentes en

todas las sociedades, el de las mujeres es el más antiguo y aquel que ha tenido que combatir más arduamente para mostrar que su opresión no es natural, sino social y política. Irracionalizar la dominación patriarcal ha sido y es una tarea intelectual y política que se remite a la Ilustración. La igualdad ha sido el fundamento de las vindicaciones feministas y de las argumentaciones deslegitimadoras de las democracias patriarcales. En este sentido, el feminismo es un movimiento social con una identidad política marcada por las experiencias contínuas de marginación de las mujeres. Asimismo, el movimiento feminista representa a un grupo oprimido entre otros grupos oprimidos. Desde este punto de vista debe ser merecedor de todas las medidas de discriminación positiva, de todas las políticas de cuotas y de todos los reconocimientos políticos posibles de su opresión.

Además, hay que subrayar la característica de que las mujeres constituyen un grupo social marginado y subordinado en todas y cada una de las sociedades existentes. Señala Susan Moller Okin que el sexismo es una forma identificable de opresión, muchos de cuyos efectos son percibidos por las mujeres con independencia de la raza, clase o cultura a la que pertenezcan. Utilizando investigaciones empíricas sobre el trabajo de las mujeres en los países pobres, concluye que las condiciones de las mujeres del Tercer Mundo son "similares pero más agudas y acentuadas" que las de los países ricos . Las mujeres son la mitad de todos los grupos sociales, independientemente de la categoría a la que pertenezcan. Su adscripción, sea voluntaria o asignada, a grupos que ostentan una posición dominante en la sociedad no las exime de la subordinación a los varones en el seno de ese grupo. Si su pertenencia es a grupos oprimidos ellas padecen la opresión general del grupo más la suya específica como mujeres. Las mujeres de todos los grupos sociales tienen en común su situación de opresión en el seno de su colectivo. Este hecho por si mismo -la opresión de género- ha constituido el fundamento de su identidad como colectivo. El género es un concepto y una realidad transversal que recorre todos los grupos y todas las realidades sociales. La característica común es que las mujeres de cada uno de los grupos están sometidas al poder patriarcal de los varones de su colectivo de adscripción. El género es una realidad social y simbólica que divide a todas las culturas y etnias por la mitad, resultando de esta división un grupo humano y social -sólo la mitad de la humanidad- fuertemente oprimido.

Desde un punto de vista interno, el movimiento feminista es un movimiento social en el que coexisten distintas percepciones y visiones sobre cuál es el papel social del movimiento, cuál es la función política que debe desempeñar, de qué manera debe organizarse, o cómo debe insertarse en la realidad social. El debate multicultural ha penetrado en el movimiento feminista, sobre todo en EE.UU., con mucha fuerza, enfatizando las diferencias entre mujeres de diferentes razas, étnias, culturas, clases sociales y sexualidades. El núcleo originario de este debate surgió allá por los ochenta entre las feministas partidarias de la igualdad y las de la diferencia. El debate multicultural se ha superpuesto a éste introduciendo nuevos elementos de fragmentación en el seno del movimiento. Señala Nancy Frazer que en EE.UU. estos debates han atravesado dos fases. En la primera, que duró desde finales de los sesenta hasta mediados de los ochenta, la atención se centraba básicamente en las diferencias de género. En la segunda fase, desde mediados de los ochenta hasta ahora, el interés se ha desplazado a las 'diferencias entre mujeres' .

Así como diversos grupos sociales reclaman el reconocimiento social de su identidad, también se observa que en el seno de esos grupos surgen subgrupos que demandan el reconocimiento de su particularidad. El movimiento feminista ha vivido y vive ese proceso con tensión. En EE.UU., negras, hispanas, indígenas, asiático-americanas de todas clases, así como otras mujeres de clase obrera o lesbianas, no se han identificado con las mujeres blancas de clase media que han estado en la vanguardia del movimiento feminista . La traducción política de este debate intelectual introduce un interrogante: ¿El movimiento feminista debe buscar la integración o la segregación? En esta discusión interna del movimiento feminista han defendido un multiculturalismo indiscriminado el pensamiento postmoderno, en sus múltiples variantes, y el comunitarismo. Algunos desarrollos del pensamiento feminista de la diferencia han encontrado en la postmodernidad su instrumento de legitimación política e intelectual .

Sin embargo, hay que señalar que muchos teóricos del multiculturalismo y de la diversidad moral sin ser expertos en cuestiones relacionadas con las mujeres, el feminismo o políticas feministas y, en muchos casos, sin creer siquiera que el movimiento feminista es un actor social relevante y que las mujeres forman un colectivo oprimido, las utilizan para legitimar sus posturas teóricas. Los autores que reflexionan sobre la diversidad cultural, las minorías políticas o el multiculturalismo rara vez escriben sobre las mujeres como un colectivo fuertemente discriminado con graves problemas de infrarrepresentación política y de marginación económica. No suelen considerar a las mujeres como un grupo susceptible de que se le aplique medidas de discriminación positiva o se le reconozca derechos políticos para compensar su subordinación. En el colmo de la paradoja, hay autores que reclamando formas nuevas de ciudadanía, apelando a la diferencia e impugnando la universalidad, se pronuncian negativamente contra el sistema de cuotas que reclaman las feministas . Sin embargo, en las discusiones sobre multiculturalismo siempre aparecen algunas prácticas culturales, cuyas destinatarias son las mujeres (mutilación genital femenina o chador), como el ejemplo

pertinente que justifica una u otra posición. Las mujeres no son pensadas como sujetos de derechos sino como objetos transaccionales de las discusiones de los varones expertos en estos debates.

En efecto, cuando se argumenta acerca de la bondad de las políticas de la diferencia o multiculturales raramente los teóricos señalan a las mujeres como un colectivo discriminado susceptible de que se le apliquen políticas de discriminación positiva o de que se reconozca al feminismo el derecho a ser un actor social que aspira a derechos especiales _como reclaman para otros grupos-. Las mujeres no suelen ser consideradas un colectivo marginado cuando se trata de aplicar políticas que neutralicen su discriminación. Sin embargo, cuando la discusión es más abstracta es frecuente que aparezcan autores que critiquen la multiculturalidad y pongan como ejemplo la ablación del clítoris como una práctica cultural no legítima. En el extremo opuesto, los partidarios de la diversidad moral nos advierten sobre el hecho de que pronunciarnos en contra de prácticas culturales como las anteriores puede suponer un ejercicio de colonialismo occidental o incluso puede ser contraproducente por los efectos opuestos que producen.

Diversas prácticas culturales discriminatorias contra las mujeres suelen aparecer sistemáticamente en las discusiones de los anti y pro multiculturalistas. ¿Será, como señala Celia Amorós, que cuando se utiliza a las mujeres como objeto de transacción en las argumentaciones de los varones los discursos son más inócuos? ¿Será quizá que los varones discuten sobre mujeres porque así están discutiendo de otras cosas que les conciernen a ellos mismos?: "Autoinstituirse en experto en materia de mujeres es una forma de plantear las ansias de relevar en el poder a aquellos que detentaban el discurso hegemónico sobre el objeto transaccional por excelencia contra-diciéndolo... Pero, sobre todo, es una forma de plantearlo cuando no se está en condiciones de dar una batalla política frontal, de tal modo que el discurso beligerante sobre las mujeres más bien preludia y camufla los designios políticos, tanto más cuanto que se supone que, por versar acerca de las mujeres, es más inócuo. Los hombres, en realidad, no discuten de mujeres porque la identidad femenina se les haya vuelto algo problemático: a propósito de sus debates sobre las mujeres están discutiendo de otras cosas que les conciernen a ellos mismos" .

Ciudadanía recortada y democracia deficitaria

Es un hecho social incontrovertido la existencia de numerosos espacios sociales de los que están excluídas las mujeres. La realidad social muestra con contundencia que los espacios de exclusión están vinculados al poder, a la autoridad, a la influencia, al dinero, a los recursos y, en general, a la autonomía personal. Los poderes fácticos, el poder político y, en general, todos los poderes de decisión son casi impermeables a las mujeres. El poder político es masculino y patriarcal. Masculino, porque alrededor del 90% de los individuos que están al frente de todas las instituciones son varones. Y patriarcal, porque ese 90% de varones toma decisiones políticas e impone normas en el marco de un sistema de dominación patriarcal, que consagra su hegemonía sobre las mujeres. Por tanto, la exclusión de las mujeres de las instituciones políticas y de los espacios de decisión es uno de los aspectos más sobresalientes del poder político en la mayoría de los países postindustriales. Estos datos ponen de manifiesto que los derechos derivados de la ciudadanía no se cumplen en muchos aspectos para las mujeres. El género es un factor de carácter estructural que determina la ya de por sí compleja red de relaciones sociales expulsandolas de todos aquellos espacios relacionados de una u otra manera con el poder.

Esta segunda parte del artículo intentará reflexionar sobre dos cuestiones. Primera, ¿por qué las sociedades occidentales, democracias formales con una larga historia, no han podido liberarse, utilizando palabras de Celia Amorós, de la jerarquía oprimente de los géneros? Segunda, ¿cómo neutralizar y combatir los mecanismos de exclusión de la ciudadanía? La democracia moderna se origina a partir de un pacto social entre varones, del que están excluídas las mujeres. Por ello, el derecho político derivado del nuevo pacto es fraternal . Este pacto supone la primera quiebra de la igualdad. Distinguir analíticamente el concepto de igualdad de la noción de fraternidad es indispensable para entender la moderna historia de exclusión de las mujeres. Eligio Resta señala que el derecho nuevo surgido del contrato social es un 'derecho fraterno' de iguales porque se basa en un juramento simultáneo contra el viejo ordenamiento y contra la vieja soberanía a fin de eliminar la desigualdad . Este autor, como todos aquellos que no contemplan la variable 'género', se olvida que la fraternidad es masculina y que ese juramento contra el viejo ordenamiento y la vieja soberanía es también un juramento de exclusión de las mujeres del espacio público.

Los límites actuales de la ciudadanía femenina están íntimamente vinculados a su origen. El hecho de que el ciudadano en la constitución de la democracia moderna fuese un varón ha marcado poderosamente la noción de ciudadanía. La categoría de ciudadano está impregnada de fuertes sesgos patriarcales.

Numerosos obstáculos y filtros, muchas veces invisibles, hacen inviable dimensiones relevantes de la ciudadanía para las mujeres.

Estos límites ponen en entredicho la legitimidad de la democracia y la igualdad de derechos. El análisis de cualquier espacio social, sea éste público o privado, confirma que la igualdad es, sobre todo, una aspiración para las mujeres, y otras minorías sociales, más que una realidad de hecho. Los incumplimientos del universalismo y de la ciudadanía deben neutralizarse a través de la discriminación positiva y las políticas de cuotas paritarias garantizadas jurídica y políticamente, siendo ésta quizá la única vía hacia la ampliación de la participación democrática para las mujeres. Como señala Varcárcel "un proceso generalizado de ciudadanía necesita un ciudadano que está aún por descubrirse" . El feminismo está embarcado en la redefinición de un concepto de ciudadanía incluyente e integrador. Universalismo y ciudadanía son sinónimos de inclusión e igualdad. El universalismo no es sinónimo de etnocentrismo, ni de imposición de un modelo cultural, ni de exclusión de otros modelos culturales. El universalismo no representa un punto de vista monocultural para el que sólo existe un modo de ser humano.

El problema de fondo es la reformulación de los conceptos de individuo y ciudadano como elementos nucleares de las sociedades que aspiren ética y políticamente a la libertad y la igualdad. El problema no reside en el concepto de universalidad, sino en el déficit de universalismo para las mujeres. La cuestión central es que la constitución o descubrimiento de un nuevo ciudadano -no patriarcal- requiere de la formación de genéricos emancipadores. Señala Amelia Valcárcel que todo movimiento que se plantee cambiar determinados rasgos de la realidad social y política ha de extraer un 'nosotros' al que dotar de rasgos de legitimidad y excelencia. Paradójicamente, construir la individualidad -objetivo primordial del feminismo- no es una tarea individual, sino colectiva . Celia Amorós postula para el feminismo un nominalismo moderado: "Una cosa es que aspiremos a vivir en una sociedad de individuos como ideal ético y otra muy distinta que nuestra sociedad se puede definir así... Ser nominalista moderada o no radical significa hacerse cargo de este tipo peculiar de entidad que los genéricos connotan negándose al mismo tiempo a esencializarla (el subrayado es de la autora), a hacer de ella una categoría ontológica en sentido fuerte" . De estos genéricos, que en términos sociológicos denominaremos minorías, hablaremos en el siguiente apartado.

Minorías políticas y genéricos emancipadores

La historia del pensamiento sociológico se ha esforzado desde sus inicios por identificar analíticamente la composición y estructura de la sociedad. Las sociedades modernas constituyen un entramado complejo de redes y grupos sociales a los cuales están adscritos o se adscriben voluntariamente los individuos. El individuo es eje de múltiples intersecciones sociales. La sociología ha acuñado diversos conceptos cuyo objeto es describir los grupos sociales que componen la sociedad. Una de las principales características de la mayoría de estos conceptos es que se han construído acríticamente respecto a la estructura generizada de la sociedad.

El concepto de minoría tiene una larga historia en el pensamiento social . Tal y como destaca John Rex, es necesario realizar una descripción sociológica lo más exacta posible de la posición real de los grupos sociales y de las minorías, así como la manera en que ellos mismos se describen y son descritos por otros . El concepto de minoría se utiliza ampliamente en la sociología y no se refiere necesariamente a minorías estadísticas. En este sentido, las minorías tienen las siguientes carcterísticas: primero, sus miembros son víctimas de la discriminación. Ésta se hace explícita cuando los derechos y oportunidades accesibles a un grupo de individuos son negados a otro colectivo. En segundo lugar, se definen por un rasgo objetivo que permite la identificación de la diferencia; y por otro subjetivo, la voluntad de afirmarse, que se expresa en clave de solidaridad interna . Los individuos que constituyen la minoría tienen algún sentido de solidaridad de grupo, de 'pertenencia común': "La experiencia de estar sujeto al prejuicio y a la discriminación refuerza habitualmente los sentimientos de lealtad e intereses comunes" . Las mujeres reunen todas las características de la definición de una minoría, pero, sin embargo, constituyen la mitad de la humanidad. Lo que tienen en común con las minorías es su situación de marginación.

Las mujeres están adscritas involuntariamente a su género, entendiendo el género como femenidad normativa. Nacer mujer en una sociedad patriarcal implica carencias en los derechos y las oportunidades y excesos en las obligaciones; significa ser sujeto político a medias; supone permanecer aprisionada en una red de roles y estatus inferiores a los masculinos; obliga a asumir casi en exclusiva la maternidad... Por otra parte, las mujeres pueden adscribirse voluntariamente a su género politizándolo críticamente. Es decir, transformando el género como destino en un genérico emancipador. El movimiento feminista lleva más de dos siglos organizándose para constituir a las mujeres en un sujeto emergente. Los lobbyes, las redes y, en general, los pactos entre mujeres constituyen el núcleo más visible de la solidaridad feminista .

La constitución de las mujeres en un genérico, en un actor social por tanto, no tiene su origen en ninguna esencia u ontología que constituya un modo de ser original femenino. Lo femenino no es natural, es una construcción normativa resultado de la dominación patriarcal. Las mujeres constituyen un grupo social e históricamente construído. El género no posee un núcleo o esencia fija e inmutable. La estructura patriarcal y generizada de nuestra sociedad nos coloca colectivamente en condiciones de marginación social. Los procesos de socialización y sexualización, la interiorización de los valores masculinos, han producido modos de sentir, pensar y actuar que han conformado un modo de ser con rasgos propios. Señala Kate Millet que la socialización por género produce dos culturas y dos formas de sentir radicalmente diferentes. La sexualización implica que cada género tiene que interiorizar las pautas necesarias para saber qué tiene que pensar o hacer para satisfacer las expectativas de género . Sin embargo, esta identidad femenina, orientada hacia la ética de los cuidados, del amor, de la intimidad y de la renuncia, ha sido creada en gran parte por los varones. En las mujeres no hay una herencia cultural claramente separada ni tampoco deseable que permita redefinir lo que es tener una identidad de mujer .

No hay que sustancializar las identidades porque todas ellas son construcciones sociales. Son los varones quienes crean a las mujeres como son los payos quienes crean a los gitanos, los blancos a los negros y los heterosexuales a los homosexuales. Como explica Celia Amorós "la construcción socio-cultural de los géneros tal como nos es conocida no es sino la construcción misma de la jerarquización patriarcal" . El colectivo de las mujeres se ha constituído históricamente en buena medida con la identidad que le ha asignado el patriarcado. Esa identidad colectiva está transformandose en otra identidad que surge de la conciencia de quien ya ha comenzado a ser y ejercer como un actor social. Celia Amorós define este proceso como el tránsito del 'nosotras-objeto' al 'nosotras-sujeto' y señala que este paso requiere que el 'nosotras-objeto' se constituya críticamente para definir a quienes han conceptualizado a las mujeres como 'lo femenino' a través de sus discursos, sus prácticas y sus definiciones .
Si todas las identidades y las diferencias sociales han sido históricamente construídas a partir de unas relaciones sociales de dominio, la identidad de las mujeres ha estado determinada por las relaciones de dominación patriarcales: "El problema predominante para las mujeres como mujeres no es que el sector más numeroso o más poderoso de la comunidad sea indiferente o no se interese en conservar la identidad del sexo femenino, sino que esta identidad está puesta al servicio de la opresión y la explotación" .

La búsqueda o construcción de una esencia femenina anterior y distinta a toda dominación masculina no es un argumento política y estratégicamente útil para las mujeres porque conduce a la autosegregación y a la autoexclusión para mantener incontaminada y pura esa presunta esencia original. Por otra parte, si se ontologiza la diferencia sexual se hace casi imposible la vindicación. Como señala Celia Amorós si no se irracionaliza el hecho histórico de que los varones se han apropiado de lo que ellos mismos han definido como lo genéricamente humano nos quedamos sin el presupuesto de la vindicación . Si el movimiento feminista renuncia a la vindicación en aras de la inhibición y de la autoexclusión el resultado es que el sistema hegemónico masculino permanecerá intacto.

Como señala Javier de Lucas, refiriéndose a las minorías nacionalistas y étnicas, "toda cultura es un precipitado histórico, el resultado de evoluciones, rupturas e influencias innumerables. No hay 'esencias' algunas que descubrir. La búsqueda de ese 'ser propio' podría conducir en cambio a otra salida: identificarlo con alguna creencia cultural del pasado. Entonces, al buscar lo peculiar puede caerse en la veneración de la tradición y bajo el nombre de 'identidad' correr el riesgo de sacralizar los aspectos culturales más reacios al cambio" . En efecto, es una práctica usual entre grupos marginados que éstos redefinan la autopercepción que de sí mismos tienen transformando algunos rasgos que el grupo dominante ha caracterizado negativamente en rasgos positivos . Las mujeres no han escapado a ese proceso. Las teorías de la diferencia sexual son una muestra significativa de esta práctica. De otro lado, el hecho de que las mujeres ocupen posiciones subsidiarias en la sociedad genera algún tipo de pertenencia y, por tanto, de identidad colectiva. Esta pertenencia es la que puede acrecentar la solidaridad entre las mujeres y fortalecer los vínculos con el genérico. Ello sitúa a las mujeres en mejores condiciones para luchar por sus derechos.

El colectivo de mujeres, así como también todas las minorías oprimidas, pueden mirar hacia la integración o hacia la diferencia. En la actualidad, las teorías y prácticas feministas viven esa tensión. Apropiarse de espacios de igualdad o profundizar la diferencia, e incluso, como algunas proponen, reinventarla, ha sido el debate, y aún lo sigue siendo, sobre todo en Europa y EE.UU., del movimiento feminista durante dos décadas. Sin embargo, ahondar o reinventar la diferencia entre los géneros es una postura política cuya consecuencia más peligrosa es la exclusión de todos los bienes y recursos sociales y políticos. Cristine Delphy afirma que, si bien los géneros han surgido indisolublemente unidos a su jerarquización y división, todo el feminismo quiere eliminar la dominación y la jerarquización, pero una parte de éste se niega a eliminar la división. La conclusión de esta socióloga es que sin jerarquización no puede haber división de géneros . La identidad de género no puede ni debe ser planteada en términos ontológicos, sino en términos

políticos y emancipadores. El objetivo político del feminismo debe ser la destrucción del sistema binario y la superación de las diferencias de género y las identidades de género que las acompañan .

En todo caso, uno de los debates actuales más recurrentes del feminismo es si la integración es un objetivo político deseable para las mujeres. En este punto es necesario realizar una distinción analítica entre integración y asimilación. La asimilación de cualquier grupo en un sistema social tiene como consecuencia la renuncia del colectivo asimilado a su identidad política y a la conquista de sus objetivos políticos, independientemente de que el sistema de dominación sea más o menos flexible. Las políticas de asimilación implican que el núcleo duro del sistema social hegemónico queda intacto. El patriarcado ha intentado de todas las formas posibles la asimilación de las mujeres en sus sociedades. Más aún, la asimilación de las mujeres a la sociedad patriarcal ha sido la condición de posibilidad de la existencia del patriarcado. Las políticas de asimilación implican la interiorización de normas y valores que los varones han asignado a las mujeres y por ello son hostiles a la constitución de las mujeres como genéricos emancipadores y a la puesta en práctica de políticas de discriminacíon positiva. Por el contrario, la integración está vinculada a la eliminación de la discriminación. Las políticas de integración no implican asimilación ni tampoco uniformización.

Democracia paritaria y derechos políticos

Como señalábamos anteriormente, la gran cuestión a resolver es el cumplimiento efectivo de la ciudadanía para las mujeres y, en consecuencia, la ampliación de la democracia. Uno de los modos posibles de solucionar tan graves insuficiencias, como ya hemos dicho, puede ser el reconocimiento político-jurídico de derechos específicos para las mujeres que se traduzcan en políticas de cuotas paritarias. La idea que quisiera desarrollar es que el reconocimiento de esos derechos no sólo es compatible con el principio de igualdad, sino que desarrolla esa igualdad al eliminar ámbitos de exclusión. Los derechos del colectivo de mujeres serían la consecuencia del reconocimiento del derecho a la autonomía y libertad personales de los individuos que componen ese colectivo . Dicho de otra forma, esos derechos deben extraerse de la prohibición general de discriminación.

¿Es compatible la reivindicación de derechos de las minorías y de otros grupos sociales como el de las mujeres, que no sólo no son una minoría sino que constituyen la mitad de cada minoría, y de la humanidad, con el mantenimiento del paradigma de la ciudadanía para todos los ciudadanos? Rotundamente sí. Los derechos corresponden en primer lugar a los individuos, independientemente de las minorías a las que pertenezcan, aún cuando hay que subrayar que muchos individuos no pueden disfrutar de los derechos de los que son titulares debido a que se encuentran en algún espacio de la sociedad o pertenecen a algún grupo a los que esos derechos no se extienden. La legitimidad del reconocimiento de derechos políticos debe pender siempre de la aprobación de los individuos del genérico. Los individuos deben ser la fuente y el lugar de adopción de decisiones. En otros términos, de un lado los colectivos pueden ser titulares de derechos siempre que ello no suponga anular la autonomía individual y, de otro, "el límite en el reconocimiento de esos derechos colectivos es que no se obligue a nadie contra su voluntad a ser titular en cuanto miembro del grupo" . Todos y cada uno de los individuos deben conservar la libertad de su pertenencia a ese grupo.

El reconocimiento político-jurídico de derechos específicos debe tener lugar sólo en el caso de colectivos que padezcan situaciones sociales crónicas de exclusión social sin vías próximas de resolución. Ahora bien, ¿cómo pueden hacerse efectivos los derechos colectivos para las mujeres o para otra minoría? La condición sería reconocer la personalidad jurídica de las mujeres, "su reconocimiento como sujeto de derecho, lo que le permitiría no sólo ser beneficiaria de derechos colectivos, sino, sobre todo, poder actuar autónomamente en el ejercicio de la defensa de los mismos, pero también en el de la defensa de los individuos pertenecientes a la misma y que, con mucha frecuencia, no tienen posibilidad real de acceder, en cuanto tales individuos, a los mecanismos de garantía" .

¿Qué derechos deben reconocerse políticamente a las mujeres? El primer paso es la equiparación, es decir la no discriminación en los derechos. Esto supone concentrar la acción en la garantía de igualdad respecto a los derechos individuales. El reconocimiento de los derechos políticos de las mujeres deben concentrarse en su participación paritaria en las decisiones del Estado a través de un gran variedad de mecanismos: desde la reserva de una cuota paritaria de representación en el Parlamento, gobierno nacional, gobiernos autonómicos y municipales, hasta el establecimiento de mecanismos preceptivos y vinculantes de consulta a las mujeres en el caso de decisiones que les afecten específicamente. Esto requiere un sistema de control y garantía de los derechos que debería incluir una instancia jurisdiccional a la que pudieran llegar los recursos y que obligase al estado. No obstante, las reivindicaciones de las mujeres deben ser debatidas y resueltas en el Parlamento, puesto que esa es la institución depositaria del poder

legítimo por excelencia. El conjunto de instituciones del estado debe tender hacia una composición paritaria en sus órganos de decisión.

En este sentido, es urgente la institucionalización de la figura del defensor o defensora de las mujeres, como sucede en Noruega , que por un lado atendiese las reclamaciones de quienes se sienten discriminadas, y por otro controlase y asesorase a la Administración y a las instituciones de representación del estado. También es urgente la institucionalización de una figura consultiva que pudiese aconsejar sobre las políticas de igualdad o bloquear los mensajes sexistas que tan habitualmente aparecen en los medios de comunicación. Si bien la igualdad requiere que las mujeres participen paritariamente en todos los espacios de decisión, es particularmente importante investigar la influencia del poder político en la posición de las mujeres en las sociedades contemporáneas. Actualmente, existen elementos que nos indican que las instituciones y los procedimientos democráticos pueden ser fuerzas emancipadoras para la sociedad y pueden favorecer el progreso económico y social .

La integración e inclusión política de las mujeres en el sistema democrático, es decir, la implementación de políticas feministas, debe instrumentalizarse a través de la acción positiva, la discriminación inversa y, sobre todo, deben concretarse en políticas paritarias. El reconocimiento político y jurídico de las mujeres, con el consiguiente derecho a participar en los asuntos del estado y en la toma de decisiones que afecten su vida, tiene como objeto último la igualdad y su horizonte futuro es la disolución como tal genérico. La exclusión de las mujeres de la vida pública deslegitima el sistema político. Como señala Amorós, lo importante no es sólo que las mujeres estén en el espacio público, sino lo que dicen en él. Por eso es imprescindible la construcción de un espacio político feminista. La existencia de ese espacio está íntimamente vinculado con el desarrollo de la democracia. Si las mujeres no se apropian de la mitad de los recursos políticos las sociedades occidentales no serán nunca plenamente democráticas.

NOTAS

. LAMO DE ESPINOSA, EMILIO, "Fronteras culturales", en Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa, Emilio Lamo de Espinosa (Ed.), Madrid, Alianza Editorial, 1995, 13-79; p. 20.
. CALDERÓN, FERNANDO, "Diversidad cultural y ciudadanía", en Leviatán (Madrid), nº 70, invierno de 1997, 129-137; p. 130.
. FRASER, NANCY, "Multiculturalidad y equidad entre los sexos", en Revista de Occidente (Madrid), nº 173, octubre de 1995, 35-55; véase especialmente 39-43.
. LAMO DE ESPINOSA, EMILIO, "Fronteras culturales", op. cit., p. 18.
. DE LUCAS, JAVIER, "¿Elogio de Babel? Sobre las dificultades del Derecho frente al proyecto intercultural", en AA.VV.: Multiculturalismo y diferencia. Sujetos, nación, género, en Anales de la Cátedra Francisco Suárez (Granada), nº 31, 1994, 15-39; p. 35.
. FRASER, NANCY, "Multiculturalidad y equidad entre los sexos", op. cit., p. 55.
. ELÓSEGUI ITXASO, BEGOÑA, "Asimilacionismo, multiculturalismo, interculturalismo", en Claves de Razón Práctica (Madrid), nº 74, julio/agosto, 1997, 24-32; p. 24.
. TOURAINE, ALAIN, "¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas", en Claves de Razón Práctica (Madrid), octubre 1995, 14-25; p. 25.
. TENZER, NICOLAS, "Elaboration et expression de la citoyenneté. Intégration republicaine ou société multiculturelle", en Cahiers Français (Paris), nº 281, mai-jun 1997, 69-75; pp. 69-71.
. MOUREAU DEFARGES, PHILIPPE, "La citoyenneté en question. Citoyenneté et crise de l'Etat-nation", en Cahiers Français, op. cit. 33-37; p. 33.
. Véase CASTELLS, MANUEL, "Fin del Estado nación", en EL PAÍS, 26 de octubre de 1997. Véase también del mismo autor el volumen II de La era de la información. Economía, sociedad y cultura, titulado El poder de la identidad, Madrid, Alianza, 1998; véase especialmente el capítulo 5: "¿El estado impotente?"; 271-391.
. TOURAINE, ALAIN, op. cit., p. 16.
. TOURAINE, ALAIN, op. cit., p. 17.
. Véase CASTELLS, MANUEL, "¿Fin del Estado nación"?, en EL PAIS, 26 de octubre de 1997.
. DONATI, PIERPAOLO, "El desafío del universalismo en una sociedad multicultural", en Sociología. IESA (Madrid), nº 17, Tercera Época, mayo-agosto, 1997, 7-39; p. 22.
. Javier de Lucas discrepa de Garzón Valdés porque a su juicio éste último identifica multiculturalismo en sentido fuerte con las propuestas formuladas desde el comunitarismo más duro.
. TOURAINE, ALAIN, op. cit., p. 21.
. GARZÓN VALDÉS, ERNESTO, "Cinco confusiones acerca de la relevancia moral de la diversidad cultural", en Claves de Razón Práctica (Madrid), nº 74, julio/agosto, 1997, 24-32; p. 13.
. Ibidem, p. 15.

. COBO, ROSA y DE MIGUEL, ANA, "Diversidad cultural y multiculturalismo", en Amnistía Internacional: La mutilación genital femenina y los derechos humanos, Madrid, Ed. Los libros de la catarata, 1998; pp. 7-14.
. TOURAINE, ALAIN, op. cit., p. 15.
. GINER, SALVADOR, "La urdimbre moral de la modernidad", en Salvador Giner y Riccardo Scartezzini (Eds.): Universalidad y diferencia, Madrid, Alianza, 1996, pp. 43-80.
. OKIN, SUSAN M., "Desigualdad de género y diferencias culturales", en Carme Castells (Comp.): Perspectivas feministas en teoría política, Barcelona, Paidós, 1996; pp. 190-194.
. FRASER, NANCY, "Multiculturalidad y equidad entre los sexos", op. cit., p. 37.
. THORNTON DILL, BONNIE, "Race, class, and gender: prospects for an all-inclusive sisterhood", en AA.VV., The education feminism Reader, New York, Routledge, 1994, 42-57; pp. 42-46. (Traducción inédita de Marisa Ferreras).
. Véase HEALEY, JOSEPH F., Race, Ethnicity, Gender and Class in The United States, Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1997.
. DONATI, PIERPAOLO, op. cit., p. 34.
. AMORÓS, CELIA, Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad, Madrid, Cátedra, col. Feminismos, 1997; p. 63.
. PATEMAN, CAROLE, El contrato sexual, Traducción de María Luisa Femenías, Barcelona, Anthropos, 1995. Véase también ROSA COBO, Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau, Madrid, Cátedra, col. Feminismos, 1995.

Lectura 4

la tarea Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE

La perspectiva de género

*Marta Lamas**

* Directora del feminista Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE).

1. Por qué es importante la perspectiva de género.
2. Género en español. Diferencias de idioma, analogías y confusiones conceptuales.
3. Cómo surge la categoría género.
4. Qué es una perspectiva de género.
5. El aprendizaje y el género.
6. Género, democracia y ciudadanía.

1. Por qué es importante la perspectiva de género

¿Hay o no hay una relación entre la diferencia biológica y la diferencia sociocultural? ¿Qué posibilidades hay de modificar los papeles sexuales si son determinados biológicamente? ¿Por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?

Un desarrollo más equitativo y democrático del conjunto de la sociedad requiere la eliminación de los tratos discriminatorios contra cualquier grupo. En el caso específico de las mujeres, la mitad de la población, se ha vuelto una necesidad impostergable de los gobiernos (federal, estatales y municipales) el diseño de políticas que tomen en cuenta las condicionantes culturales, económicas y sociopolíticas que favorecen la discriminación femenina. Estas condicionantes no son causadas por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales, que están entretejidas en el género. O sea, por el aprendizaje social.

Por más que la igualdad entre hombres y mujeres esté consagrada en el artículo 4º de nuestra Constitución, es necesario reconocer que una sociedad desigual tiende a repetir la desigualdad en todas sus instituciones. El trato igualitario dado a personas socialmente desiguales no genera por sí solo igualdad.

Además, no basta con declarar la igualdad de trato, cuando en la realidad no existe igualdad de oportunidades. Esto significa que el diferente y jerarquizado papel que los hombres y las mujeres tienen dentro de la familia y la sociedad, y las consecuencias de esta asignación de papeles en el ciclo de vida, dificultan enormemente cualquier propuesta de igualdad. Para alcanzar un desarrollo equilibrado y productivo del país urge establecer condiciones de igualdad de trato entre hombres y mujeres, desarrollar políticas de igualdad de oportunidades y sobre todo, impulsar una educación igualitaria. Esto requiere comprender las razones y los orígenes de la discriminación femenina. Cualquier propuesta antidiscriminatoria, entendida como el conjunto de programas y soluciones normativas, jurídicas, educativas y comunicativas destinadas a subsanar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, y a prevenir su aparición en el futuro, debe comenzar explicando el marco desde el cual se piensa el "problema" de las mujeres. Esto supone desarrollar una visión sobre los problemas de la relación hombre/mujer con una perspectiva de género capaz de distinguir correctamente el origen cultural de muchos de éstos, y plantear alternativas sociales –como la educación– para su resolución.

Cuando se aborda el sexismo, o la discriminación basada en el sexo, se enfrentan situaciones de negación o de ceguera, que no aparecen en otros tipos de discriminación. Por ejemplo, el racismo dentro del mundo laboral aparece como una muy evidente discriminación, ya que resulta absurdo tomar en cuenta el color de la piel para el desempeño de un trabajo. En cambio, en relación a las mujeres, hay presunciones culturales con gran arraigo histórico sobre su "debilidad física", su "vulnerabilidad" durante el embarazo o su "papel especial e insustituible" para cierto modelo de familia. Según estas concepciones, está plenamente "justificado" el "proteger" a las mujeres, aunque ese trato encubra una real discriminación. La estructura de la propia sociedad está fundada en estas presunciones que, con el tiempo, han mostrado su carácter de prejuicios. Estos prejuicios convierten ciertos trabajos en "nichos", dentro de los cuales las mujeres se encuentran supuestamente "protegidas", y verdaderamente atrapadas, con salarios más bajos que los masculinos y pocas posibilidades de promoción.

De ahí la importancia de comprender que la discriminación de las mujeres se produce de manera individual y colectiva, deliberada e inconsciente pues está tejida en las costumbres y la tradición. El sexismo se manifiesta en ataques directos a sus intereses o a ellas mismas y en ataques indirectos, provocados por el funcionamiento del sistema social o por la aplicación de medidas, de apariencia neutral, que repercuten especialmente en ellas debido a que se encuentran en peores condiciones para soportar sus efectos, o porque reúnen las condiciones para que se concentren en ellas los efectos perjudiciales de cierta actividad. Todo esto provoca que las mujeres, a consecuencia del género, enfrenten situaciones que les impiden participar con plenitud en las sociedades donde viven.

Una premisa de la acción antidiscriminatoria es reconocer que la cultura introduce el sexismo, o sea, la discriminación en función del sexo mediante el género. Al tomar como punto de referencia la anatomía de mujeres y de hombres, con sus funciones reproductivas evidentemente distintas, cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres. Esta construcción simbólica que en las ciencias sociales se denomina género, reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas. O sea, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es "propio" de cada sexo.

Por eso es que las desigualdades entre los sexos no se pueden rectificar si no se tienen en cuenta los presupuestos sociales que han impedido la igualdad, especialmente los efectos ha generado la división ámbito privado=femenino y ámbito público=masculino. La prolongada situación de marginación de las mujeres, la valoración inferior de los trabajos femeninos, su responsabilidad del trabajo doméstico, su constante abandono del mercado de trabajo en años esenciales del ciclo de vida, su insuficiente formación profesional, la introyección de un modelo único de feminidad y el hecho de que, en muchos casos, ellas mismas no reconozcan su estatuto de víctimas de la discriminación, todo esto requiere una perspectiva de análisis que explique la existencia de la injusticia, su persistencia y la complicidad de las propias víctimas en su perpetuación. No se puede gobernar ni impulsar una buena administración pública simplemente respondiendo con una normatividad jurídica que consagre la igualdad entre hombres y mujeres; se necesitan medidas pro-activas, afirmativas, que detecten y corrijan los persistentes, sutiles y ocultos factores que ponen a

las mujeres en desventaja frente a los hombres, provocando que quienes las evalúan y contratan tengan dudas sobre sus capacidades políticas o laborales. Por eso es indispensable una perspectiva de género.

2. Género en español. Diferencias de idioma, analogías y confusiones conceptuales

Una dificultad inicial para utilizar esta categoría es que el término anglosajón gender no se corresponde totalmente con nuestro género en castellano: en inglés tiene una acepción que apunta directamente a los sexos (sea como accidente gramatical, sea como engendrar) mientras que en castellano se refiere a la clase, especie o tipo a la que pertenecen las cosas, a un grupo taxonómico, a los artículos o mercancías que son objeto de comercio y a la tela. Decir en inglés "vamos a estudiar el género" lleva implícito que se trata de una cuestión relativa a los sexos; plantear lo mismo, en castellano, resulta críptico para los no iniciados; ¿se trata de estudiar qué género, un estilo literario, un género musical, o una tela?

En español la definición clásica, de diccionario, es la siguiente: "Género es la clase, especie o tipo a la que pertenecen las personas o las cosas". El Diccionario del uso del español, de María Moliner consigna cinco acepciones de género y apenas la última es la relativa al género gramatical o sea, a la definición gramatical por la cual los sustantivos, adjetivos, artículos o pronombres pueden ser femeninos, masculinos o –sólo los artículos y pronombres– neutros. Según María Moliner, tal división responde a la naturaleza de las cosas sólo cuando esas palabras se aplican a animales, pero a los demás se les asigna género masculino o femenino de manera arbitraria. Esta arbitrariedad en la asignación de género a las cosas se hace evidente muy fácilmente, por ejemplo, cuando el género atribuido cambia al pasar a otra lengua. En alemán, el sol es femenino, "la sol" y la luna masculino, "el luna". Además, en alemán el neutro sirve para referirse a gran cantidad de cosas, inclusive a personas. Al hablar de niñas y niños en su conjunto, en vez de englobarlos bajo el masculino "los niños", se utiliza un neutro que los abarca sin priorizar lo femenino o lo masculino, algo así como "les niñez". Para los angloparlantes, que no atribuyen género a los objetos, resulta sorprendente oírnos decir "la silla" o "el espejo"; ¿de dónde acá la silla es femenina y el espejo masculino?

Como la anatomía ha sido una de las bases más importantes para la clasificación de las personas, a los machos y a las hembras de la especie se les designa como los géneros masculino y femenino. En castellano la connotación de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino sólo se comprende en función del género gramatical, y sólo las personas que ya están en antecedentes del debate teórico al respecto lo comprenden como la simbolización o construcción cultural que alude a la relación entre los sexos.

Cada vez se oye hablar más de la perspectiva de género. ¿Qué significa esto? Como a los sexos también se les nombra el género masculino o el género femenino, muchas personas al hablar de género lo utilizan básicamente como sinónimo de sexo: la variable de género, el factor género, son nada menos que las mujeres. Esta sustitución de mujeres por género tiene entre las personas hispanoparlantes una justificación de peso, por la confusión que se da al hablar, en castellano, de las mujeres como "el género femenino". Por eso es fácil caer en el

error de pensar que hablar de género o de perspectiva de género es referirse a las mujeres o a la perspectiva del sexo femenino.

Además, la utilización del término género aparece también como forma de situarse en el debate teórico, de estar "a la moda", de ser moderno. Muchas personas sustituyen mujeres por género, o dejan de referirse a los dos sexos y utilizan los dos géneros, porque el empleo de género supuestamente le da más seriedad académica a una obra, entre otras cosas, porque género suena más neutral y objetivo que mujeres, y menos incómodo que sexo. Al hablar de cuestiones de género para referirse erróneamente a cuestiones de mujeres da la impresión de que se quiere imprimir seriedad al tema, quitarle la estridencia del reclamo feminista, y por eso se usa una terminología científica de las ciencias sociales.

Este uso erróneo, que es el más común, ha reducido el género a "un concepto asociado con el estudio de las cosas relativas a las mujeres." Es importante señalar que el género afecta tanto a hombres como a mujeres, que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas –tanto estructurales como ideológicas– que comprenden relaciones entre los sexos.

Pero lo importante del concepto de género es que al emplearlo se designan las relaciones sociales entre los sexos. La información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres. No se trata de dos cuestiones que se puedan separar. Dada la confusión que se establece por la acepción tradicional del término género, una regla útil es tratar de hablar de los hombres y las mujeres como sexos y dejar el término género para referirse al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino. Los dos conceptos son necesarios: no se puede ni debe sustituir sexo por género. Son cuestiones distintas. El sexo se refiere a lo biológico, el género a lo construido socialmente, a lo simbólico.

Aunque en español es correcto decir "el género femenino" para referirse a las mujeres, es mejor tratar de evitar esa utilización de género, y decir simplemente "las mujeres" o "el sexo femenino". De esa forma se evitan las confusiones entre el género como clasificación tradicional y el género como construcción simbólica de la diferencia sexual.

Cuando alguien defina una cuestión como un "problema de género", vale la pena tratar de averiguar si se está refiriendo a las "mujeres" o al conjunto de prácticas y representaciones sobre la feminidad. Aunque al principio parezca complicado utilizar la categoría género, con un poco de práctica pronto se aprende. Al principio hay que pensar si se trata de algo construido socialmente o de algo biológico. Por ejemplo: si se dice, "la menstruación es un problema de género", checar, ¿es algo construido o algo biológico? Obviamente es algo biológico; entonces es un problema de sexo, y no de género. En cambio, decir "las mujeres con menstruación no pueden bañarse", nos hace pensar que esa idea no tiene que ver con cuestiones biológicas, sino con una valoración cultural, por lo tanto es de género.

3. Cómo surge la categoría género

La disciplina que primero utilizó la categoría género para establecer una diferencia con el sexo fue la psicología, en su vertiente médica. Robert Stoller (Sex and Gender, 1968) estudió los trastornos de la identidad sexual, examinando casos en los que la asignación de sexo falló, ya que las características externas de los genitales se prestaban a confusión. Tal es el caso de niñas cuyos genitales externos se han masculinizado, por un síndrome adrenogenital; o sea, niñas que, aunque tienen un sexo genético (xx), anatómico (vagina y clítoris) y hormonal femenino, tienen un clítoris que se puede confundir con pene. En los casos estudiados, a estas niñas se les asignó un papel masculino; y este error de rotular a una niña como niño resultó imposible de corregir después de los primeros tres años de edad. La personita en cuestión retenía su identidad inicial de género pese a los esfuerzos por corregirla. También hubo casos de niños genéticamente varones que, al tener un defecto anatómico grave o haber sufrido la mutilación del pene, fueron rotulados previsoramente como niñas, de manera que se les asignó esa identidad desde el inicio, y eso facilitó el posterior tratamiento hormonal y quirúrgico que los convertiría en mujeres.

Esos casos hicieron suponer a Stoller que lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres. Y concluyó que la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica.

Desde esta perspectiva psicológica, género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas:

a). La asignación (rotulación, atribución) de género. Esta se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de sus genitales. Hay veces que dicha apariencia está en contradicción con la carga cromosómica, y si no se detecta esta contradicción, o se prevé su resolución o tratamiento, se generan graves trastornos.

b). La identidad de género. Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de "niño" o de "niña", comportamientos, juegos, etcétera. Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias. Es usual ver a niños rechazar algún juguete porque es del género contrario, o aceptar sin cuestionar ciertas tareas porque son del propio género. Ya asumida la identidad de género, es casi imposible cambiarla.

c). El papel de género. El papel (rol) de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta al nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos, y

por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales (del tipo el yang y el yin), establece estereotipos las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género.

Lo que el concepto de género ayuda a comprender es que muchas de las cuestiones que pensamos que son atributos "naturales" de los hombres o de las mujeres, en realidad son características construidas socialmente, que no tienen relación con la biología. El trato diferencial que reciben niños y niñas, sólo por pertenecer a un sexo, va generando una serie de características y conductas diferenciadas. Un ejemplo de esto es la espléndida investigación del Dr. Walter Mischel, de la Universidad de Standford, California. El Dr. Mischel convenció al cunero de un hospital cercano a la universidad de participar en un experimento de psicología social. Se trataba de que grupos de estudiantes, profesionistas y gente común (electricistas, secretarias, choferes, etc.) pasaran un rato observando a los bebés recién nacidos y apuntaran sus observaciones. Durante más de seis meses todo tipo de personas, de distintas formaciones, niveles socioeconómicos y pertenencias culturales estuvieron observando a los bebés del cunero. Las enfermeras tenían la consigna de, cuando iba a llegar un grupo observador, ponerles cobijitas rosas a los varones y azules a las niñas. Los resultados de la observación fueron los esperados. Los observadores se dejaron influir por el color de las cobijas y escribieron en sus reportes: "es una niña muy dulce", cuando era varón"; "es un muchachito muy dinámico", cuando era niña. El género de los bebés fue lo que condicionó la respuesta de las personas.

A partir de poder distinguir entre el sexo biológico y lo construido socialmente es que se empezó a generalizar el uso de género para hacer referencia a muchas situaciones de discriminación de las mujeres, que han sido justificadas por la supuesta anatomía diferente, cuando en realidad tienen un origen social.

Si bien las diferencias sexuales son la base sobre la cual se asienta una determinada distribución de papeles sociales, esta asignación no se desprende "naturalmente" de la biología, sino que es un hecho social. Para poner un ejemplo sencillo pero ilustrativo: la maternidad sin duda juega un papel importante en la asignación de tareas, pero no por parir hijos las mujeres nacen sabiendo planchar y coser. Y mucha de la resistencia de los hombres a planchar o coser, y al trabajo "doméstico" en general tiene que ver con que se lo conceptualiza como un trabajo "femenino". En casos de necesidad, o por oficio, como el de sastre, los hombres cosen y planchan tan bien como las mujeres.

4. Qué es la perspectiva de género

La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual.

Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual. Esta diferencia anatómica se interpreta como una diferencia sustantiva que marcará

el destino de las personas. Lo lógico, se piensa, es que si las funciones biológicas son tan dispares, las demás características –morales, psíquicas– también lo habrán de ser.

Desde hace varios años, antropólogos, biólogos, psicólogos, etc., se han dedicado a investigar y esclarecer qué es lo innato y qué lo adquirido en las características masculinas y femeninas de las personas. Se ha comprobado que el status femenino es variable de cultura en cultura, pero siempre con una constante: la subordinación política de las mujeres, a los hombres. Hasta hace poco tiempo esto se explicaba en términos "naturales" y hasta "inevitables", contraponiendo otra constante: la diferencia biológica entre los sexos. Casi todas, si no es que todas, las interpretaciones sobre el origen de la opresión de la mujer la ubicaban en la expresión máxima de la diferencia biológica: la maternidad.

La capacidad de ser madres marca sin duda una gran diferencia entre hombres y mujeres, pero considerar a la biología como el origen y razón de las diferencias entre los sexos –y en especial de la subordinación femenina– sin tomar en cuenta para nada otros aspectos, es un error. Actualmente las posturas científicas más rigurosas tratan de valorar el peso de lo biológico en la interrelación de múltiples aspectos: sociales, ecológicos, biológicos. Jacques Monod (premio Nóbel de medicina) decidió estudiar "el hecho femenino" desde una perspectiva que incluyera lo biológico, lo psicológico y lo social. Para ello realizó junto con Evelyne Sullerot un coloquio en 1976 que fue presidido, a la muerte de Monod, por otro premio Nóbel de medicina, André Lwoff. Las conclusiones a que llegaron un grupo importante de científicos echan abajo la argumentación biologicista. Los resultados del coloquio plantean que, según las investigaciones más recientes, es perfectamente plausible que existan diferencias sexuales de comportamiento asociadas con un programa genético de diferenciación sexual, sin embargo éstas diferencias son mínimas y no implican superioridad de un sexo sobre otro. Se debe aceptar el origen biológico de algunas diferencias entre hombres y mujeres, sin perder de vista que la predisposición biológica no es suficiente por sí misma para provocar un comportamiento. No hay comportamientos o características de personalidad exclusivas de un sexo. Ambos comparten rasgos y conductas humanas.

Además, se insistió en que si hace miles de años las diferencias biológicas, en especial la que se refiere a la maternidad, pudieron haber sido la causa de la división sexual del trabajo que permitió la dominación de un sexo sobre otro al establecer una repartición de ciertas tareas y funciones sociales, hoy esto ya no tiene vigencia. En la actualidad, "es mucho más fácil modificar los hechos de la naturaleza que los de la cultura". Es más fácil librar a la mujer de la necesidad "natural" de amamantar, que conseguir que el marido se encargue de dar el biberón. La transformación de los hechos socioculturales resulta frecuentemente mucho más ardua que la de los hechos naturales; sin embargo, la ideología asimila lo biológico a lo inmutable y lo sociocultural a lo transformable.

Si bien la diferencia entre el macho y la hembra humanos es evidente, que a las hembras se les adjudique mayor cercanía con la naturaleza (supuestamente por su función reproductora) es una idea, no una realidad. Ambos somos seres humanos, igualmente animales, o igualmente seres de cultura. El problema de asociar a las mujeres con lo "natural" y a los hombres con lo cultural es que cuando una mujer no quiere ser madre ni ocuparse de la casa, o cuando quiere ingresar al mundo público, se la tacha de "antinatural"

porque "se quiere salir de la esfera de lo natural". En cambio, los hombres se definen por rebasar el estado natural: volar por los cielos, sumergirse en los océanos, etcétera. A nadie le parece raro que el hombre viva en el ámbito público, sin asumir responsabilidades cotidianas en el ámbito doméstico. En cambio, la valoración cultural de las mujeres radica en una supuesta "esencia", vinculada a la capacidad reproductiva. Es impresionante que a principios del siglo XXI, cuando los adelantos científicos en materia de reproducción asistida están desligando cada vez más a las personas de la función biológica, siga vigente un discurso que intenta circunscribir la participación de las mujeres a cuestiones reproductivas. Ese discurso "naturalista" tiene tal fuerza porque reafirma las diferencias de hombres y mujeres y, al hacerlo, reafirma la situación de desigualdad y discriminación.

Se puede reivindicar la existencia de características diferentes de los seres humanos, pero una mirada cuidadosa nos muestra la existencia de hombres femeninos, mujeres masculinas, travestis, transexuales, hombres masculinos que aman a hombres, mujeres femeninas que aman a mujeres, en fin, una variedad impresionante de posibilidades que combinan, por lo menos, tres elementos: el sexo (hombre o mujer), el género (masculino o femenino según las pautas de una cultura dada), y orientación sexual (heterosexual, homosexual/lesbica o bisexual).

Lo interesante es comprender que muchas de las actividades y los papeles sexuales han sido adjudicados hace miles de años y ahora ya no operan. Si comparamos algunas sociedades en donde se establece que tejer canastas es una actividad exclusivamente masculina, y que sólo los hombres, por su destreza especial, la pueden realizar, y a las mujeres les está totalmente prohibido, con sociedades donde ocurre totalmente lo contrario, donde tejer canastas es un oficio absolutamente femenino, y no hay hombre que quiera hacerlo, lo que salta a la vista es lo absurdo de la prohibición. El tabú se construye a partir de una realidad: la diferente anatomía de hombres y mujeres, pero la valoración cultural es totalmente distinta. Y si comparamos a esas dos sociedades con otras, donde tejer canastas es asunto de habilidad, y lo pueden hacer hombres y mujeres, entonces tal vez podemos vislumbrar un mundo diferente, sin reglas rígidas de género.

5. El aprendizaje y el género

Una perspectiva de género desde la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras. Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género.

Hace años, en los setenta, los libros de texto de primaria eran el ejemplo clásico de representaciones sexistas, aún hoy lo son. Las figuras femeninas aparecían realizando las tareas domésticas tradicionales y las masculinas todas las demás actividades. Una escena, que hacía referencia al paso de la infancia a la edad adulta, era especialmente elocuente. Se veía a un niño y una niña, ambos jugando, él con un carrito, ella a la cocinita, haciendo tortillitas; después lo mostraban en la juventud, él con libros bajo el brazo y ella en una cocina, arreglando la comida; la última escena era el hombre adulto manejando un camión

y la mujer, ¿adivinan?: cocinando. No es difícil comprender qué mensaje recibían y aún reciben niñas y niños con esas imágenes.

Si en todos los países las mujeres están en una posición de desventaja en el mercado de trabajo, México no es una excepción. Hay quienes piensan que el problema se resuelve si se les ofrece puestos iguales que a los hombres. Considerar que se puede eliminar la discriminación sexista si se trata igual a hombres y mujeres es desconocer el peso del género.

Lo primero que aparece es que la formación cultural de las mujeres, la educación de género para volver "femeninas" a niñas y jovencitas, es también un entrenamiento laboral que las capacita para ciertos trabajos. En el mercado de trabajo hay una demanda real para muchos puestos tipificados como "femeninos", que son una prolongación del trabajo doméstico y de la atención y cuidado que las mujeres dan a niños y varones. También hay características consideradas "femeninas" que se valoran laboralmente, como la minuciosidad y la sumisión. Aunque en algunos países muy desarrollados esa tipificación "masculino/femenino" se está borrando, y ya son muchas las mujeres que realizan trabajos no tradicionales de carpinteras, electricistas, mecánicas, etc., en los países europeos de cultura mediterránea (España, Italia, Grecia) todavía no existe una oferta masiva y sostenida de mujeres que deseen puestos masculinos. ¡Qué decir de los países latinoamericanos como el nuestro! Sin embargo, la tendencia va en aumento, ya que es más fácil que las mujeres traten de ingresar a trabajos "masculinos" a que los hombres busquen desempeñarse en trabajos "femeninos", fundamentalmente por razones económicas (suelen estar peor pagados), aunque también pesan las razones culturales de género.

La desigualdad tiene su correlato salarial: las mujeres ganan mucho menos que los hombres. La división existente entre los trabajos "femeninos" y los "masculinos" no permite defender el principio de "igual salario por igual trabajo". La segregación de la fuerza de trabajo excluye a las mujeres de los empleos mejor pagados y prestigiosos. En todo tipo de organizaciones, las mujeres están en una situación de inequidad, y rara vez se encuentran en las posiciones de alta gerencia y de dirección. El hostigamiento y el chantaje sexual son una lamentable realidad laboral. Aunque cada vez más mujeres ocupan altos puestos técnicos y científicos, e importantes cargos políticos y de la administración pública, todavía representan un porcentaje pequeño de éstos. No se reconoce la sutil discriminación en altos niveles y tampoco se comprenden las barreras invisibles del fenómeno llamado "techo de vidrio", que consiste en que las propias mujeres se fijan internamente un límite, un "techo", a sus aspiraciones.

La desvalorización del trabajo asalariado femenino está vinculada con la invisibilidad del trabajo doméstico y de la atención y cuidado humanos. El trabajo no asalariado de las mujeres está estrechamente entretejido con su trabajo asalariado. Las condiciones en que las mujeres entran al mercado formal e informal de trabajo están ligadas a las condiciones en que realizan o resuelven su trabajo doméstico. Las consecuencias del entrecruzamiento que se da entre el trabajo doméstico y el trabajo remunerado van desde la carga física y emocional de la doble jornada, pasando por una restricción brutal de sus posibilidades de desarrollo personal, de sus vidas afectivas y sociales, y de su participación política como

ciudadanas, hasta llegar a la vulnerabilidad laboral; así, son ellas, y no ellos, quienes faltarán al trabajo para resolver cualquier problema doméstico o familiar.

Históricamente, el trabajo doméstico no ha sido reconocido como un verdadero trabajo, básicamente por las concepciones de género, que adjudican las labores de atención y cuidado humano en la esfera privada a las mujeres como su función "natural" y como "expresiones de amor". También por el género el trabajo se define tradicionalmente como una actividad masculina y económica. El trabajo doméstico de las mujeres en la familia y el confinamiento de las mujeres trabajadoras a un ghetto femenino de bajos salarios son aspectos complementarios del mismo problema, tal como lo son el hostigamiento sexual, los bajos salarios femeninos y la desvalorización de las habilidades mercadeables de las mujeres. De hecho, todos los aspectos de la situación laboral de las mujeres están interrelacionados: la segregación ocupacional, la discriminación salarial, el hostigamiento sexual, la sobrecarga por las exigencias de las necesidades familiares –sólo a ellas– y por la ausencia de apoyos sociales –no sólo para ellas.

Además, debido a que también las mujeres están convencidas de las valoraciones en las que se origina su discriminación, cuando pretenden desempeñarse en otros ámbitos, reproducen actitudes que refuerzan su imagen tradicional como personas "ineptas" para ciertos trabajos. Esto, sumado a la carencia de apoyos que aligeren las labores domésticas y familiares que se consideran "responsabilidad de las mujeres", transforma el hecho de trabajar fuera de la casa en una situación que acarrea altos costos personales. No es de extrañar que muchas mujeres trabajadoras acaben expresando que añoran el papel tradicional idealizado de ama de casa protegida y mantenida, aunque dicho papel también tenga sus costos. Este conflicto se utiliza, una vez más, para confirmar que las mujeres "prefieren" estar en casa que trabajar.

La perspectiva de género reconoce este contexto cultural y diseña acciones para garantizar la inserción de las mujeres en el mundo del trabajo y para promover su desarrollo profesional y político.

Un lugar privilegiado, tanto para la modificación de pautas sexistas como para su reforzamiento, es la educación. Tanto la educación formal (en la escuela) como la informal (en la casa y la calle) reproducen los estereotipos de género: el mensaje de que hay cuestiones "propias" para niños y otras para niñas cobra forma en las actividades diferenciadas que todavía se dan en muchos planteles escolares: taller de mecánica para varones, de costura para muchachas. Respecto al deporte se llega incluso a plantear que, a la hora del recreo, el patio es territorio masculino.

Como se ve, la perspectiva de género supone revisar todo, desde cómo organizamos los tiempos y los espacios, hasta las creencias más enraizadas. En el caso de las demandas ciudadanas, por ejemplo, nadie critica la forma en que los servicios públicos están organizados bajo el supuesto de que hay una mujer en casa. Se habla mucho de que las mujeres –como ciudadanas– deben incorporarse plenamente a la vida nacional. Pero, ¿a qué horas y cómo? ¿Encargándole a quién "sus" niños y el mandado? ¿Cómo salir a una reunión si no ha pasado el camión de la basura, si no ha llegado la pipa del agua, si se piensa que sólo a ellas corresponde solucionar estos problemas ? Gran cantidad de mujeres

no pueden actuar pues la organización de los servicios públicos presupone que cuentan con la existencia de un "ama de casa" o una "empleada doméstica" disponible en casa.

6. Género, democracia y ciudadanía

Si algo caracteriza la vida contemporánea es que amplía el marco de acción de la mujer, sacándola del estrecho espacio de la familia y forzándola, a veces contra sus deseos, a ingresar al mundo del trabajo o de la actividad política. Esto es la consecuencia inevitable de la modernización y pone en cuestión la división el trabajo en la familia y en la sociedad. Justamente si algo implica la verdadera "incorporación" de las mujeres a la sociedad, y eso se comprueba en las sociedades modernas, es el rompimiento de la identificación mujer/familia, que obliga a impulsar la participación masculina en las tareas domésticas y a desarrollar una amplia infraestructura de servicios sociales.

El desarrollo agudiza la contradicción entre el rol femenino tradicional –el papel de madre y ama de casa– y los nuevos roles, de ciudadana y trabajadora. Una perspectiva de género ayuda a reconocer cómo las costumbres culturales limitan la participación femenina en la vida pública. Las contradicciones están al punto. Tanto desde el discurso político como desde los medios se acepta y hasta se impone como legítima la imagen de la mujer que trabaja fuera de la casa, sin plantear para nada la necesidad de una infraestructura de servicios sociales y ni de recomponer las pautas –no compartidas– del trabajo familiar.

El Plan Nacional de Desarrollo pretende que la modernización remueva rigideces que obstaculizan la participación, propicie que el decir y el pensar de cada vez más mexicanos influyan sobre las acciones públicas que afectan las condiciones de su existencia, y conjugue esfuerzos individuales y de grupo con sentido de justicia y respeto. Esa idea de modernización así, en abstracto, es deseable, pero en lo concreto ¿cómo resolver la contradicción entre la vida cotidiana de las mujeres y los hombres y las exigencias de la modernidad?

Un primer paso al desarrollar una perspectiva de género es desesencializar la idea de las mujeres como seres femeninos, como madres, como cierto tipo de trabajadoras. Hay momentos en los que tiene sentido para las madres pedir consideración por su papel social, y contextos donde la maternidad es irrelevante para valorar la conducta de las mujeres; hay situaciones en las que tiene sentido pedir una reevaluación del estatus de lo que ha sido socialmente construido como "trabajo de mujer" (las estrategias de "valor comparable" son el ejemplo) y contextos en los que es más importante preparar a las mujeres para que ingresen a trabajos "no tradicionales". Lo que resulta inaceptable es sostener que la feminidad predispone a las mujeres para realizar ciertos trabajos (de cuidado) o a ciertos estilos de trabajo (colaborativos) pues eso es plantear como "natural", lo que en realidad es un conjunto de complejos procesos económicos y sociales y, peor aún, oscurecer las diferencias que han caracterizado las historias laborales de las mujeres.

La ausencia de un verdadero programa de guarderías hace pensar que los gobiernos temen que si se ofrecen apoyos de este tipo, las mujeres van a seguir teniendo hijos. Esa idea desconoce una realidad comprobada: las mujeres que trabajan remuneradamente tienen menos hijos que las que no. Al no establecer guarderías para facilitar que las mujeres se

incorporen al trabajo asalariado, se está auspiciando que éstas se queden en casa y, ya que cuidan un hijo, pues por qué no cuidar a dos. Esta ceguera de género dificulta, además, el cumplimiento de la política demográfica.

Una perspectiva de género identifica y se propone eliminar las discriminaciones reales de que son objeto las mujeres, por mujeres, y los hombres , por hombres. Negarles el servicio de guardería a los varones, porque supuestamente tienen en casa una esposa es también un problema de género.

Una perspectiva de género reparte las responsabilidades familiares, introduciendo un cambio en el sistema de prioridades ciudadanas. La perspectiva de género requiere de un proceso comunicativo que la sostenga, y la haga llegar al corazón de la discriminación: la familia. Se requiere el desarrollo de una nueva forma de conceptualizar las responsabilidades familiares entre mujeres y hombres, una nueva distribución de tareas y el apoyo de servicios colectivos, especialmente los de cuidado infantil. De ahí que la acción antidiscriminatoria se apoye en la educación y en la comunicación social. La formulación de políticas masivas en ambos campos es un instrumento eficaz para cambiar costumbres e ideas estereotipadas de género.

La esencia de la justicia es tratar igual a los iguales o equivalentes (que no es decir a los idénticos). Por eso, a partir de la forma en que se conceptualice la igualdad entre los seres humanos, se establecerán los pasos que conduzcan a un cambio en el estatuto de las mujeres.

Para diseñar proyectos innovadores para atraer, promover y retener a más mujeres en los espacios públicos, sean laborales o políticos es indispensable la perspectiva de género, pues ayuda a comprender y desentrañar los códigos culturales y así se pueden mostrar –y combatir– los prejuicios y los estereotipos de manera más eficaz.

La perspectiva de género conduce a una política que contiene las semillas de su posterior desintegración. Cuando se alcance la igualdad de oportunidades, cuando se elimine la ceguera del género, cuando la educación no sexista sea una realidad, cuando las pautas culturales sean más igualitarias, la perspectiva de género desaparecerá. Esto ya ocurre en algunos países que han avanzado mucho, como los escandinavos, donde se comienza a plantear una política de "neutralidad de género", que trata la discriminación estrictamente cuando es intencional.

Con la perspectiva de género habría que revisar las políticas vigentes para ver si tienen o no un impacto discriminatorio o de exclusión, y para descubrir los prejuicios y suposiciones sobre las posibilidades y limitaciones de los hombres y las mujeres. Aun políticas que parecen "neutrales" pueden ser problemáticas o traer consecuencias discriminatorias.

Lo más importante a comprender es que una perspectiva de género impacta a mujeres y a hombres, y beneficia al conjunto de la sociedad, al levantar obstáculos y discriminaciones, al establecer condiciones más equitativas para la participación de la mitad de la sociedad y al relevar a los hombres de muchos supuestos de género que son también un peso y una injusticia.

Lectura 5

La Educación no formal y su aporte al trabajo con niños-as y familias en situación de pobreza

Paula Mena

Introducción

Motivados por la búsqueda de marcos conceptuales que respalden y ayuden a perfeccionar su acción educativa, el Programa Adopta un Hermano solicitó la elaboración de un documento que sintetizara las propuestas teóricas y metodológicas propias de la educación no formal. Aparte del marco general, se solicitó que se diera especial énfasis al ámbito de la infancia, así como a la proyección de la educación no formal hacia los ámbitos de socialización más importantes para los niños y niñas, siempre desde la perspectiva de la superación de la pobreza.

La dificultad analítica que impone la heterogeneidad de espacios, temas y metodologías que abarca la ENF es que los marcos conceptuales que cimientan sus prácticas también son variados, y hasta cierto punto, vagos; poseen raigambres históricas, teóricas y políticas que no necesariamente confluyen y que, de hecho, siguen en debate. Su riqueza, reviste al mismo tiempo un problema desde el punto de vista de la sistematización.

El intento aquí realizado por ordenar la exposición en base a determinados ejes de análisis debe entenderse como un ejercicio que bajo ninguna circunstancia satura o cubre el espectro completo de la ENF. La selección de contenidos obedece a los criterios que parecieron más atingentes para el programa Adopta un Hermano, y en consecuencia, no se hace cargo de todos los ámbitos de la ENF con igual intensidad. La reseña propuesta enfatiza los ámbitos de la infancia, la familia y la escuela en situación de pobreza por sobre otros como la educación laboral de adultos, la atención a la tercera edad o los ejes temáticos como el consumo, medioambiente o medios de comunicación, por poner algunos ejemplos.

El documento está dividido en tres capítulos. El primero, propone algunos elementos para analizar la relación entre pobreza y educación en general. El segundo, define los conceptos básicos relativos a la ENF y reseña brevemente los antecedentes históricos de su surgimiento y desarrollo, destacando las líneas de trabajo más conocidas en Latinoamérica y el resto del mundo. El tercero, esboza los fundamentos y estrategias de la ENF en el trabajo con la infancia, la familia y la escuela en situación de pobreza, ofreciendo algunos ejemplos de estrategias llevadas a cabo en América Latina y Chile. El último capítulo, consiste en una síntesis de los ejes teóricos y metodológicos que caracterizan a la ENF en sectores populares y una reflexión sobre su potencial aporte a la superación de las desigualdades sociales que nos aquejan como sociedad.

I. Algunos elementos para pensar la relación entre educación y superación de la pobreza en Chile

La relación entre educación y pobreza convoca a la reflexión académica, política y de sentido común por cuanto pone en juego muchas de las nociones aceptadas de justicia y progreso personal y colectivo. De modo más general, e independientemente del carácter de la acción educativa, se hace necesario examinar qué beneficios comporta el vínculo educativo para la mejora de las condiciones de vida de las personas, ya sea que esto se evalué a corto o largo plazo.

A nivel nacional e individual, lo que concebimos como desarrollo suele estar cruzado por indicadores educativos de toda índole. Larrañaga (1997) identifica al menos cuatro formas de entender la educación como vía de desarrollo:

1. Como un fin en sí misma en la medida que se la asocia con el desarrollo de la libertad, la justicia y la autodeterminación individual y nacional.

2. Como determinante del desarrollo económico en virtud del impacto de la educación en la competitividad de las empresas y los países, perspectiva avalada en las teorías económicas que recalcan el valor del **capital humano** para lograr crecimiento sostenido.

3. Como factor determinante del ingreso individual-familiar, y por ende, central para las políticas que apuntan a la reducción de desigualdades y superación de la pobreza.

4. Como instrumento de integración social al promover formas culturales comunes o desarrollo de la identidad cultural.

Si la educación se concibe como un fin en si misma y no sólo como instrumento para alcanzar bienestar económico, entonces constituye un imperativo ético del que debemos hacernos cargo como sociedad. Individualmente, se ha afirmado que el aprendizaje cotidiano toma lugar de todos modos debido a que los seres humanos construyen activamente los significados y actualizan sus capacidades en la medida que experimentan con el medio físico y social tanto para adaptarse como para transformarlo. Eso es aprender…en abstracto, ya que todos nos desarrollamos en contextos culturales particulares, rodeados de seres humanos cuyas acciones estimulan al sujeto individual de modo muy distinto al medio físico.

Es evidente que las personas desarrollan sus potencialidades afectivas, intelectuales y físicas no como simple resultado de la actualización biológica sino como resultado de una relación intencionada con otro ser humano que media entre la cultura y el sujeto que se educa. Eso es educar. Incluso concediendo que los aprendizajes se dieran de todas maneras en lo que a sobrevivencia se refiere, la cuestión de fondo es si lo que se aprende y cuánto se aprende permite el incremento en la calidad de vida, la capacidad de seguir aprendiendo, el grado de libertad para decidir sobre sí mismo y la integración a la sociedad como miembros activos en lo económico, cultural y afectivo. Si la pobreza y la carencia de oportunidades educativas reduce las posibilidades de gozar de experiencias de aprendizaje que sirvan de herramientas para lograr realización personal y colectiva, combatir la pobreza a través de la educación equivale, en un sentido amplio, a ensanchar los horizontes de sentido y felicidad a los que podemos aspirar. En palabras de Crotti (2003):

> "la educación podemos considerarla un derecho estratégico, un derecho que abre las puertas al goce de los demás derechos, una puerta de entrada indispensable a los procesos de integración" (Pag. 44)

Desde la perspectiva del rédito económico que la educación reporta, cabe hacer algunos alcances. Larrañaga (ibid) sostiene que la educación actúa sobre las capacidades productivas que elevan el valor del trabajo sólo a largo plazo, por lo tanto, no constituye un esfuerzo con repercusiones inmediatas en la solución de carencias a nivel individual. Así, la contribución de la educación es más general que específica, pues desarrolla destrezas asociadas fundamentalmente a la capacidad de aprendizaje y adaptación al cambio.

La aseveración, pareciera referir al pool de conocimientos, habilidades o competencias desarrolladas durante procesos educativos y que se expresarían en el mejor ejercicio de una actividad productiva y la capacidad de mantenerse empleado, lo que a nivel agregado, redunda en el mayor *capital humano* de una nación. Dicha ganancia, que podríamos llamar sustantiva, debe diferenciarse conceptualmente de la certificación o la acreditación del nivel educativo en una población. No obstante, ha sido difícil generar indicadores de capital humano que no se asimilen a los datos sobre escolaridad y obtención de títulos (Redvers-Lee 2002) el deslinde conceptual mencionado es de vital importancia para entender el aporte de la ENF, como se verá a lo largo del documento.

Investigaciones recientes señalan que mientras más igualitariamente distribuidas estén las oportunidades de inversión educativa, mayor probabilidad de crecimiento existe (Larrañaga, 1997). Sin embargo, así como no se pueden establecer relaciones mecánicas entre aumento de la inversión educacional y mejora de los resultados de aprendizaje medidos[1], tampoco se debe olvidar la

[1] Cox (2004) señala que la inversión en infraestructura educativa es una precondición para el desarrollo de procesos educativos exitosos pero que en sí misma no ha producido los cambios esperados en el comportamiento de los puntajes en el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE).

discusión vigente en torno a la real incidencia de los sistemas educativos en la superación de desigualdades que responden a condiciones y decisiones externas a la esfera de la educación. Aunque el impacto de la educación en la superación de la pobreza se constata en dimensiones centrales como el cuidado de la salud, hábitos nutricionales y de salud reproductiva, la demanda exclusiva a la educación para que resuelva problemas de toda índole como la delincuencia, la marginación y el estancamiento económico comporta cierta negación a plantearse cuestiones de orden estructural según un punto de vista más crítico (Levin y Kelley, 1997). El alcance de esta afirmación, aplicable a la esfera educativa en abstracto, queda mejor ilustrada cuando se circunscribe a un ámbito más específico: la escuela y su relación con la desigualdad.

En su revisión del debate sociológico sobre el tema, Rojas (2004) entrega una síntesis de las así llamadas teorías clásicas – *conflictualistas y externalistas* - y de los enfoques *centrados en los actores* para explicar la relación entre escuela y desigualdad.[2]

En términos muy someros, las teorías *conflictualistas* sostienen que la escuela no sólo replica las desigualdades sociales sino que asiste en la reproducción de las mismas, es decir, que en el transcurso de la escolarización tanto el currículo como el contexto interpersonal y disciplinario de las instituciones confirman y refuerzan un acceso inequitativo a las oportunidades educativas, con lo cual los sujetos que pertenecen a as clases sociales acomodadas mantienen sus privilegios. El aporte de estas teorías de la reproducción es poner en el tapete las variables culturales y estructurales por sobre las individuales.

Las teorías *externalistas*, en cambio, absuelven a la escuela del delito de ser reproductora de desigualdades y argumentan que las carencias de ciertos grupos de la sociedad se originan en mecanismos ajenos a la escolarización, por lo que ésta, no origina la inequidad. Una serie de decisiones y estrategias individuales son las que perpetúan la herencia social incluso sin pretenderlo. La fuerza de los contextos se reconoce pero nunca por sobre la racionalidad de la que cada individuo es capaz para decidir sobre la opciones que más le convienen.

Según Rojas (ibid.), los enfoques *centrados en el actor*[3] son una respuesta renovadora frente a la discusión que plantean las teorías clásicas, cuyo punto en común es precisamente la impotencia de la escuela en lo que respecta a la movilidad social. Los esfuerzos de investigación e intervención alternativos tratan, entonces, de revalidar la experiencia subjetiva de los actores y se concentran en estudiar los procesos pedagógicos e institucionales que, contrario a lo que predicen las teorías clásicas, concurren al logro de una

[2] Rojas también profundiza sobre los diferentes connotaciones de los conceptos de equidad, igualdad y justicia, tema que se retomará más adelante en este documento. Por ahora, se trataran como sinónimos.
[3] Los trabajos sobre *escuelas efectivas* y *mejora escolar* pueden clasificarse en esta categoría.

educación que compensa las limitaciones que experimentan aquellos que viven en contextos desfavorables. Al examinar el aporte de la ENF a la superación de la pobreza se volverá sobre esta noción compensatoria de la educación.

Frente a la interrogante educación = igualdad o desigualdad? Las certezas siguen siendo esquivas. El hecho preocupante según los menos optimistas es que, a pesar de todos los avances en materia educativa a nivel mundial, las desigualdades siguen ahí. Por un lado, parece haber consenso en que una mayor escolaridad se asocia a mejores ingresos y en que los países (desarrollados) con menos desigualdades exhiben mejores índices educativos globales en comparación con otras naciones. En efecto, es lógico pensar que cada país se hace cargo (o asume) del problema de la desigualdad de modo particular, incluyendo la forma en que diseña su política educativa, principalmente la escolarización. Por ello, es necesario abordar el estado actual de las instituciones escolares en Chile y su relación de mutua influencia con las condiciones socioeconómicas de la población.

La escuela y la superación de la pobreza en Chile

Como base para la reflexión se usará el reciente informe sobre calidad educativa en Chile que la OECD (2004) preparó por encargo del Gobierno de Chile. Dicho documento consigna las conclusiones de un grupo de consultores especializados en relación a los avances, potencialidades y obstáculos del sistema educacional para proveer oportunidades educativas de calidad y para la reducción de las desigualdades sociales en el mediano y largo plazo.

El informe asevera que los avances producidos en términos de cobertura, aumento de tasas de completación, disminución de la deserción y de las tasas de repetición es notable. Lamentablemente, todavía se registra un 7,5% de deserción que se concentra en los jóvenes de más bajos ingresos y que estaría asociado a necesidades económicas y bajo rendimiento académico, entre otros.[4]

En lo que respecta a equidad en la calidad del servicio educativo, las inversiones en infraestructura, así como los programas de apoyo instalados, han mejorado las condiciones de aprendizaje pero sin mostrar repercusiones en los resultados de SIMCE a nivel nacional, ni en la disminución de la brecha de rendimiento entre el tramo de menores ingresos y el tramo con más privilegios. El informe señala la falta de atención a la formación de profesores y a los posibles errores en la puesta en marcha de las reformas curriculares pero también reconoce que el aumento en la cobertura y tasas de retención hacia

[4] Ver del Bueno Nieto (2004) para una reseña de las investigaciones que exploran la deserción escolar según sexo, rendimiento, etc.
Una investigación-acción en la comuna de Cerro Navia concluye que, al margen de si los jóvenes desertores efectivamente trabajan, la percepción y expectativa sobre lo que depara el mundo laboral es en sí misma una causa de abandono escolar (Castillo, 2003)

sectores que antes no eran evaluados obliga a matizar un juicio extremadamente negativo de los resultados académicos.[5] A su vez, esto dice relación con un aspecto central del análisis: la segmentación y segregación de la escolaridad según el estrato socioeconómico.

La oferta educativa chilena parece estar concientemente estructurada por clases sociales, comenta el informe. La capacidad de seleccionar y expulsar alumnos, entre otros factores, fomenta el que los más pobres se eduquen con los más pobres y así sucesivamente hasta llegar a los estratos acomodados. Diversas investigaciones encuentran una relación directa y muy marcada entre los rendimientos escolares de los estudiantes y el nivel socioeconómico y educativo de sus padres (González, 2004). De hecho, las escuelas con alumnos más pobres exhiben los peores puntajes.[6]

Al llegar a la educación post-secundaria, nos encontramos con que el mejor predictor de rendimiento en las pruebas de selección universitaria es, nuevamente, el nivel socioeconómico de los padres. Dado que el retorno económico de obtener una credencial universitaria es tremendamente alto, es lógico que el circuito de reproducción de desigualdades se afiance y la movilidad social sea exigua (Núñez y Riesco, 2004). Tanto es así, que los que elaboran el informe OECD se preguntan si las actuales reformas no están chocando contra un muro de concreto en su afán de conseguir calidad con equidad.

Asumiendo las cortapisas con las que debe lidiar un proyecto que pretenda la equidad, el documento de la OECD destaca aquellas políticas públicas que si están en el camino correcto debido a que *focalizan* los recursos y esfuerzos en aquellas áreas geográficas y segmentos del alumnado que experimenta mayores desventajas de origen para aprovechar el proceso educativo. La principal ventaja de la acción afirmativa (o discriminación positiva) es el reconocimiento de que un flujo indiferenciado de insumos tenderá, por regla, a mantener los privilegios de quienes están en mejores condiciones de partida para aprovechar las oportunidades que brinda la innovación y el apoyo adicional.[7] La estrategia focalizada, habría demostrado (o augura) un impacto positivo a nivel de resultados académicos.[8]

---

[5] El aumento de coberturtura, más el caracter censal que adquiere el SIMCE en la decada pasada implica que actualmente se evalúa a un tipo de alumno que antes no daban la prueba y que tiende a presentar muchas dificultades de base para beneficiarse con la escuela, por lo que la mantención de los puntajes (y no su baja) es hasta cierto punto sorprendente dado este dato (Redondo, Descouviers y Rojas, 2004)

[6] Conviene acotar que el vapuleado sector municipal atiende a los sectores más pobres y que cuando se la compara en valor agregado con la subvencionadas particulares que atienden la misma población, obtiene mejores resultados (Redondo, 2004)

[7] El capital cultural y social de las clases medias consiste en gran medida en su capacidad de beneficiarse de las oportunidades educativas y las prepara para relacionarse de un modo especialmente competitivo en este sentido (Ball, Bow y Gewirtz, 1997)

[8] Esto estaría confirmado, al menos, en el caso del P900 y los micro-centros rurales.

Los consultores de la OECD entregan algunos elementos de juicio apar avalar la creación de estrategias focalizadas. Para empezar, las expectativas de éxito escolar por parte de los padres y profesores están distribuidas desigualmente, por lo que se debe intervenir sobre tales diferencias ya que son muy influyentes en el logro[9]. De modo similar, lo que son factores tangencialmente relevantes para los colegios aventajados (Ej: cantidad de alumnos por sala y clima afectivo) representan un problema mucho mayor entre alumnos de bajo rendimiento y escasos recursos ya que el contacto con el profesor y el hecho de que la escuela 'les guste' tiene mucha injerencia en su decisión de permanecer en la institución. Otro aspecto destacable de estas iniciativas focalizadas es su potencial de adaptación a los contextos específicos para los que son pensadas, con el objetivo claro de hacer la intervención pertinente y participativa.

Siguiendo con este argumento, el documento recomienda continuar con programas orientados a la mejora de aquellas escuelas y niños en situación de pobreza (muchas de las cuales están entre las de peor rendimiento). Algunos ejemplos son: microcentros rurales, Programa 900 escuelas, subvención pro-retención, aumento en becas JUNAEB, e impulso a la educación pre-escolar entre otros. El informe hace especial énfasis en este punto ya que sus autores observan una tendencia a la entrega de recursos indiferenciada, incluso, a la transformación de programas originalmemte focalizados en esquemas generales y disponibles a cualquier establecimiento.

García Huidobro (2004) concuerda con el diagnóstico en el sentido de evitar políticas homogéneas pero agrega algunos elementos de juicio al comentar que el peligro de las políticas compensatorias es un excesivo acento en las deficiencias por sobre un enfoque que destaque la diversidad del estudiantado de sectores populares. Al mismo tiempo, comenta que la política educativa chilena ha ignorado uno de los rasgos más movilizadores que ofrece la focalización: la incorporación de los aspectos culturales de los actores en la promoción de fines comunes con medios diferenciados.

Sólo en la medida que atendemos a las particularidades de los individuos, los márgenes de autonomía de las escuelas y cómo éstas se vinculan con el entorno (sistema escolar, familiar, sistema socioeconómico y cultural, etc.) es posible comprender mejor los mecanismos que promueven las desigualdades en su interior y aquellos que podrían ayudar a su superación (Rigal, 1991). Dos ideas fuerza resumen el desafío presente y futuro que supone hacerse cargo del problema de la desigualdad (García-Huidobro, 2004):

1. La escuela no puede por si sola pero puede mas de los que hace.

[9] Sobre la importancia de la expectativas de éxito ver los artículos que sobre escuelas efectivas en contextos de pobreza urbana presentan Román (2004) y Bellei *et al* (2004).

2. Una escuela injusta resulta de limitaciones en su actuar pero también de la inserción en una sociedad injusta.

Las pistas que entrega el informe de la OECD son muy útiles como guía de reforma en el sistema educativo formal pero también es muy sugerente en lo que concierne a la ENF. Por muchas razones, es poco oficioso confiar exclusivamente en el cambio rápido de las instituciones formales, demandando que se ocupen de compensar la falta de oportunidades educativas. Por este motivo, se hace urgente la búsqueda de mecanismos creativos que impriman nuevos recursos pedagógicos y de gestión a los procesos educativos dentro y fuera de la escuela. Las metas, tiempos, espacios, métodos y financiamiento de la ENF son tan variados que representan una fuente que todavía no ha sido del todo explorada en su potencial transformador y de desarrollo para uno de los grupos de la sociedad más afectados por la pobreza, los niños y niñas.

El siguiente capítulo expone los conceptos relativos a la ENF, un poco de su historia y cuáles son sus rasgos distintivos como campo de acción educativa en comparación con la educación formal y la socialización familiar.

Cuadro 1: Programas Montegrande y Liceo para Todos

El programa **Montegrande** consistió en un fondo concursable al que postulaban los centros de educación secundaria para realizar proyectos de mejora en distintas áreas y con distintas envergaduras. Tras siete años de ejecución, el Ministerio evalúa positivamente el impulso innovador del programa en áreas como: gestión escolar, formación laboral, flexibilidad e integración curricular, alternativas didácticas y formación ciudadana (Comunicado de prensa del Ministerio de Educación publicado el 15 de noviembre en eleducador.com). Recordemos que ganaron los mejores proyectos, por lo que no es claro que las instituciones ganadoras sean, en efecto, las que se encontraban en situación más crítica. Aunque el programa no ha tenido una evaluación de impacto en equidad, se lo valora en tanto laboratorio de innovación autogestionado.

El **Liceo para Todos** es un programa aún en desarrollo que se concentra en los liceos públicos secundarios y tiene como foco la retención del alumnado en el sistema escolar. Para ello, se ha encargado a centros universitarios de todos el país para que asesoren a un grupo de establecimientos en la mejora de los factores afectivos, pedagógicos y de clima que pudieran estar a la base de la deserción. Dicha empresa requiere la reflexión institucional de los factores psicosociales que afectan al alumno: convivencia y reglamentos; prácticas docentes, contexto familiar y social, etc. (Redondo, 2004) Por ser un programa en curso, aun no hay una evaluación acabada de éste.

II. EDUCACIÓN NO FORMAL: DISTINCIONES CONCEPTUALES INICIALES Y ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La expresión Educación no Formal (ENF) consigna la preocupación por delimitar un tipo especial de acciones y resultados educativos, claramente distinguible de aquellos procesos educativos que operan de acuerdo a otras lógicas, las de la educación formal. Como cualquier concepto que se define por oposición, es importante desentrañar cuales son los significados que el concepto excluye o ha excluido en el camino de su consolidación. En este caso, entonces, debiéramos preguntarnos qué es la educación formal. Basados en la revisión que hace Fermoso (1994) la educación formal sería el conjunto de acciones educativas que están reguladas por la normativa emanada de la administraron educativa competente, llevada a cabo en la institución llamada escuela, dirigida a la obtención de credenciales y concebida para conseguir objetivos previamente fijadas por la autoridad correspondiente.

La definición sitúa la educación formal en el contexto físico y normativo de las instituciones escolares, además de destacar sus objetivos de acreditación. Usando este criterio demarcatorio, la ENF transcurre fuera del aula y/o escuela (extraescolar) y no se rige por la normativa emanada de la administración educativa central o de las personas jurídicas que han creado los centros educativos (educación abierta). Según Ph. Coombs, citado en Fermoso (1994), la ENF designa

> 'toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes en subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños' (pag114).

Al no derivar necesariamente del currículo escolar, la ENF opera con objetivos, estructuras, tiempos y formas de financiamiento que pueden diferir de aquellos que caracterizan a la educación formal.

Existe otro eje de análisis que, al relevar la dimensión metodológica, no excluye a la escuela como espacio de ENF *per se*, justamente porque entiende lo formal como fuertemente asociado al modelo presencial, a la preeminencia del profesor como poseedor del conocimiento y a la exposición frontal de contenidos. Esta modalidad escolar es problemática en la medida que está "orientada hacia el contenido" en lugar de "orientada hacia el aprendizaje", en la medida que utiliza la evaluación para fines meramente administrativos que no reflejan el saber del estudiante (Zaki, 1994). A partir de un modelo escolar formal es posible pasar gradualmente a prácticas no formales ya que la característica

principal de la ENF sería la atención a la realidad individual y social existente, con la consiguiente flexibilidad metodológica y de contenidos que ello demanda (Ibíd.).

Si se trata de pensar en modalidades de educación que acontencen fuera del espacio escolar y de sus directrices curriculares o didácticas, nos abrimos al examen de una gama muy amplia de instancias, entre ellas la interacción con la familia, los pares y el impacto de los medios de comunicación de masas. Sin embargo, habría una concepto específico que refiere a los procesos y resultados educativos desarrollados en tales esferas: la educación informal, entendida como el producto que, principal, aunque no exclusivamente, deriva del contacto con la familia y los medios de comunicación de masas en tanto agentes socializadores. Trilla, citado en Fermoso (1994) ofrece la siguiente formulación que atiende a este matiz cuando plantea:

> 'la educación informal acontece indiferenciada y subordinadamente a otros espacios sociales, cuando está inmiscuida inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no emerge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de su contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa' (pag. 110).

En este caso, los dos elementos claves para esta distinción entre ENF e informal, son la **intencionalidad** educativa y la **sistematicidad** en la planificación y desarrollo del proceso. Se puede añadir que lo formal y no-formal presupone a involucrados **conscientes** de que se sitúan en un espacio y tiempo destinados al aprendizaje, aunque, en estricto rigor, la disposición, voluntariedad y motivación a participar del proceso variará cualitativa y cuantitativamente dependiendo de condicionantes individuales y de contexto.[10]

A pesar del esfuerzo por delinear cada ámbito de acción educativa según la formalidad que lo caracteriza, los límites entre ellos se difuminan en la práctica. Mientras la sistematicidad podría servir como factor diferenciador entre informal y no formal, con la intencionalidad la distinción se vuelve un poco más elusiva ya que no es posible afirmar que la educación en la familia o a través de los medios de difusión carezca necesariamente de este componente (Fermoso, 1994); la ENF también puede darse en el contexto familiar precisamente como ejercicio de los roles parentales (Quintana, 1994).

---

[10] Galtung define aprendizaje como un proceso que produce cambios duraderos en le mapa cognoscitivo y el repertorio de acción de una persona. Propone una clasificación del aprendizaje donde el hilo ordenador es su grado de formalización (Nilo, 1991).

En definitiva, es importante recordar que cualquier espacio de interacción cotidiana tiene un potencial educativo que perfectamente admite grados variables de intencionalidad y conciencia; cuál es la meta educativa de una conversación espontánea entre un educador y un niño o niña a raíz de su día en el colegio? Por muy estructurada o intencionada que sea una instancia educativa, los efectos inesperados de nuestras expresiones, gestos espontáneos, creencias y expectativas dejaran huellas que lejos de ser un 'error del sistema', son inherentes al proceso. En el seno de la reflexión sobre ENF con niños-as se plantea normalmente el desafío explícito de combinar propósito educativo con un marco de convivencia cotidiana que facilite al máximo al aprendizaje, reconociendo la emergencia de procesos y productos que trascienden las pautas prefijadas.

Por más difusas que sean las fronteras entre un concepto y otro, la taxonomía de la formalización puede ayudar a pensar la relación entre los distintos espacios educativos que nos interesan, por ejemplo, una escuela y la tutoría del PAH; el aula y las actividades extra-programáticas; la disciplina escolar y la del hogar, etc. Las variantes son muchas y van desde la complementariedad de objetivos y herramientas hasta la interferencia respecto a los fines y estrategias que cada modalidad establece. La ENF puede ser la principal herramienta de un currículo escolar determinado; desplegar objetivos propios o perseguir objetivos similares a los que persigue la escuela o la familia sólo que utilizando otros medios, en cuyo caso, estamos frente a una relación de suplencia, colaboración (ej: reforzamiento escolar) o incluso de sustitución (educadores de calle) (Fermoso, 1994).

Terminada esta introducción sintética al concepto de ENF, se hace necesario examinar algunos antecedentes históricos que dan cuenta de su trayectoria como área de interés académico, profesional y político. Dicho ejercicio permitirá, además, identificar con más claridad su(s) objeto(s), aportaciones teóricas y metodológicas.

Antecedentes históricos y conceptuales de la ENF: pedagogía social y conceptos afines.

Así como el proceso de industrialización en el primer mundo le confirió a la escuela un conjunto de sentidos y responsabilidades asociados a la nueva configuración productiva, la ENF en general se consolida históricamente en la medida que se diagnostica la insuficiencia de la educación formal como único pilar del desarrollo de habilidades y competencias para la economía. A esto se sumaron voces que, desde corrientes filosóficas y sociológicas críticas, atribuían a la escuela capitalista y liberal la culpa por los males de la vida social, concebida en torno a la defensa del libre mercado, la propiedad privada y la

división del trabajo (Fermoso, 1994). A finales de los 60', la expresión Educación no Formal se introdujo en el vocabulario pedagógico principalmente desde la celebración de la Internacional Confernce on World Crisis on Education, donde se debatió el tema en base a un documento encargado a la UNESCO. A partir de ahí, proliferaron los proyectos y programas que pronto se traducirían en instituciones y publicaciones dedicadas a los ámbitos extraescolares de la educación. Por otro lado, si bien la supresión de la escuela marco una tendencia en la década del 70', no se convirtió a la postre en el foco de atención de la educación no formal (Ibíd.)[11]

Ciertamente, la discusión en torno a una idea de educación que trasciende los márgenes de la educación institucionalizada es mucho más antigua. Una de las primeras disciplinas científicas que trató de establecer analíticamente los contornos de este quehacer en relación con la pobreza y la comunidad fue la *Pedagogía Social (PS)*. Los ámbitos cubiertos por la PS, así como las controversias teórico-prácticas que se generan en torno a su objeto, la *educación social*, son muy atingentes para el análisis de los dispositivos de ENF vinculados a la infancia y la familia en situación de pobreza, y para reflexionar sobre los aportes de dichos dispositivos a la superación de la pobreza en Latinoamérica.

En 1848, el alemán Paul Natorp sostiene que la Pedagogía Social debe ir mas allá de las formas tradicionales escolares y mas allá del individuo aislado, ocupándose de la comunidad (Petrus, 1997).[12] Inaugura de esta manera una tradición científica y profesional que ha influido en el quehacer de los trabajadores sociales, comunitarios y de la educación, especialmente en Europa y América del Sur (Spratt, Houston, Magill, 2000). [13]

Sin embargo, la PS de Natorp es sólo una vertiente posible dentro de la disciplina de la PS. El acento sociologiscista y de rechazo a la pedagogía individual no representa a todos los que cultivan el interés por la PS. Una línea alternativa, es la que se enfoca en la intervención sobre la amplia gama de problemas públicos que afectan a nuestras sociedades, a saber, la delincuencia juvenil, la infancia abandonada, la tercera edad, educación permanente, etc. La PS, en este caso, se asimila a una ingeniería de promoción social que opera con criterios educativos (Quintana, 1994). Este es el planteamiento fundamental tras

[11] Desde México y para toda Latinoamérica, Ivan Illich arremetió fuertemente contra la institución escolar y planteó su eliminación.

[12] Natorp no es quien primero utiliza el concepto pero sí quien logra instalarlo como referente entre la comunidad científica alemana (Quintana, 1994)

[13] En los países anglosajones, en cambio, la PS se asimila al quehacer de los trabajadores sociales, por lo que el análisis de la práctica educativa contenida en ese quehacer profesional no constituye una disciplina autónoma (Fermoso, 1994; Quintana, 1994; Petrus, 1997).

la formulación que hiciera Herman Nohol en 1928, quien define la PS como una ciencia de la socialización de los mas necesitados, relacionándola explícitamente con la dimensión de las políticas sociales (Petrus, 1997).

Muy pocos desconocen la vinculación de la PS con el surgimiento del estado de bienestar en la primera mitad del siglo XX europeo, no obstante, en las últimas décadas se viene perfilando una esfera política que no equivale a la operación de la burocracia estatal sino a actividades de responsabilidad pública gestionadas por privados sin fines de lucro, al mismo tiempo que la articulación creciente de cuerpos voluntarios que canalizan la solidaridad a nivel local, nacional y transnacional (Montagut, 1997).

Independientemente de las distinciones entre los actores que ejecutan una iniciativa de educación social, hasta el día de hoy es claro que el diseño de sus estrategias de intervención está íntimamente ligado al desarrollo de las políticas públicas compensatorias. Respecto a este rasgo, una de las contradicciones que se constatan en la PS es que, aunque contempla intervenciones críticas y transformadoras de la sociedad, algunas de sus versiones tienden a evitar las preguntas radicales respecto al origen de los problemas sociales, especialmente en el contexto de políticas contra la marginación (Petrus, 1997).

A partir de los años 70' la versión de la PS más cercana al marxismo cambia su planteamiento y asume activamente el reto de elaborar pedagogías críticas que den respuestas a los problemas derivados de las demandas sociales desde el espacio socio comunitario (Quintana, 1994), donde la educación social sería un factor de liberación de las limitaciones impuestas por la sociedad de clases. La eclosión de ésta y otras vertientes de la PS se explica en gran parte por la pérdida paulatina de confianza en la institución escolar como agente de promoción social (Petrus, 1997).

De todas las variantes de educación social inspiradas en el ideal emancipador, la pedagogía de **Paulo Freire** es la que más influyó en la reflexión sobre los fines y medios del quehacer socioeducativo en Latinoamérica. Freire parte por constatar que en una sociedad jerarquizada en clases sociales la pedagogía oficial adopta la forma de dispositivo de dominación que mantiene a los grupos marginados inconscientes de la situación de dominación que los afecta; el resultado, una educación *domesticadora*. Sin embargo, Freire no considera que este estado de cosas sea inmutable, por el contrario, postula que el camino de la liberación empieza por la creación de una pedagogía que propicie la *conciencia* del oprimido sobre su realidad y cultura. En lo que refiere a la figura del educador, en la educación *domesticadora* el profesor se erige como detentor absoluto del saber y protagonista activo del proceso educativo,

mientras que los educandos quedan relegados a un rol pasivo que los mantiene en inferioridad de condiciones. En contraposición, la pedagogía *liberadora* concibe la interacción entre educador o educando como una permanente reflexión conjunta en la cual el intercambio de ideas les permite a ambos ser creadores de saber (Quintana,1994).

La diferencia más radical entre las pedagogías *domesticadora* y *liberadora* es que, en la primera, el proceso educativo consiste básicamente en la 'entrega' de conceptos abstractos con un afán meramente disertante, exigiendo a los alumnos que memoricen o coleccionen conocimientos sin que ello se traduzca en acciones transformadoras. En el planteamiento de Freire, el diálogo, la mutua educación entre los participantes del proceso educativo, permite la *problematización* de la realidad cotidiana y el derrumbe de los mitos. Este aspecto es esencial puesto que, cuando el saber y la cultura dejan de ser el conjunto de verdades estáticas que transmite el profesor y los medios de difusión, sino que se perciben en todo su dinamismo e historicidad, los personas están en condiciones de advertir los espacios de transformación de su realidad, más aún, pueden comenzar a ocupar dichos espacios de transformación. En este punto es cuando se supera la dicotomía entre teoría y praxis (íbid).

Freire se centró en el diseño de una alfabetización de adultos que respondiera a los principios enunciados en los párrafos anteriores. Las propuestas metodológicas concretas que se desprenden para otras poblaciones han sido menos desarrolladas, sin embargo, los elementos esenciales de su planteamiento son recogidos en muchas de las iniciativas de corte comunitario e incluso escolar (Spratt, Houston y Magill, 2000). Un ejemplo de la aplicación de las ideas de Freire es la obra de Agusto Boal (ver cuadro 2).

Es muy importante resaltar que, desde una visión como la de Freire, la preocupación por la comunidad debiera trascender lo meramente técnico o instrumental. El desarrollo comunitario es un complejo de procesos en los que un colectivo lucha por la sobrevivencia de todos sus miembros, creando nuevas formas de relación social en lo político, económico y cultural para avanzar hacia una calidad de vida superior. Por ende, en la educación comunitaria los miembros se interpretan a sí mismos y a sus relaciones para generar nuevas tecnologías transformadoras (Macías, 1993). El educador sólo acompaña y facilita este proceso.

Entre las formas diversas que ha adoptado la educación social está la **animación sociocultural**, surgida en la Francia de post guerra como herramienta de reconstrucción social y cultural de los países arrasados por el conflicto bélico (Quintana, 1997). Su significado tampoco es unívoco, pero nos quedaremos con la definición de Trilla (1997) quien la entiende como

‘un conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad y en el marco de un territorio concreto con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural’ (pág. 140).

El acento discursivo de la animación sociocultural es el rescate de la cultura local y el asociacionismo como resistencia a la cultura de masas y/o cultura dominante. Ello no se debe confundir con la negación de los beneficios y productos culturales más generalizados sino con lograr que la comunidad se apropie de dichos objetos culturales sin perder sus particularidades como colectivo (Quintana, 1994). El panorama de ámbitos y medios de la animación sociocultural es vasto y va desde instituciones especializadas en el enfoque (universidades populares y centros cívicos), hasta programas o eventos concretos insertos en escuelas, centros penitenciarios, universidades, etc. (Trilla, 1997). Su inclusión dentro de la educación social se debe a las repercusiones educativas de esta actividad que continua hasta hoy en fase de consolidación metodológica. El exponente latinoamericano más prominente desde esta línea de trabajo es el argentino Ander-Egg (Quintana, 1994).

Otra forma de educación social que resulta especialmente pertinente de mencionar en esta síntesis es la **educación en el tiempo libre infantil**. Al igual que la animación sociocultural, la pedagogía del ocio tiende a involucrar instituciones, intervenciones y procesos ubicados en el sector de la ENF. Desde el punto de vista de Trilla (ibid) animación sociocultural y educación en el tiempo libre no se diferencian claramente en términos analíticos sino que en razón de los grupos etarios en los que suelen concentrarse, adultos en el caso de la animación sociocultural y niños-as en el caso de instituciones dedicadas al tiempo libre. El énfasis en la participación y rescate de cultura local de la animación sociocultural, en lugar del énfasis en la recreación, podría servir como un matiz de diferenciación entre ambas modalidades, aunque resulta artificial si se piensa que la participación y construcción de cultura en el tiempo libre puede ser recreativa tanto para los adultos como para los niños-as. Una profundización de estas variantes se hará en la sección dedicada a las modalidades de ENF en relación con la pobreza, la infancia y la familia.

La **educación popular** es otra tradición socioeducativa, cuyo origen en el siglo XIX estuvo muy ligado a entornos católicos que intentaron compensar la carencia de escuelas y superar la formación intelectualista de los centros escolares, sin descuidar el desarrollo del sentido crítico (Quintana, 1994). En América Latina también se la asimila a las pedagogías como las de Freire.

Como en la historia de cualquier pedagogía, la clarificación teórica del objeto de la Pedagogía Social sobreviene tras largos años de una práctica instalada por mucho tiempo. Ahora bien, el objeto de estudio de la PS, la

educación social, designa a una amplia gama de interacciones entre personas que libremente se abocan a una experiencia educativa en un contexto no experimental (Carreras, 1997). Mirado desde la perspectiva comunitaria a la que alude Caride (1997), se podría agregar que tal interacción socioeducativa debe estar fundada en el reconocimiento de la capacidad que la comunidad tiene para generar conocimientos a partir de su cotidianeidad y para transformar esa realidad cotidiana siendo "sujeto de acción" en lugar de "objeto de atención".

En la escena del trabajo socioeducativo se observa que, dependiendo del momento histórico, ciertos aspectos y referentes psicológicos, sociológicos y pedagógicos cobran mayor relevancia para orientar la acción. Una ilustración de esto es la impronta actual de la psicología cognitiva en algunas intervenciones que se centran en el desarrollo de pensamiento abstracto, el autocontrol, la capacidad de resolver problemas y de empatizar, especialmente en el trabajo con jóvenes infractores de ley (Ayerbe, 1996).

Una discusión acabada sobre las concepciones de PS y sus aplicaciones trasciende los objetivos de este documento, en todo caso, baste enunciar que existe consenso en torno al carácter práctico de esta ciencia que estudia muchos de los espacios de acción cubiertos por la ENF, ya sea que entendamos *educación social* como sinónimo de: (Quintana, 1994; Petrus, 1997)

- adaptación al medio
- socialización
- adquisición de competencias sociales para vivir y participar con otros
- tecnología para la intervención comunitaria de enfoque pedagógico
- acción profesional sobre un sistema social
- intervención con los 'inadaptados'
- formación política del ciudadano
- formación para el trabajo
- trabajo social voluntario (Caritas, Cruz Roja)
- control social
- educación extraescolar/paraescolar o
- como generadora de demandas sociales.

La revisión de los antecedentes históricos de la ENF, tiende a confirmar la apreciación de Fermoso (1994) quien advierte cierta superposición o sinonimia con la *educación social*. Características importantes de la ENF que se desprenden de la multiplicidad de acepciones de educación social, son:

1. Toda la vida del ser humano puede ser tiempo hábil para la ENF

2. Los programas o iniciativas de ENF pueden dirigirse tanto a individuos como a grupos o a comunidades. El acento individual o comunitario dependerá de la postura teórico-práctica respecto de qué se quiere conseguir y cómo conseguirlo.

3. En razón del criterio de normalidad estadístico y normativo, también se puede distinguir entre ENF dirigida a grupos en situación de desmedro ya sea psíquico, sociocultural, físico o legal, de aquella que no asume poblaciones de ese tipo.

El siguiente capítulo está dedicado a describir el panorama de estrategias concretas de ENF en los ámbitos que más competen al Programa Adopta un Hermano: Infancia, Familia y Pobreza.

Cuadro 2: El teatro del oprimido de Augusto Boal (Spratt, Houston y Magill, 2000)

Augusto Boal es uno de los exponentes más destacados de la tradición que liderara Freire. Su representación teatral de la vida diaria como forma de canalizar la creatividad y transformar el medio ha demostrado ser muy popular en áreas de mayor carencia económica. En su visión, la opresión en los vínculos interpersonales y sociales se manifiesta en que, en vez de relaciones dialógicas (de diálogo), sólo existen monólogos donde un actor (con poder) se expresa mientras los demás son simples espectadores que no participan activamente de su realidad. Este autor plantea que desde el lugar metafórico de la sociedad que sería el teatro, se pueden ir rompiendo los roles preasignados de espectador-actor. El grupo que lleva a cabo el taller teatral debe generar confianzas mutuas para el intercambio de ideas, para ello, es fundamental que el facilitador asuma su propia vulnerabilidad y experiencia de opresión. Las técnicas utilizadas para asegurar un ambiente de confianza y respeto mezclan ejercicios corporales u otras actividades que privilegian lo no verbal como las manualidades y el dibujo. En el tratamiento de temas conflictivos, se asignan roles de ficción que faciliten la búsqueda colectiva de soluciones a partir de la interpretación que el propio grupo de actores-espectadores hace de su representación del problema. Los autores creen que las familias y los niños pueden adoptar este método para explorar sus relaciones y proponer conflictos a situaciones conflictivas.

III. PRINCIPALES ÁMBITOS DE ENF DE LA INFANCIA: NIÑOS-AS, FAMILIA, COMUNIDAD Y ESCUELA.

El estatuto social de la 'infancia occidental tradicional' es una construcción que tiene más o menos un siglo y medio de historia. Su apogeo se da en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX cuando se retira a lo niños de las fábricas para enviarlos crecientemente a las escuelas. Como parte de este proceso, el modelo de conducta parental apropiada se empezó a configurar según una serie de ejes prescriptivos de orden emocional (ternura) y legal (responsabilidad) (Steinberg y Kincheloe, 2000).

La psicología infantil que surge a finales del XIX participa de esta construcción al describir científicamente las características de la infancia y entregando pistas respecto de lo que se entiende por familia e infancia sana, adecuada y normal. El problema, según Steinberg y Kincheloe (Ibíd.), es que al generalizar los determinantes biológicos sin considerar las variables socioculturales y económicas, se naturaliza una imagen ideal de infancia que contribuye a facilitar la segregación de los niños-as que no cumplen con los estándares esperables para su etapa de desarrollo. Adicionalmente, se van imponiendo nociones de cómo debe ser la estructura familiar que alberga a la infancia feliz, con lo cual todos aquellas estructuras que difieren del modelo se presumen incompletas (Gubbins, 2001).

La otra cara de la moneda es que la visión contemporánea de la infancia ha evolucionado hasta consagrar unos derechos universales que no eran concebibles hace dos siglos atrás y que por lo menos han constituido un referente para orientar las políticas de bienestar de los estados que subscriben la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño-a. El bienestar social de la infancia, dice Gaitán (1999), equivale a la articulación de responsabilidades entre familia y sociedad, a un pacto entre ambos, donde el Estado entrega educación y a cambio recibe capital humano.

Es por este motivo que la mayoría de las políticas hacia la infancia están comprendidas en políticas de atención a las familias en situación de pobreza, asimilando muchas veces esta condición a la ocurrencia de maltrato o abandono infantil. El aspecto negativo de este abordaje es que hace visible a la infancia sólo en tanto objeto de protección, subordinándola sin contemplar su realidad más compleja. Recogiendo esta línea de argumentación, es que en los últimos años, muchos organismos internacionales trabajando en infancia promueven un reemplazo de la perspectiva de necesidades (asociada a intervención) por una perspectiva de los derechos universales (Myers, 2000; Espinoza y Saavedra, 2004). Sería ridículo negar la existencia de la miseria infantil objetiva, los riesgos que afectan a los niños-as en todo el mundo, ni la urgencia de brindarles protección y asegurar el cumplimiento de sus derechos.[14]

[14] La encuesta Casen (2003) revela que existe un 27% de menores de 18 años en situación de pobreza y 7% de ellos viviendo es situación de indigencia.

Se debe reconocer que, frecuentemente, el diagnóstico negativo del entorno y los recursos psico-sociales de los niños-as en un contexto específico es lo que impulsa la implementación de ENF. No obstante, incluso cuando el marco es la prevención secundaria de la violencia, la drogodependencia o la deserción escolar en un área que muestra altos índices de alguno de estos problemas, se recomiendan estrategias de ENF que apunten al desarrollo integral de la infancia y adolescencia: redes sociales, identidad territorial, espacios recreativos, etc. (Morales,2001).[15]

La ENF dentro del marco de la socialización

Ciertas lecturas de la educación social la asimilan a aquellas intervenciones que propenden a la socialización de los individuos, entendida como la introducción deliberada o no deliberada en la vida y costumbres de una sociedad. La familia y la escuela, son tradicionalmente entendidos como los principales espacios de socialización (los pares y los medios de comunicación son otros) y ya que los agentes socializadores pueden operar acertada o desacertadamente, los servicios sociales y la ENF pueden cumplir un rol complementario, compensatorio, o incluso correctivo de esa socialización desacertada (Fermoso, 1994).

Funciones de la Socialización (Quintana, 1994)	**Metas del trabajo social con la infancia en situación de pobreza (ibid)**
• Familiarización con las normas y valores del grupo • Transmisión de la cultura • Formación de hábitos de comportamiento • Actualizar 'el ser gregario' que todos somos en potencia • Permitir el acceso a los productos del progreso humano dándolos a conocer y enseñando a usarlos • Ubicar a las personas en una posición social determinada • Desarrollar su personalidad	• Afirmación familiar de los roles parentales • Acomodo a las características de cada niña o niño • Compensación de carencias • Estimulación de sus capacidades • Corrección de los factores que interfieren negativamente en el desarrollo • Propender a la autonomía, capacidad para analizar el medio, formular objetivos y cumplirlos

[15] Además de las carencias materiales, la pobreza infantil reduce significativamente el acceso a la recreación y a los productos culturales y artísticos como el cine y el teatro, disminuyendo también las posibilidades de expresión libre.

individual	• Desarrollo de sentido colectivo y solidario • Inserción crítica en la sociedad • Coordinación de las entidades que concurren a la formación del niño-a

Desde luego, no podemos dejar pasar que lo que se considera una 'buena' socialización depende del contexto normativo al que nos refiramos, de ahí que es muy importante preguntarse cuál es la intencionalidad socializadora de una determinada actividad o programa de ENF en contextos de pobreza: qué supuestos u observaciones respecto del medio en que viven niños-as impulsan o motivan nuestra acción educativa? Qué queremos que aprendan los niños-as acerca del medio en que viven? Cómo esperamos que se relacionen con el medio? Qué esperamos de su familia y escuela? Adentrase en este tema rebasa los objetivos de este documento, pero al menos son interrogantes que vale la pena tener en mente antes de revisar las estrategias de ENF aplicables al trabajo con niños-as en situación de pobreza.

ENF en la infancia y juventud

En virtud de la crítica esbozada al principio de este capítulo respecto de la reducción de los niños y niñas en situación de pobreza a su dimensión de carencia, es que los servicios centrados en la socialización integral del niño, estarían haciendo un aporte muy importante para su desarrollo. Un área dentro de la ENF que intenta responder a las necesidades de realización y autorrealización de niños y niñas sin restringirlas a la 'evitación' de la violencia y abandono es la anteriormente mencionada **Educación del tiempo libre**. A continuación, un listado, por supuesto no exhaustivo, de las variadas modalidades que adopta la educación en el tiempo libre (Trilla, 1997)

a) Instituciones o movimientos que funcionan continuadamente en el año, con intencionalidad educativa explícita, ocupando ciertas parcelas del tiempo libre o no escolar (ej. Scouts y clubes infantiles). El sentido de estas instituciones es en parte de custodia y la idea de uso 'no deseable' del tiempo libre. Su potencial educativo radica en que conciben un tiempo libre colectivo en el que se desarrolla la sociabilidad; prestan gran atención al fomento de la expresividad, sensibilidad y creatividad de un modo que la escuela no suele cultivar; posibilitan la realización de proyectos generados por los propios niños-as y dan mucha importancia al descubrimiento y participación del sujeto en su entorno próximo. (Ver cuadro 3).

b) Instituciones creadas para el cultivo de especialidades artísticas, culturales o deportivas (ej. grupos de teatro y clubes deportivos). Contienen una dimensión educativa indudable aunque no siempre desarrollan una visión pedagógica tan integral como la categoría anterior. Uno de sus rasgos más notables es que incorporan el valor del esfuerzo activo por lograr una meta o producto al mismo tiempo que se experimenta placer en el proceso.

c) Propuestas paraescolares que se llevan acabo en el tiempo no lectivo pero que apuntan a contenidos muy similares a los abordados por la escuela (ej. cursos de idiomas, cursos de computación). En el fondo suplen a la escuela cuando no son una prolongación de la misma, por lo cual es cuestionable incluirlas como pedagogía del ocio. A veces, son las mismas escuelas las que ofrecen actividades *extracurriculare*s más o menos cercanas al polo recreativo.

d) Otras ofertas de ecuación en el tiempo libre provienen de: instituciones culturales o deportivas que programan actividades (zoológicos, museos, etc), instituciones de formación religiosas (catequesis), instituciones y trabajo de calle para jóvenes infractores de ley o drogodependientes, y finalmente, los programas televisivos, publicaciones y espectáculos dirigidos al público infantil.

Cuadro 3: Pedagogía del ocio y prevención de los trastornos de conducta en adolescentes Chile) (Pascual, 2000)

En un distrito cuya composición socioeconómica y étnica es variada, se logró el concierto de distintos clubes de tiempo libre, bibliotecas infantiles, ludotecas presentes en el área, para la instalación de dos clubes de tiempo libre que integraran a los participantes de los diversos clubes del sector. Operó con la ayuda de voluntarios y profesionales. Aparte de la biblioteca, ludoteca y campamentos infantiles, disponibles todo el año, la iniciativa tuvo como fin evaluar los resultados en términos de la convivencia entre niños-as que antes no interactuaban. En ese sentido, se deja de lado un enfoque centrado en la marginalidad para potenciar el encuentro de realidades diversas, apostando al valor educativo que esto tiene para todos los que viven la experiencia. La metodología de trabajo hizo especial hincapié en el aprendizaje de hábitos y normas saludables a partir de las vivencias cotidianas, la valoración de las emociones y la creación de ambientes lúdicos: trabajos y dinámicas grupales, dramatizaciones, juegos de rol, pintura, etc. La evaluación en base al seguimiento de los casos individuales es positiva en relación al progreso escolar y de sociabilidad. Incluso los niños desescolarizados asistieron y mostraron resultados positivos, producto de la coordinación con los trabajadores de calle.

Queda explorar el modelo **tutorial** en que se sustenta el Programa Adopta un Hermano con el fin de dilucidar sus principales orientaciones más allá de su operacionalización en el marco lógico del programa en Chile. Yael Korol

(2004) define este enfoque como un sistema organizado de apoyo educativo, sociocultural y afectivo que aspira a fortalecer los recursos y capacidades del niño-a, por medio de generar oportunidades para su desarrollo. Es justo advertir que en el resto de los documentos consultados sobre programas similares al PAH no se hallaron definiciones en propiedad del **modelo o sistema tutorial**. Una de las definiciones más comprehensivas de la acción tutorial se encontró en un artículo dedicado a la orientación vocacional en el Perú y afirma,

> 'La tutoría es un servicio de acompañamiento permanente y orientación a los estudiantes que se ofrece a través de una serie de funciones y acciones dirigidas a atender las necesidades de desarrollo personal, de desempeño académico, orientación vocacional y de promoción y defensa de la salud integral de los estudiantes...el tutor deberá identificar las dificultades y problemas de aprendizaje, psicológicos y de salud buscando soluciones adecuadas coordinando con la familia o derivando el caso para una atención especializada (Ramos, 2002)

De esta formulación se desprende que el rol de tutor podría perfectamente superponerse al de profesor, ya que lo tutorial denominaría un conjunto de responsabilidades integrales para con el estudiante y no sólo una gama de técnicas. Sin embargo, el frecuente uso de tutorial y tutoría en la descripción de *aprendizaje a distancia* para adultos y/o en contextos universitarios connota la presencia de un sujeto asumiendo la función de guía educativo en situaciones de gran autonomía por parte del tutoriado. En inglés, la palabra **tutoring** sí conduce a referencias relativas a educación de niños-as pero, en muchas ocasiones, con un matiz llamativo, en tanto sinónimo de *apoyo individual y pagado* que los padres contratan para ampliar las oportunidades de aprendizaje de sus hijos. Una acepción distinta de tutoría se acerca a lo que entendemos por profesor auxiliar de aula mientras que otra alude a la tutoría entre pares.

Existen otras fuentes que echan mano del concepto al caracterizar programas orientados a superación de pobreza. Sin ir tan lejos, Argentina está llevando a cabo ul proyecto 'Aprender Enseñado', cuyo fin es el apoyo a la infancia en pobreza valiéndose de un enfoque tutorial que parece tener una inspiración similar a la del PAH.[16] Entre las razones para apostar por esta estrategia el proyecto consigna: la factibilidad de implementarla a corto plazo y de obtener resultados en poco tiempo; el uso de las capacidades instaladas de los universitarios voluntarios; la posibilidad de relacionar los contenidos curriculares escolares con la experiencia cotidiana de cada alumno y el carácter personalizado de la tutoría.

---

[16] Ver http://www.me.gov.arg/edusol/tutorias/tutorias.htm página del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2005.

Del material que reporta experiencias de tutoría en contextos de pobreza se pueden inferir las orientaciones que debieran guiar al tutor y las dimensiones sobre las que la tutoría opera (Seth, 1997; ILO, 2002; Smith, 2005):

- Conversación al centro de las actividades con los niños-as.
- Familiaridad del tutor con el contexto en el que vive el tutoriado o disposición a familiarizarse
- Contacto periódico con el profesor de aula, los padres u otros adultos significativos para mantenerlos informados y motivados
- Uso de una variedad de métodos y materiales
- Enriquecimiento de la gama de experiencias del tutoriado
- Ayuda en la construcción de significados propios que posibiliten la transferibilidad de lo aprendido a otras situaciones (esto no es automático).
- Participación activa del tutoriado en la preparación y curso de las actividades
- Desarrollo de habilidades de pensamiento, emocionales, sociales, de lenguaje y matemática.

Muchas iniciativas de ENF usan técnicas de tutoría para el **Apoyo Escolar** o (*reforzamiento escolar*) en horario alterno a la escuela. El examen de este tipo de experiencias en Estados Unidos, muestra que el impacto es especialmente positivo en mejorar la actitud hacia el colegio y en la disminución de conductas agresivas y de riesgo. El impacto en el rendimiento varia mucho dependiendo de la intervención, aunque se observa que los más beneficiados son los niños de peor rendimiento escolar, en especial en el área de lenguaje. Adicionalmente, se sugiere una correlación positiva entre el grado de beneficio obtenido y el tiempo de permanencia en el programa. Los que llevaron a cabo este recuento, advierten que la descripción poco exhaustiva de los programas impidió hacer conexiones claras entre las características de los mismos y sus resultados (Schwartz, 2003; McComb y Scott-Little, 2003). Por cierto, esto remite a la necesidad de sistematización y evaluación de los proyectos de ENF.

Algunos elementos que contribuirían a la ejecución de un apoyo escolar efectivo en contextos de pobreza son (ILO, 2002):

- Flexibilidad combinada con planes individuales de aprendizaje
- Grupos pequeños de 7 u 8 participantes
- Capacitación de universitarios voluntarios en técnicas tutoriales en distintos dominios[17] (habilidades de pensamiento, habilidades sociales, lenguaje y matemáticas, etc.)
- Frecuencia de sesiones de una o dos veces por semana **como mínimo**
- Complementar con otras actividades de ENF (Ej.recreativas)

[17] La enumeración de las técnicas específicas para cada área no puede se materia del presente documento.

Una arista relevante es cómo y hasta qué punto la agenda de desarrollo del programa involucra a los niños-as en la definición de algunas actividades. Algunas de estas preguntas son atingentes para la diferenciación de este tipo de trabajo con el de los trabajadores sociales que intervienen en nombre del Estado. El alcance sobre la participación de los sujetos niños-as en la definición no es antojadizo.

Últimamente, los organismos preocupados de la infancia buscan maneras de promover la injerencia de los niños sobre las decisiones que afectan a los espacios donde se desenvuelven. Wabnitz (2003) comenta que en Alemania se abren continuamente a diversos **proyectos de participación** como: los consejos de comunidades juveniles, parlamentos juveniles, conferencias de niños-as orientadas al uso del tiempo libre, representación de los niños-as en las corporaciones de adultos incluso con derecho a voto, etc. En todas estas instancias, los niños-as tienen oportunidad de practicar habilidades democráticas fundamentales, además de reintroducir al sistema un compromiso de calidad respecto de las decisiones políticas adultas. De acuerdo a la experiencia diversa en Alemania, dichos modelos de participación solo tendrán éxito y serán percibidos positivamente si:

- Tratan temas que son importantes par los niños-as
- Las formas de participación son apropiadas a la edad
- Los procedimientos son transparentes
- Los adultos escuchan y responden en el lenguaje de los niños
- Las consecuencias específicas surgen dentro de un periodo predecible, lo que requiere procedimientos seguros para la incorporación de los niños-as a la votación
- La participación de los adultos no se usa para ejecutar sus propios intereses pero tampoco para empujar la responsabilidad sobre los niños-as, ya que los adultos siguen siendo los educadores.

A partir de los elementos expuestos más arriba, es claro que la modalidad tutorial incorpora objetivos y metodologías que derivan de muchas corrientes psicológicas y pedagógicas pero especialmente de aquellas que insisten en el desarrollo armónico entre las capacidades cognitivas, afectivas y para la convivencia. El hecho de que se actúe mediante atención individual y grupal permite la consideración de las necesidades de cada uno sin que el tutor monopolice el poder para movilizar el proceso educativo puesto que el grupo de pares también concurre como agente transformador. Dada la integralidad de la acción tutorial como instrumento de promoción social, la persona del tutor seguramente enfrenta el desafío no menor de clarificar las prioridades de intervención, las estrategias y criterios diagnósticos (Ayerbe, 1996). Incluso cuando los que gestionan un programa proveen de directrices curriculares y materiales para el ejercicio de la tutoría, es papel del tutor procurar el balance entre una actitud afectiva y de aceptación – evitando actividades amenazantes, ofreciendo oportunidades de elevar la autoestima o simplemente de disfrutar la

compañía de otro- con la habilidad de estimular nuevos aprendizaje (Seth, 1997). En este sentido, un objetivo esencial es lograr el compromiso del niño-a con su propio proceso educativo, aunque ello le demande esfuerzos y el cumplimiento de reglas pactadas.

ENF y Escuela

En la sección dedicada a delinear someramente los conceptos de ENF, formal e informal, se enunció una definición más comprehensiva de ENF que llega a incorpora las metodologías no tradicionales aplicadas dentro del aula.

A continuación, examinaremos los elementos de ENF que se pueden plasmar al interior del espacio escolar con foco en la participación, a través de ilustrar una experiencia del Programa de las 900 escuelas. Este apartado se centra en la evaluación cualitativa llevada a cabo por Cardemil y colaboradores (1994) de los Talleres de Aprendizaje donde jóvenes monitores participaron de la mejora de las escuelas de sus comunidades. La metodología de evaluación cualitativa recogió el sentir de los docentes, monitores, alumnos y sus madres mediante observación y entrevistas.

Los Talleres de Aprendizaje fueron instancias donde jóvenes de la comunidad que se encontraban sin trabajo y con E. Media completa trabajaron con grupos de niños-as de tercero y cuarto año básico con atraso escolar. La escuela seleccionaba a los jóvenes. Las actividades en grupos de 15 a 20 integrantes persiguieron reforzar la enseñanza escolar, elevar la autoestima y favorecer la sociabilidad y creatividad de los niños-as. Los talleres funcionaban de julio a diciembre en horario alterno a las clases, dos veces por semana y en sesiones de dos horas. Cada grupo contaba con dos monitores capacitados previamente, los cuales además recibieron apoyo durante el periodo de talleres (García Huidobro y Jara, 1994)

Según García Huidobro y Jara (ibid) la novedad de la propuesta hizo que los integrantes de las comunidades miraran con recelo a los jóvenes monitores e incluso hubo quienes trataron de presentarlos como activistas políticos tratando de ideologizar a los niños-as. En efecto, las rupturas con el *status quo* que los talleres proponían eran:

- Hacer visible la acción afirmativa (discriminación positiva) con niños-as en desventaja en cuanto a su rendimiento
- Subrayar la idea de que todos los niños-as pueden aprender
- Apostar por la pedagogía activo-participativa a través del juego y el desarrollo de proyectos
- Romper simbólicamente el muro divisorio entre comunidad y escuela al integrar jóvenes.

En general, de acuerdo a la evaluación de Cardemil, *et al* (1994), la mayoría de las personas consultadas evaluaron positivamente los Talleres de Aprendizaje. Aunque una descripción más detallada de los contenidos de esa evaluación y sus aspectos menos logrados sería imposible por problemas de espacio, queremos destacar algunos aspectos que parecen particularmente relevantes.

1. La experiencia es en todo sentido formadora desde el punto de vista de los monitores, quienes declaran haber ganado en autoestima y en sus competencias como educadores no formales.

2. Las actitudes de los profesores hacia el taller fueron variadas: valoración, aceptación, resistencia y rechazo.

3. Existen visiones diferentes respecto al impacto en los niños. Mientras hubo acuerdo en torno a los beneficios para la autoestima y sociabilidad. Las voces más críticas plantearon dudas sobre los beneficios para la disciplina, pero esto también dependiendo del concepto de disciplina que manejaban los adultos consultados.

4. Lo mismo ocurre en relación con las condiciones para el aprendizaje. Los docentes más favorables al taller, reportaron mayor asistencia, mejora en el lenguaje y calidad de su trabajo en clases. Aquellos más críticos, atribuyeron estos cambios a factores ajenos al taller (su propia acción y los materiales aportados por el P900)

5. Madres y familiares consultados valoraron altamente la experiencia, en especial la relación formativa de los monitores con sus hijos-as que se caracterizó por el afecto, la proximidad y aceptación de la libertad del otro.

6. Los niños-as hacen la evaluación más positiva de todas en cuanto al disfrute intrínseco de las actividades y la relación de confianza y afecto con los monitores.

Las lecciones que este programa deja van e la dirección de lo dicho hasta ahora. La ENF para infancia debe hacerse cargo del contexto en el que viven los niños-as llegando a 'colarse' en todos los espacios de socialización posibles, tratando de propiciar la colaboración mutua entre todos los agentes de socialización. En definitiva, este camino no está exento de dificultades y conflictos ya que la organización de los servicios tiende a parcelar en extremo a la infancia (salud, educación, escuela, familia), lo cual dificulta la coordinación y la aceptación de roles más flexibles entre los actores de la educación infantil, partiendo por los propios niños, a los que rara vez se les reconoce como creadores de saber.

ENF con la familia

Durante el 2002, dos asambleas internacionales de la ONU ratificaron a la familia como el entorno clave en la socialización y educación de las generaciones jóvenes. Más aún, las instancias internacionales mantienen su confianza en los programas que combinan la atención integrada de salud, nutrición y educación desde el seno familiar (Bernal, 2004).

Esta preocupación por la formación de los padres en cuanto su labor educativa con los hijos se puede rastrear hasta el siglo XIX y surgió en el marco de la lucha contra la mortandad infantil (Quintana, 1994)

Actualmente, la ENF con la familia toma fuerza incluso en la fase de **preparación para la maternidad y paternidad**, como una instancia para abordar los aspectos prácticos y afectivos asociados a la llegada de los hijos-as. Indudablemente, la participación diferenciada por género es transversal a todas las etapas de la crianza. Tanto antes del parto como durante la primera infancia (pre-escolar) y etapa escolar, el número de experiencias de ENF con madres sobrepasa con mucho las implementadas con los padres varones. Por este motivo, Gadsden (2003) aboga por la consideración del padre como un actor relevante. Su trabajo concluye que mientras antes se incorpore al padre al proceso de socialización, el impacto positivo en el rendimiento académico del niño-a será mayor. También indica que a mayor escolaridad del padre este involucramiento es más probable y recomienda el diseño de estrategias específicas para sumar a los hombres al apoyo del proceso educativo.

La ayuda a la familia también puede fundamentarse desde un punto de vista ecológico[18] en el que se atiende a todas las formas válidas de ayuda entre las familias a nivel de barrio o comunidad (Fermoso, 1994) para superar problemas como el maltrato, entre otros (Ver cuadro 3). Mientras en relación al maltrato infantil se han encontrado evidencias sobre la eficacia de los programas parentales, en los programas de prevención del abuso sexual todavía no hay resultados concluyentes. En líneas generales, la evidencia sugiere que los **programas de prevención** apoyados por las familias son más efectivos que los centrados en el niño o niña exclusivamente (Morales, 2001).

Un enfoque distinto es de la consejería y la terapia. En ambos casos, el servicio lo presta un profesional que responde a un llamado voluntario respecto de un problema. Se observa aquí un enfoque más tradicional vinculado a las redes asistenciales dependientes del Estado y otros organismos.

[18] El enfoque ecológico pretende ser una alternativa al enfoque individual de deficiencias, otorgando la misma importancia a los factores personales que a los ambientales. Se centra en las interacciones que los individuos establecen con sus entornos (familia, escuela, servicios sociales, contexto cultural, mercado, etc), así como en las interrelaciones que se producen entre las diferentes instancias que afectan el desarrollo individual: relación familia-escuela, familia-comunidad, etc. (Batanero y otros Gutiérrez, Gómez y Navarro, 2001)

Finalmente, Myers (2000) detecta una crítica común a los programas dirigidos a la familia; la tendencia, por demás llamativa, a tratar a los adultos como si fueran niños pequeños, lo cual podría derivar en el rechazo por parte de algunos potenciales participantes. Retomaremos este punto al analizar la relación entre familia y escuela.

Cuadro 2: Un programa de desarrollo comunitario en torno a la infancia (Colombia)
(Abello, 1993; Macías, 1993 y Amar, 1993)

El programa de ENF estuvo destinado en primera instancia a la estimulación temprana de los niños-as menores de tres años (más tarde se amplió hasta los siete). Comprendió una escuela para adultos, educación en la familia y el fomento al sentido de comunidad en torno a la infancia. La idea fue romper con la separación entre desarrollo comunitario y atención integral del niño. Se pretendía mejorar la autoestima materna y acabar con el aislamiento en que se encontraban muchas madres respecto de otras madres con el fin de reforzar sus competencias en la crianza. Uno de los obstáculos más difíciles de superar (no se logró) fue la resistencia generalizada entre los padres a creer que su efectividad como educadores es independiente del grado escolar al que llegaron. La evaluación del programa no encontró impacto detectable a nivel del desarrollo psico-social de los niños-as pero sí en los niveles de organización y participación de la comunidad en comparación con otros grupos no beneficiados por el programa. Las madres que habían completado más de cuatro años en el programa ejercían gran influencia en la comunidad a través de comités cívicos, juntas de padres, etc., siendo consideradas líderes comunitarias al momento de convocar a las otras familias en la solución de problemas urgentes de su barrio. En cambio, los grupos no participantes de la experiencia, prevalecieron atomizados, con líderes eventuales y menos efectivos en la resolución de conflictos. También tuvo un impacto positivo a nivel de las relaciones entre padres e hijos. Estos resultados, aunque no del todo positivos, son alentadores en términos de la capacidad instalada que pueden generar estas iniciativas que, en etapas sucesivas, probablemente deberán refinar sus objetivos e instrumentos en relación a los niños y niñas en particular.

ENF y la relación entre escuela y familia

La contribución de los padres a los centros educativos puede ir desde la participación en la gestión del centro, pasando por el voluntariado, hasta el reforzamiento de su vínculo más cotidiano con el quehacer escolar. Los beneficios que conlleva la colaboración mutua entre estas esferas socializadoras parecen evidentes: mejora de los resultados académicos, mejora en la gestión de recursos del centro escolar y propicia la participación ciudadana (Gubbins, 2001).

Lamentablemente, la participación de los padres-madres en las escuelas tiende a ser baja en todo el mundo (Hornby, 2000). La encuesta que el CIDE realizó en 1999 - y que recoge las impresiones de actores provenientes de distintos estratos socioeconómicos - aporta algunos datos muy reveladores de la situación en nuestro país: (Gubbins, 2001)

- La mayoría de los alumnos-as reconocen en sus padres interés por su educación
- Se constata que existe relación directa entre el rendimiento y el hecho de conversar en familia sobre lo que acontece en la escuela y el aula (particularmente en lenguaje); lo mismo se observa para la participación en reuniones de apoderados.
- Los profesores de escuelas municipales en sectores populares tienden a culpar a los padres por el fracaso escolar de sus hijos y a no reconocer su contribución cuando los resultados son buenos.
- La información que la escuela entrega a los padres se restringe a pedido de materiales y colaboración voluntaria para actividades específicas, y en ningún caso se refiere a aspectos curriculares o administrativos.
- Los apoderados comunican poco al colegio sobre sus preocupaciones en relación con la educación de sus hijos-as y la mitad se siente inseguro de poder contribuir al proceso educativo. Además, se sienten abrumados por las contínuas demandas del colegio pero les gustaría ser invitados a participar más.

Aunque los datos disponibles para el caso chileno no son muchos, sugieren una realidad similar a la que se detecta en otros países como España donde los estudios reportan una baja participación de la familia en todas las tareas educativas debido a la falta de tradición o cultura participativa y a la falta de preparación de los padres para la tarea que tienen que desempeñar (Pérez, 1999):

La ENF ofrece estrategias para reforzar el vínculo familia-escuela. Ya en el siglo XIX comenzaron a surgir en Europa, **Escuelas para Padres** que funcionaban siguiendo el modelo de trabajo grupal en el que los padres participan activamente en la búsqueda de procedimientos prácticos para la educación de sus hijos. Desde temprano también, se señala la necesidad de *tutorías* personalizadas ante situaciones específicas. Su principales objetivos eran (Pérez, 1999):

1. Desarrollar actitudes adecuadas para una correcta comprensión del proceso educativo
2. Adquirir criterios y destrezas para enjuiciar y analizar las relaciones familiares que afectan el proceso educativo
3. Desarrollar aptitudes para resolver problemas de convivencia con los niños-as

No obstante la mayoría de los directores comenta que lograr el apoyo de la familia es una empresa lenta y extremadamente dificultosa en entornos de pobreza dura urbana, se debe hacer notar que el desarrollo de acciones hacia padres y apoderados es propio de las escuelas eficaces. Cada institución asume de modo distinto el reto dependiendo de cómo interpretan el rol de la familia en

el aprendizaje de los estudiantes pero se pueden observar aspectos en común (Bellei *et al,* 2004*)*:

- El trato respetuoso hacia los apoderados y disponibilidad para escuchar inquietudes y sugerencias.
- Información permanente por diferentes vías sobre lo que se hace en la escuela y por qué lo hace
- Mensaje de altas expectativas de aprendizaje desde la escuela a los padres

Algunos centros solicitan a los padres colaboración en materias pedagógicas (elaboración de material didáctico) e incluso los capacitan para ser monitores de aula o nivelar sus propios estudios. Alternativamente, hay escuelas efectivas que hacen firmar cartas de compromiso de asistencia y disciplina, manteniendo a los padres fuera de la dinámica escolar por considerar que sus intereses son ajenos a la escuela o entorpecen su marcha. No se verifica una participación activa de los centros de padres en la gestión de la escuela (su rol suele reducirse a comunicar información desde el director a los apoderados y a recaudar fondos para la escuela). Al parecer, los padres exigen poco de la escuela y suelen confiar mucho en ella, por lo que las demandas tienden a fluir desde la institución a los padres y no en la dirección inversa.

Gubbins (2001) se muestra pesimista respecto a las condiciones culturales que imperan en los colegios chilenos, en donde no se legitima al apoderado como agente educador activo. Advierte que se debiera ampliar la noción de cliente más allá del alumno y proporcionarle información accesible sin que ello signifique reducirlo a una mera función de consumidor.

Probablemente, en un futuro cercano habrá más consenso y reconocimiento a la importancia de tender puentes entre escuela y familia. Lo que cada escuela determinará es cómo construir esos puentes con la familia. Suele suceder con este tipo de iniciativas que, en apariencia, nadie querría oponerse a su consecución pues los proyectos que les dan impulso son neutrales ideológicamente. Sabemos, sin embargo, que las aristas de la relación familia-escuela son mucho más complejas y dificultosas en la práctica.

En primer lugar, sería aventurado plantear que todos los sectores de la sociedad han consensuado en la necesidad y manera de acercar la familia a la escuela y viceversa (Altarejos, 2004). En segundo lugar, aunque suene obvio, no es lo mismo situar la participación en un colegio particular que en uno municipal que atiende a alumnos en situación de pobreza. Cada contexto influye diferencialmente en las formas de participación posibles dependiendo de la capacidad de selección del centro, su política respecto a las expulsiones, el capital social-cultural de los padres y la noción misma de participación y colaboración que manejan los actores (Hughes, Wikeley y Nash, 1994; Vincent,

2001). Uno de los riesgos que subyace aquí es la integración de los padres a la escuela por la vía de aplicar modelos marcadamente paternalistas.

Es útil seguir explorando qué visión explícita o implícita de colaboración familia-escuela manejan los profesores, directivos y padres en los sectores de más bajos ingresos, y cuán horizontal (o vertical) es esta relación. En caso que se adoptase la noción de comunidad escolar, será recomendable transparentar, en cada caso las atribuciones y derechos que padres y profesores ejercen a través la pretendida colaboración familia-escuela, así como las relaciones de poder que median entre ellos.

El próximo capítulo es una reflexión a modo de conclusión sobre el aporte de la ENF a la superación de la pobreza, en base a los elementos revisados hasta ahora y a algunas directrices generales encontradas en otros documentos.

IV. CONCLUSIONES: LA ENF Y LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA

Tal es la sensación generalizada de que la asistencia a la escuela y la obtención de credenciales no bastan como pilar de desarrollo y bienestar humano que la Educación no Formal (ENF) se erige a mediados del siglo XX como una fuente esperanzadora, entre otras razones, por la flexibilidad con que afronta el proceso educativo.

Aunque la crítica radical de fines de los 60' la estigmatizó como un instrumento de la propia sociedad para mantener cohesión ejerciendo control sobe la población excluida, dicha postura escasamente impulsó nuevas formas de organización y funcionamiento de los servicios o redefiniciones de sus objetivos y prácticas de evaluación, mientras que sí han hecho surgir fuertes sentimientos de culpabilidad e impotencia entre los que se entregan a la educación social con ánimo de contribuir al bienestar de la población.

Desde sus inicios, la reflexión sobre ENF se hace cargo de este conflicto a todo nivel. En la visión de Nilo (1991) los sectores conservadores tienden a considerar la ENF en América Latina como una forma alternativa de la educación formal que remedia la burocratización extrema de la escuela y 'obvia' la sistematización propia de la educación formal para atender las necesidades de los pobres sin limitaciones metodológicas. De este modo, la evaluación positiva de un proyecto estaría asociada a al grado de integración que se alcance, mientras que desde un punto de vista crítico lo importante es la transferencia intencionada de poder.

En extremo, un planteamiento hiper-crítico nos pone en una situación imposible - ya no sólo la educción formal reproduce desigualdades con su

currículo y didáctica- también las formas alternativas de educación, muchas de las cuales están impulsadas por la voluntad de cambio. Simplemente, estamos frente a una disyuntiva clásica, y por lo tanto, muy contemporánea, entre la ingenuidad cómplice y la desesperanza paralizante. Se podría decir que en el intento por renovar la racionalidad de la ENF se recuperan los sentidos originales que Freire y otros pensadores de la educación social defendieron en la búsqueda de una pedagogía transformadora, aunque la escena sociopolítica mundial sea distinta. La consigna que resume esta idea es: la educación por sí sola no terminará con la desigualdad pero sin educación no hay transformación posible.

De todos modos, hay quienes emplazan a la ENF de inspiración emancipadora (educación popular) a responder por su rendimiento en términos de las transformaciones sociales que perseguía. De juzgar a la ENF en Latinoamérica usando un criterio fundamentalmente político, habría que concluir que estamos en presencia de un proyecto superado por las circunstancias, dice Redvers-Lee (2002), quién sí reconoce el enorme aporte en áreas como la alfabetización, lo que en su opinión equivale a afirmar que la ENF ha ayudado en la creación de **capital humano** (general).[19] Haciendo las salvedades correspondientes, ya que la medición de de capital humano ha relegado a la ENF a un segundo plano, es verdad que se ha avanzado terreno en la reflexión y ejecución de prácticas educativas innovadoras con foco en la superación de la pobreza. El autor advierte con preocupación que la mayoría de los programas de ENF en el mundo se dirigen a personas mayores de 15 años y que las oportunidades de acceso a programas están muy desigualmente distribuidas, o sea, las personas con más escolaridad y recursos, acceden a la ENF como forma de incrementar su capital educacional y satisfacción personal. La 'igualdad de oportunidades' en que todos concuerdan, demanda ayudar a los niños y jóvenes en sus itinerarios educativos haciendo uso de todas las herramientas disponibles. Es ahí donde la ENF está llamada a contribuir aprovechando sus fortalezas.

Una de ellas es su **atención a la diversidad sociocultural.** Antes se operaba con categorías muy generales, hoy en cambio, la acción educativa no formal es particularmente sensible al hecho de que no existe una sola infancia sino muchas, a que la familia puede organizarse de distintos modos, a que las personas crecen en contextos culturales particulares y a que la pobreza tampoco es una condición unívoca en sus manifestaciones.

En estrecha conexión con esto, la emergencia de **conflict**o de intereses, visiones y estilos entre los participantes y el educador se asumen como una posibilidad cierta ya que se pone en juego un tema **identitario** (Ayerbe, 1996). Se trata de trabajar a partir de la aceptación de la diferencia, no por el mandato

[19] El capital humano general es el que manifiesta en el manejo del lenguaje y las matemáticas mientras que el capital humano específico se asocia a conocimientos y competencias técnicas según Becker, 1993, citado en Redvers-Lee (2002)

de lo políticamente correcto, sino porque los modos de construir significados, y no sólo su contenido, se modelan en las culturas. Expresado en clave de **necesidades**, como explican Espinoza y Saavedra (2004) en el documento *Trayectorias de la Infancia*, es básico distinguir entre las necesidades universales (como el derecho a la educación o la recreación) y los satisfactores de necesidades, los cuales nunca son universales por más evidente que sea la situación de pobreza.

Para vincularse con las personas, entonces, los educadores deben estar en disposición de **escucha y observación permanente** puesto que cada realidad es diferente y el saber sobre categorías abstractas es insuficiente. Esta orientación se apoya en una tendencia metodológica que privilegia la observación de la **vida cotidiana**, la **participación activa** en **experiencias novedosas** etc. Es interesante notar en primer lugar, que estos principios se podrían aplicar a cualquier proceso educativo tanto escolar como extraescolar, en la medida que implican un cambio de foco desde 'el que enseña' hacia el 'sujeto que aprende'. De algún modo, la ENF ha sido pionera en poner en práctica los principios del **aprendizaje significativo**, tan en boga en las reformas actuales a la escolarización, en el cual el balance entre novedad y contextualización es determinante.

La existencia de estos principios no necesariamente deriva en experiencias que hagan conciente o liberen en el sentido de Freire. Sabemos, que la ENF también pueden acomodarse a un **enfoque más tecnocrático** donde la participación no es un fin sino un instrumento para hacer más eficaz una intervención que persigue resultados concretos y cuantificables a partir de la **generalización de fórmulas exitosas** y seguimiento de pautas rígidas (Macías, 1993). Sin querer darle una connotación negativa a la búsqueda de resultados, es importante discernir cuál es la meta perseguida. La noción de calidad, no siempre ha sido bien definida. A veces supone el despliegue de una serie de medidas técnicas efectivas para las poblaciones más pobres como si las condiciones de entrada son las mismas. La calidad, entonces, no puede restringirse a la implementación homogéneas para todos los estudiantes. Lo primero sigue principios de ingeniería social y el segundo se orienta por principios de igualdad (Rojas, 2004).

Pero si la ENF **asume la libertad** y el **saber del sujeto** (individual o colectivo) que aprende; reconoce su capacidad de **crear significados** y **movilizar recursos** alejándose del asistencialismo vertical, la búsqueda de resultados es válida y obliga a una visión menos complaciente de las propias acciones como educador. Esto equivale a decir que la forma no es separable del contenido. Aún así, queda pendiente la pregunta acerca de qué resultados reflejan la superación de pobreza.

Se han impulsado lecturas de la ENF que revaloricen al **educador como co-creador y facilitador** de procesos, terminando con la estigmatización de la

que son objeto desde a perspectiva que los señala como agentes reproductores. Una diferencia importante con una ENF tecnocrática, es que el educador se **impregna de la realidad sociocultural** donde se inserta, se **abre honestamente a la reflexión conjunta** sobre la misma y tiene la **autonomía suficiente para modificar su acción** en vistas a esta reflexión.

Trinidade (2004) alerta sobre el peligro que entraña la falta de preparación profesional de los educadores relacionando esta situación con la **precariedad y aislamiento** en el que operan muchas experiencias de ENF producto de decisiones presupuestarias a nivel gubernamental. A contrapelo de la recomendación de la UNESCO, que aboga por la complementación de los esfuerzos educativos con estrategias globales de promoción, el aislamiento y falta de evaluación atentan contra el éxito de las iniciativas contra la exclusión. La coordinación de los organismos de servicio social, salud, educativo tanto públicos como privados es esencial para que los programas de ENF no queden neutralizados.

Por su parte Schmelkes, S. (1991) abunda en las debilidades que se observan en las iniciativas de la llamada educación popular en Latinoamérica, dando luces interesantes sobre lo que requiere una revisión urgente para la ENF en general. Estas serían:

- Poca sistematización de la experiencia
- Poca eficiencia económica. No basta con mostrar la eficacia cualitativa de los procesos alternativos, hay que mostrar que se logra calidad con la misma eficiencia que otras logran solo cantidad.
- Producto de la supuesta integralidad del enfoque, se tiende a superponer acciones diversas en vez de articularlas. Una prueba patente del punto es la falta de articulación entre lo estrictamente educativo y los procesos productivos y organizativos.

> "Así cuando la alfabetización o la enseñanza de las matemáticas, o cualquier acción de transmisión secuenciada o sistemática de conocimientos está presente en los proyectos de educación popular, éstas parecen conducirse con una lógica propia, aisladas del proceso central…El reto parece plantearse en la creciente capacidad de favorecer convergencias de procesos relacionados con los derechos fundamentales del ser humano tal como la educación, alimentación, salud, trabajo, vivienda, participación política y no como punto de llegada, sino como plataforma de partida en la educación popular" (Pag. 176)

Resulta fundamental que los aprendizajes que toman lugar en el proceso sean concientes para los involucrados. Hay que recordar que la intencionalidad del educador y educando constituye una precondición para que los sujetos le den sentido a su experiencia de ENF y queden en un mejor pie para transferir los conocimientos, habilidades y competencias ganadas a otras situaciones de la

vida. Adicionalmente, las iniciativas de ENF destinadas a la infancia pueden contribuir a dinamizar otros espacios de socialización como la escuela y la familia, siempre y cuando los encargados y/o voluntarios sean preactivos en la construcción de puentes entre los ámbitos. Lejos de cerrarse en si misma, la ENF es más efectiva si se convierte una 'excusa' para interpelar al resto de los actores del sistema. A fin de cuentas, los actores de las comunidades educativas están llamados a superar uno de los obstáculos que encuentra la coordinación en la práctica: la distinción rígida entre educación formal, no-formal e informal.

Dada la diversidad de fundamentos y fines que caracterizan a la ENF, no queda más que redoblar los esfuerzos de planeación, clarificación de objetivos y evaluación cada vez que se implemente una experiencia particular con la aspiración de incrementar las capacidades individuales o comunitarias. La dificultad de evaluar la contribución de la ENF al la superación de la pobreza, tiene que ver con qué entendemos como caminos y metas para la superación de la pobreza, y no sólo con cómo detectamos la adquisición de destrezas específicas. En otras palabras, cuál es el alcance o proyección de la intencionalidad educativa de las iniciativas de ENF y la visión de futuro que subyace a ellas en tanto proyecto de desarrollo humano.

Referencias

Abello, R. (1993) 'La evaluación de programas como herramienta de gestión y mejoramiento de…' *Investigación y desarrollo, Universidad del Norte* 3, Págs. 59-68

Altarejos, F (2002) 'La relación familia escuela' *ESE*, n 03, pág. 113

Amar, J. (1993) 'Infancia y Calidad de vida'. *Investigación y desarrollo, Universidad del Norte* vol 3 pags. 124-159

Ayerbe, P.(1996) La *intervención educativa ante la desadaptación social*. PAX

Ball, S. Bowe, R. y Gewirtz, S. (1997) Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts' en *Education, culture, economy and society*. A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown y Amy Stwart Wells (Comps). Oxford University Press.

Batanero, Gutiérrez, Gómez y Navarro (2001) 'La respuestas a las necesidades de todos los alumnos en el proceso de formación continua'. http://tecnologíaedu.us.es/rabida/pag 17.htm#1

Bellei, C., Munoz, G., Pérez, L.M.; Raczynsky, D. (2004) 'Escuelas efectivas en situación de pobreza quién dijo que no se puede?'. UNICEF y Asesorías para el Desarrollo. http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/escuelas_efectivas_sectores_pobreza.doc

Bernal, A (2004) 'Hace diez años: Año internacional de la familia'. *ESE* n 6 pags.77-87

Buen de, P. (2003) 'Determinantes de la participación laboral de niños y adolescentes en Chile'. Serie de investigación, Ministerio del Trabajo y previsión social.

Casen (2003) 'Principales resultados infancia y adolescencia. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. MIDEPLAN.

Cabañas, J.M. (1997) 'Antescedentes históricos de la educación social' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.

Cardemil, C y colaboradores (1994) 'Los talleres de aprendizaje: evaluación de lo no- formal en el Programa de las 900 Escuelas' en *Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación* , Marcela Fajardo (Ed.). AGCI-Chile.

Caride, J. (1997) 'Acción e intervención comunitarias' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.

Carreras, J. (1997) 'La construcción de la pedagogía social' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.

Castillo, D. (2003) 'Desertores de la educación básica, reflexiones e interrogantes a partir de la práctica', *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, n 37, Págs. 69-90.

Cox, C. (2004) 'La reforma educacional chilena: 10 tesis y una visión sinóptica' Documento para exposición UDP 6 de octubre 2004.

Crotti, E. (2003) 'Derechos de la infancia y adolescencia: avances y desafíos' en *Reformas en Materia de Infancia y Adolescencia*, Gobierno de Chile, SENAME.

Fermoso, P. (1994) *Pedagogía Social, fundamentación científica*. Herder, Barcelona.

Gadsden, V y Ray, A. (2003) 'Father's role in children's academia achievment and early literacy', *ERIC DIGEST, EDO-PS-03-14*

Gaitán, L. (1999) Bienestar Social e Infancia: La distribución generacional de los recursos sociales. *Intervención Psicosocial*, Vol.8, n 3, Págs. 331-348

García-Huidobro, J.E. (1994) 'El Programa de las 900 Escuelas' en *Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación* , Marcela Fajardo (Ed.). AGCI-Chile.

García-Huidobro, J.E. (2004) 'Políticas educativas y equidad en Chile', *Persona y Sociedad*, Vol. XVIII, n3, Págs.95-105.

Gonzalez, P. (2004) 'Sobre la equidad del sistema educacional chileno', *Persona y Sociedad*, Vol. XVIII, n3, Págs.31-61.

Gubbins, V. (2001) 'Relación entre Esuelas, Familias y Comunidad', *Revista electrónica Umbrales*, n 7. www.reduc.cl

Hornby, G. (2000) *Improving parental involvement*, Londres:Casell

Hughes, M., Wikeley, F. y Nash, T. (1994) *Parents and their Children's Schols*. Oxford and Cambridge Blakwell.

Internacional Labour Organization (2002) 'Non-formal education to combat the worst forms of child labour including traficking', TICW-project. http://www.ilo.org/asia/child/traficking

Korol, Y.(2004) 'Contribuciones de la ENF a la activación de los factores protectores en niños-as' *Taller n 5 Experiencias en Educación no Formal en sectores populares*.

Larrañaga, O. (1997) *Educación y Superación de la Pobreza en América Latina* en Estrategias para reducir la pobreza en América Latina y el Caribe.

Levin, H. y Kelley, C. (1997) 'Can education do it alone?' en *Education, culture, economy and society*. A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown y Amy Stwart Wells (Comps). Oxford University Press.

Macías, A. (1993) 'Desarrollo Comunitario y atención comunitaria a la infancia. …' *Investigación y desarrollo, Universidad del Norte*, Vol. 3, Págs. 28-58.

McComb, E y Scoot-Little, C. (2003) 'A review of research on participant outcomes in alter-school programs: implications for school counselors', *ERIC DIGEST, EDO-CG-03-08.*

Montagut, T. (1997) 'Servicios sociales y educación social' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.

Morales, J.M. (2001) 'La prevención de la violencia en la infancia y adolescencia. Una aproximación conceptual integral'. *Intervención Psicosocial,* Vol.10, n 2, Págs. 221-239.

Myers, R. (2000) 'Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los últimos 10 años y una mirada hacia el futuro' *Revista Iberoamericana de Educación*, n 22 OEI ediciones.
http://educacion.utp.edu.co/htm/cdu/hemeroteca/educacion/q37.pdf

Nilo, S.U. (1991) "Evaluación de la educaión no formal: apuntes metodológicos" en *Educación Popular en América Latina, criticas y perspectivas*, Anke Van Dam, Sergio Martinic y Gerhard Meter (Eds.) CESO.

Núñez, J. y Riesco, C. (2004) 'La movilidad intergeneracional del ingreso en Chile' Departamento de Economía Universidad de Chile.

OECD (2004) *Revisión de las políticas educativas nacionales:CHILE*, Paris.

Pascual, S. (2000) 'La pedagogía del ocio como forma de prevención de los trastornos de conducta en los adolescentes', I Congreso virtual de psiquiatria, 1 de febrero-15 de marzo (citado el 26 diciembre 2004)
http://www.psiquiatria.com/congreso/mesas/mesa22/conferencias/22-ci-c.htm

Pérez, M.V. (1999) 'La educación no formal: una vía para la participación de los padres en los centros educativos'

http://www2.uhv.es/agora/digital/numeros/04/04-articulos/monografico/pdf-4/05.pdf

Petrus, A. (1997) 'Concepto de educación social' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.

Quintana, J.M. (1994) *Pedagogía Social*. Dykinson, Madrid.

Quintana, J.M. (1997) 'Antescedentes históricos de la educación social' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.

Ramos, E. (2002) 'Estado actual de la orientación profesional en las universidades del Perú' ponencia en I Congreso de profesionales de la orientación de países Bolivarianos
25 al 28 de junio, Valencia, Venezuela.
http://www.geocities.com/julio_gonzalez/Peru.html

Redondo (2004) 'El experimento chileno en educación: mito, falacia y fraude? En *Equidad y Calidad de la Educación en Chile*, Jesús Redondo, Carlos Descouviers y Karina Rojas, Universidad de Chile.

Redondo, J., Descouviers, C. y Rojas, K. (2004) 'Eficacia y eficiencia de la educaión media chilena desde los datos SIMCE' En *Equidad y Calidad de la Educación en Chile*, Jesús Redondo, Carlos Descouviers y Karina Rojas, Universidad de Chile.

Redvers-Lee, P. (2002) 'Is non-formal education in Latin Americaa good for the poor?', *Focus Journal, Open Forum.*
http://www.escotet.org/infocus/forum/redvers.html

Rigal, L. (1991) 'Democracia, escuela pública y educación popular: convergencias y dilemas', en *Educación Popular en América Latina, criticas y perspectivas*, Anke Van Dam, Sergio Martinic y Gerhard Meter (Eds.) CESO.

Rojas, M.T. (2004) 'Viejas tradiciones, nuevas miradas y algunas preguntas para reflexionar en torno a la equidad escolar en Chile', *Persona y Sociedad* , Vol. XVIII, n3. Págs.9-30.

Román, M. (2004) 'Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas', *Persona y Sociedad* , Vol. XVIII, n3. Págs.145-169.

Seth, M. (1997) *Enabling Adolescents to build life skills* . United Nations, Population Fund, Nueva Deli.
http://www.unescobkk.org/ips/arh-web/news/pdf/enabling_lifeskills.pdf

Schmelkes, S. (1991) 'Potencialidades y Problemas de la educ Pop: En torno a la calidad de los procesos de formación' en *Educación Popular en América Latina, criticas y perspectivas*, Anke Van Dam, Sergio Martinic y Gerhard Meter (Eds.) CESO.

Shwartz, W. (2003) 'After-school and community technology education programs for low income families', *ERIC DIGEST*, 183.

Smith, M (2005) 'Introducing Informal Education'. Infed. http://www.infed.org/i-intro.htm

Steinberg, S. y Kincheloe, J. (Comps.) (2000) *Cultura Infantil y Multinacionales*. Morata, Madrid.

Trilla, J. (1997) 'Animación sociocultural y educación en el tiempo libre' en *Pedagogía Social*, Antonio Petrus (coordinador). Ariel, Barcelona.

Trinidade, A. (2004) 'Educación no formal de jóvenes desfavorecidos y la lucha contra la exclusión en Brasil', *Development Gateway* (cidado 26 diciembre 2004) http://topics.developmentgateway.org/poverty/sdm/previewdocument.do~activeddocumentId=1001723

Vincent, C. (2001) 'Social Class and parental agency', J*ournal of Educational Policy*, Vol. 16, Págs. 347-364.

Wabnitz, R. (2003) 'Protección de los derechos de ninhos y jóvenes en Alemania' en *Reformas en Materia de Infancia y Adolescencia*, Gobierno de Chile, SENAME.

Zaki, (1994) 'Estrategias no formales para la innovación en educación: concepto, importancia y esquemas de implementación' presentado en la *Conferencia Internacional "Science and Matehmatics Education for the 21st century: Towards innovatory approaches"*, 26 de septiembre al 1 de octubre, Concepción, Chile

Lectura 6

2) La Educación popular: concepto que se define en la praxis

De acuerdo a lo expresado, tenemos que dejar bien claro lo que entendemos por educación popular, pues como ha sucedido históricamente, el término, —más que la concepción—, empieza a ser aplicado como palabra de moda para referirse a viejas fórmulas que han sido "inventadas" e inducidas en América Latina por muy diversas instancias (e intenciones).

Así, tenemos que diferenciarla de la "educación no formal", es decir, una educación que rompe los moldes rígidos de la escuela tradicional en los aspectos "formales", pero continúa transmitiendo con los mismos enfoques y procedimientos, una serie de "conocimientos" previamente diseñados y organizados por expertos.

Es la superación del "aula", pero dentro de la misma "escuela" y casi siempre está ligada a programas oficiales. La relación "educador-educando" se mantiene con todo el verticalismo del "maestro-alumno". Dentro de esta categoría pueden quedar los programas de "educación a distancia", "educación abierta", "acelerada" etc.

Otro modelo que empieza a ser llamado educación popular (y ciertamente está más cerca) es la llamada "educación de adultos"; es decir, educación dirigida a sectores no atendibles (por razones de edad) dentro de los programas establecidos en el sistema educativo formal. El contenido de esta educa-

ción gira muchas veces sobre aspectos propios de la escuela formal, pero no tienen validez académica oficial.

La mayoría de las veces, el contenido se enfoca a tratar temas relacionados con la vida familiar, social y de la comunidad; así, educación para la salud, relaciones familiares, educación sexual, artesanías, habilidades y oficios, son característicos de este tipo de programas.

En muchísimos casos, los métodos de trabajo son altamente tradicionales y prácticamente escolares. Las academias parroquiales, los "centros de desarrollo comunal del DIF"* y muchos otros similares, son muestras clásicas de este tipo de programas.

En ocasiones, y debido a esos espacios de "inserción" en el mundo oficial o internacional, algunos programas adquieren modalidades mucho más cercanas a un auténtico trabajo popular, tanto en orientación y contenido, como en métodos y técnicas.

Pero son los menos, y la mayoría de las experiencias novedosas (oficiales o privadas) de este tipo, lo son por la relativa utilización de métodos y técnicas participativos y de ciertas herramientas didácticas.

El énfasis en lo pedagógico y/o lo didáctico hacen a muchos definir sus programas como de educación popular, identificando el uso de audio-visuales, películas, dinámicas, etc., con las características esenciales de la educación popular.

Todos estos enfoques y muchos otros similares como el "extensionismo", son a nuestro juicio parciales, por cuanto dejan de lado explícitamente, la intencionalidad política del modelo educativo con que se trabaja. Muchas veces, aunque el sector "beneficiado"

* DIF. Desarrollo Integral de la Familia. Institución asistencial de cobertura nacional con múltiples programas típicamente asistenciales.

sea el pueblo, la orientación en contenido y forma, no responde a sus intereses en cuanto clase.

Y aquí está, para nosotros, la característica esencial de la educación popular, pues si bien puede incorporar algunos de los elementos de los otros modelos, su definición está dada por su *concepción y compromiso de clase* y por su ligazón orgánica con el movimiento popular, definido en términos *políticos* (no necesariamente partidarios).

Por eso, para nosotros la EDUCACION POPULAR es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses.

EDUCACION POPULAR es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría *a partir* de la práctica y no la teoría "sobre" la práctica. Así, una práctica de educación popular no es lo mismo que "darle" cursos de política a la base, ni hacerle leer textos complicados, ni sacarlo por largos períodos de su práctica, para formarlo, sino tomar la propia realidad (y la práctica transformadora sobre esa realidad) como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente, recorriendo dialécticamente el camino entre la práctica y su comprensión sistemática, histórica, global y científica y sobre esta relación "entre teoría y práctica". Así, los conocimientos producidos sobre otras prácticas, los eventos formativos como tales, los materiales de apoyo, el intercambio de experiencias etc. etc., adquirirán su justa dimensión.

Debemos reiterar nuestra posición y alejarla de cualquier criterio "espontaneista" o "basista" en donde todo lo que haga el pueblo, la sola acción —y cualquier acción— es válida y verdadera. Esto no niega en absoluto el valor que la misma práctica tiene como hecho educativo en sí, pero trata de ubicar el reto que significa asumir dicha práctica con plena conciencia y sentido histórico.

Pero tampoco creemos en una posición "vanguardista", en la que unos pocos intelectuales, sin contacto con el pueblo y su proceso, dictan las normas de verdad y las pautas a seguir.

Ni una posición "basista" o "espontaneista" ni una posición "vanguardista", sino una auténtica PRAXIS*, sustentan, orientan y desarrollan una verdadera tarea de EDUCACION POPULAR, como la entendemos.

Esto no significa la mitificación de una tarea importantísima, como lo es la lucha ideológica, en perjuicio de una práctica política que la acompañe, sustente y fortalezca. Pero esa práctica política no puede ser tampoco asumida en forma tradicional, con métodos verticalistas y autoritarios que la hacen caminar al margen de la realidad objetiva de las masas y de su pertinente análisis y comprensión a nivel ideológico.

El sentido de educar, no es entonces entendido como un hecho escolar en el que, el que sabe (aunque

* Los términos se vulgarizan y empiezan a ser utilizados sin propiedad tanto por sectores que comparten la posición ideológica o la concepción teórica que los genera, como incluso por quienes se sitúan en posiciones antagónicas; así ha pasado con la famosa "concientización", "cambio de estructuras" y muchos otros, como PRAXIS, que hoy día muchos utilizan como un sinónimo "elegante y de moda" para hablar de práctica.

Queremos entender por praxis la concepción que integra en una unidad dinámica y dialéctica, a la práctica social y su pertinente análisis y comprensión teórica, a la relación entre la práctica, la acción y lucha transformadora y la teoría que orienta y ayuda a conducir la acción.

Es la unidad entre pensamiento y acción, que permite asumir concientemente el rol histórico que cada hombre está llamado a ejercer.

sea "de política") informa y "educa" al que no sabe; es pues un proceso continuo y sistemático de interacción entre práctica y teoría, impulsado y acompañado por aquellos compañeros que tengan mayor nivel y capacidad de análisis, reflexión e información.

Y este criterio, sitúa lo popular en su justa dimensión, puesto que no se utiliza como sinónimo de "beneficiario", sino en función de su carácter protagónico *como clase.*

Así, educación popular, no sólo debe entenderse como "concientizar" o desarrollar la "conciencia crítica", sino darle a este hecho, el sentido de "conciencia solidaria" y ésta, en términos de "solidaridad de clase" que se vuelve práctica transformadora, en la medida que se convierte en solidaridad organizada de clase.

Por ello, el desarrollo de la conciencia de clase no puede darse al margen o por encima de la práctica transformadora de la clase, que se vuelve tal, al ser colectiva, organizada e histórica. Y es histórica en la medida que logre teorizar su práctica, es decir ubicarla, interpretarla y proyectarla dentro de la perspectiva científica de transformación, de acuerdo al proyecto histórico de la clase explotada en su lucha organizada.

Sobre la metodología de la educación popular

Una concepción como la señalada, supera ciertamente a todas las otras que se enumeran, por cuanto no puede (como las demás) quedar reducida simplemente a los aspectos de contenido y/o forma, sino que implica necesariamente la síntesis orgánica de ambos aspectos que guardan además, la necesaria coherencia con los objetivos que se desprenden de una definición conceptual, que la ubica como una práctica educativa ligada permanentemente al quehacer del pueblo organizado y sus condiciones objetivas.

En otras palabras, es necesario construir y desarrollar una metodología, que, precisamente por ser tal, exige la relación lógica entre objetivos, contenidos en que se plasman los objetivos, métodos con que se pretende implementar el proceso de generación y de apropiación de los contenidos; técnicas, (instrumentos o herramientas) que se requieren para lograr la producción y apropiación de los contenidos y por tanto, la generación de acciones transformadoras tendientes al logro de los objetivos planteados.

Una metodología es pues, la coherencia con que se deben articular los objetivos a lograr, los métodos o procedimientos utilizados para ello y las técnicas o instrumentos aplicados en relación con el marco teórico que da origen a los objetivos buscados.

De hecho, una coherencia metodológica la encontramos muchas veces en programas educativos que obedecen a los intereses del sistema dominante, por cuanto objetivos de "aprendizaje normalizador" son plasmados en contenidos fuertemente ideologizados que son "transmitidos" verticalmente —bancariamente— a través de métodos de recepción pasiva por parte de los educandos y mediante técnicas o herramientas de la misma intención.

Por ello, los sistemas educativos (formales o no) utilizados por los sectores dominantes funcionan eficientemente, pues no hay incongruencias entre objetivos, contenidos y formas; la "domesticación" funciona coherentemente.

Esta coherencia no está sin embargo tan presente en muchos programas de "EDUCACION POPULAR", que bien orientados (y mejor intencionados) plasman contenidos ajenos a la práctica de los grupos; sus métodos son igualmente bancarios (aunque los contenidos sean revolucionarios) y las técnicas utilizadas son la tradicional "clase", la charla, el discurso etc.; es decir, técnicas de transmisión de contenidos. En otras oca-

siones, esquemas como el anterior pretenden de pronto "renovarse" mediante la aplicación de algunos instrumentos o técnicas propias de la educación popular (dinámicas, audio-visuales etc.) sin modificar en realidad, nada substancial, puesto que la técnica no es la educación.

Por lo cual vale aquí subrayar que la ligazón entre planteamiento metodológico coherente y definición política del programa (explícita o no) es algo verdaderamente substancial en la educación popular.

Por ello, es necesario ir más a fondo y establecer la relación coherente entre una concepción de Educación Popular como la que hemos señalado y la metodología conducente.

Para nosotros, sólo a través de una *METODOLOGIA DIALECTICA* se puede lograr dicha relación, pues sólo basándose en la teoría dialéctica del conocimiento se puede lograr que el proceso "acción-reflexión-acción" "práctica-teoría-práctica" de los grupos populares —del movimiento popular— conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente en orden al logro de una nueva sociedad.

Para que los programas de Educación Popular que se definen como tales produzcan cambios y generen acciones conducentes con los objetivos políticos planteados por la organización responsable del programa, es necesario adoptar un planteamiento metodológico que le dé coherencia interna y una concepción dialéctica que le de coherencia política.

Así pues, una "metodología dialéctica" es el camino adecuado que nos permite tener como "punto de partida" del proceso, la práctica real de la organización transformando su realidad; este partir de la práctica será llevado sistemáticamente a nuevos niveles de comprensión, es decir, a procesos de abstracción de la misma realidad que nos permita comprenderla, de

manera diferente, en su complejidad histórica y estructural, para entonces, proyectar las nuevas acciones transformadoras de una manera más consciente y sobre todo, acordes con una teoría que nos ayuda a conocer las leyes históricas, permitiéndonos avanzar más adecuadamente dentro de una visión estratégica, que ubica y supera un mero activismo, una posición meramente "reivindicalista" que muchas veces, siendo acciones tácticas, se confunden como si fueran estratégicas.

Pero detengámonos un poco más en estos puntos. ¿Qué significa "partir de la práctica"? ¿Es lo mismo partir de la *realidad*, que partir de la *práctica*? ¿Cuál es el peso de los aspectos subjetivos que inciden en toda práctica social?

El punto de partida

En realidad, el "punto de partida" a nuestro juicio, lo constituye la combinación de un triple diagnóstico: por un lado, el reconocimiento sistemático de la realidad objetiva, contextual, en la que el grupo u organización vive, actúa y/o realiza su acción.

Esta realidad abarca desde el ámbito más inmediato, más cercano y más "vivido", hasta aspectos que la afectan, pero que no son quizá percibidos en una primera fase; son aspectos de la realidad, que independientemente del accionar del grupo, influyen sobre el mismo.

Obtener un diagnóstico, es decir un reconocimiento objetivo y sistemático, produce un primer distanciamiento de la misma realidad tantas veces vivida y sufrida, pero quizá nunca *vista* objetivamente.

El caso de una organización barrial que auto-

diagnostica las condiciones objetivas de su HABITAT*, es un ejemplo claro de este primer diagnóstico, en su dimensión más simple.

La profundización de ese entorno (nuevos datos, más informaciones) y la extensividad del análisis (problemática de la zona, de la ciudad) para volver a profundizar (problemática urbana como tal) son ejemplos de este accionar en el primero de los pilares del punto de partida: la realidad.

Pero esa realidad no existe como tal ajena al hombre y a la sociedad; es el accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado y a todos niveles, lo que crea, modifica y transforma constantemente a la misma realidad. A esto llamaremos "práctica social".

Ambos elementos: condiciones materiales y sociales y el accionar del hombre en ellas, por ellas y para ellas, se relacionan dialécticamente.

Analizar las acciones, espontáneas u organizadas, que el grupo realiza para transformar su medio y el sistema en general, es un segundo diagnóstico que forma parte del "punto de partida", según nuestra concepción metodológica dialéctica.

Por último, este accionar, consciente e intencionado o inconsciente o menos intencionado y espontáneo, obedece *de hecho* a una interpretación de la realidad social y a una intención frente a ella.

Producto de la historia y circunstancia personal y social, a su vez conformada de acuerdo a leyes históricas y a interpretaciones ideológicas sobre las mismas, cada persona y cada grupo u organización, tendrán

* Por habitat entendemos la presencia y relación que se establece entre el hombre y todos los elementos que condicionan su forma de residencia o de vida en un lugar determinado. Estos elementos pueden ser materiales como vivienda, infraestructura (calles, agua, drenaje, alumbrado etc.) servicios públicos (aseo, vigilancia, transporte, recreación, educación, etc.) sociales, culturales, económicos o políticos. El habitat de una organización barrial, es su propio entorno y su propio contexto.

una razón para actuar de tal o cual manera, para dirigir sus acciones en determinado rumbo o incluso, para "no actuar", pretendiendo algunos asumir una "neutralidad" obviamente inexistente.

Esta conciencia (ingenua, crítica, desarrollada y formada etc.) es el tercer nivel del autodiagnóstico inicial, que conforma el punto de partida metodológico, y es de vital importancia su explicitación, por cuanto solamente en el reconocimiento crítico y consciente del porqué de nuestro accionar, encontraremos explicación y motivo para seguir conociendo y actuando, es decir, educándonos.

Esta "conciencia" de la realidad y del accionar sobre ella, es siempre una combinación de aspectos *objetivos* (hechos, situaciones y circunstancias que se conocen), con aspectos *subjetivos* (interpretaciones, emociones sentimientos y actitudes) que sobre esos aspectos objetivos se tienen.

En síntesis, el punto de partida en esta propuesta metodológica, es buscar el autodiagnóstico de la organización o grupo en la realidad objetiva en la que se encuentra; de las acciones que en esa realidad realiza en orden a transformarla; y de el nivel de conciencia - interpretación que sobre la realidad y sus acciones, tienen. Y en esta interpretación, no solo influirán aspectos objetivos, sino también toda la carga subjetiva (connotativa) que de hecho se tiene.

Este triple diagnóstico es a nuestro juicio, el acercamiento adecuado al presupuesto dialéctico que se formula como "partir de la práctica" o "partir de la realidad" o más simplemente práctica-teoría-práctica.

Es claro que esta propuesta aparece como muy compleja, pues cabe la pregunta de ¿cómo lograrlo? hay que tener en cuenta que debe ser en forma sencilla, ordenada, sistemática y de acuerdo siempre a las condiciones y características del grupo con que se

está trabajando, y de los objetivos que se quieran lograr.

Por ello, el educador deberá decidir tácticamente, cuál debe ser el "punto de entrada", es decir, la forma específica, el aspecto inicial con el que arrancará el proceso de educación. En alguna circunstancia convendrá iniciar con el diagnóstico de la realidad; en alguna otra, por el contrario, quizá convenga autodiagnosticar inicialmente la interpretación sobre hechos sucedidos de gran importancia; es probable que deban manejarse aspectos combinados etc., etc.

En una palabra, lo fundamental será el *qué* (punto de partida triple) y lo circunstancial (aunque muy importante pedagógicamente hablando) será el *cómo* (punto de entrada y forma de obtenerlo).*

A manera de ejemplo, retomemos sólo como ilustración, el caso de la organización barrial y su hábitat.

El educador, en combinación y de acuerdo con la organización a través de sus dirigentes, deciden iniciar el autodiagnóstico tomando como "punto de entrada" o primer paso, p.ej., la práctica del propio grupo.

Esta decisión no sería al azar, sino de acuerdo a las condiciones de la organización; supongamos que la organización mantiene una tendencia muy cargada al activismo, que la está conduciendo a acciones multiples, sin estrategia alguna o conciencia y conocimiento de su realidad. Quizá por estas razones, se decida iniciar por autodiagnosticar justamente este accionar. Sería la forma de iniciar; el punto de entrada.

Pero oportunamente, el proceso de conocimiento y análisis de su práctica los llevará a preguntarse por qué actúan así y en relación a qué realidad es que actúan así.

Por ello, en forma coordinada, se iniciaría un reconocimiento crítico de su realidad, de su hábitat. No sólo problemas o deficiencias —como a veces se interpreta— sino la realidad compleja: material, económica, social, cultural, política, etc.

Con qué cuentan, qué les falta, cómo inter-actúan, cuáles son sus valores y costumbres, qué fuerzas —positivas o negativas— actúan etc., etc., representaría el autodiagnóstico de la realidad, que se integraría al análisis de su práctica ya iniciado.

El obtener su propia comprensión de su realidad, su visión del mundo y por tanto, el por qué actúan de determinada manera, sería obviamente indispensable para completar el primer autodiagnóstico en su triple dimensión.

No importa cuál sea el punto de entrada; este podría haber sido otro.

Teorización

Este proceso, al calificarlo así, se convierte desde el punto mismo de partida, en un proceso de *teorización*, a partir de la práctica, donde el método se convierte en el articulador dialéctico entre la teoría que lo fundamenta y la realidad que se pretende conocer.

El resultado inicial del auto-diagnóstico (triple punto de partida), constituye de hecho un nuevo nivel de conocimiento e interpretación sobre su punto de partida.

Es un primer distanciamiento crítico sobre su realidad y su accionar; es un avance en el nivel de conciencia e interpretación; constituye un paso hacia la globalización y conciencia de pertenencia a la clase y a la historia, elementos todos constitutivos (junto con otros que profundizaremos) de lo que entendemos por teorizar.

En otras palabras, consideramos importante insistir, que aunque el punto de partida no puede lograr un conocimiento de la realidad y de sus leyes a un nivel de información e interpretación verdaderamente teórico, si constituye, a nuestro juicio, el primer (y elemental quizá) paso del espiral dialéctico; es pues, el inicio del proceso de teorización y esto es justamente lo que nos permite *teorizar a partir de la práctica*, y no "sobre" ella.

Por eso, este nivel de comprensión de la realidad nos permite justamente avanzar y ascender a nuevos niveles de comprensión, *sin alejarnos nunca de la*

Lo importante es lograr una plataforma de arranque y sustentación que integre los tres aspectos del diagnóstico y todas sus modalidades.

Aunque ya fue dicho anteriormente, es importante insistir en que estamos hablando de un proceso continuo, ordenado, sistemático y progresivo, por lo que no debe verse de otra manera presionando o confundiendo al grupo.

propia realidad. De esta manera, no volvemos al *mismo* punto de partida,—que nos conduciría a quedar atrapados en un círculo cerrado—, sino generamos una verdadera "espiral", que sin alejarse de su referente, avanza y se enriquece permanente y progresivamente con el conocimiento y comprensión cada vez más compleja, del punto de partida.

Esto implicará (y hay que propiciarlo, aunque es normal que se dé) la construcción de conceptos operativos, que vengan a constituir instrumentos de interpretación y síntesis de los niveles de análisis obtenidos.

No es necesario, como algunos ortodoxos lo interpretan, que de entrada (como sombrero que queda grande) el grupo "aprenda" los conceptos clásicos. Los conceptos operativos que el grupo u organización va construyendo, responden a *su* nivel de conciencia; es decir: de conocimiento e interpretación; tienen que ver con su grado de desarrollo y con su universo cultural y sobre todo, son el puente seguro y la llave apropiada para acceder dialécticamente a nuevos niveles de interpretación y por tanto, a nuevas formulaciones conceptuales, que responden a niveles de síntesis más complejos. Los conceptos operativos representan categorías de análisis que ya el grupo maneja y domina.

Así, podemos afirmar que "teorizar es un proceso de profundización ascendente, es decir, un proceso de acumulación y avance cuantitativo y cualitativo, en el conocimiento de la realidad y a partir de la misma realidad, mediante acciones sistemáticas de reconocimiento, abstracción, análisis y síntesis, que llevan, mediante la construcción y apropiación de conceptos, al conocimiento y apropiación de un modelo científico de interpretación de la realidad y de sus leyes históricas".

Este proceso dialéctico implica también el conocer, estudiar, interpretar y aplicar a la circunstancia

histórica y coyuntural, los aportes que otras experiencias, y otros pensadores han logrado sistematizar. abstraer y formular teóricamente.

No se puede pensar que el proceso de conocimiento puede llegar a niveles profundos, solo a partir de la propia experiencia. El aporte de la teoría es pues parte esencial del proceso de educación-acción, pues no todo el conocimiento y la experiencia está en o le pertenece al grupo u organización. Y éste es uno de los roles del coordinador.

Por ello insistimos, no basta solamente un proceso de análisis progresivo de la realidad inmediata, que nos daría una visión funcionalista de la sociedad; es necesario comprenderla histórica y estructuralmente, para ubicarse uno y sus luchas, dentro de ese complejo dinamismo.

Así, la dimensión política de la educación popular (señalada en la formulación de párrafos anteriores) encuentra su validación, "ya que (la EDUCACION POPULAR) no busca conocer o contemplar la realidad social desde fuera, sino que pretende descifrar desde dentro del movimiento histórico el sentido mismo de la historia, interviniendo activa y conscientemente en su transformación, haciendo de la actividad de las masas, una actividad revolucionaria, es decir, una actividad teórico-práctica".

Pablo Freire, en la 3a. carta a Guinea Bissau del 5 de enero de 76, señala (refiriéndose a las implicaciones que la teoría del conocimiento que sustenta un planteamiento metodológico dialéctico tiene)... "Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer —y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer— son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento."

Es claro pues, que *teorizar no es un hecho intelectual aislado de la práctica,* y que justamente, al consti-

tuirse en un momento de abstracción sobre la realidad y la práctica organizada de las masas, permite orientar y definir; en resumen, responder políticamente, a las preguntas formuladas por Freire.

Así, se define su carácter de clase y su dimensión política: la práctica y la teoría, como elementos interrelacionados en el proceso histórico de liberación.

Creemos que completa esta visión sobre lo que es teorizar, el aporte que Oscar Jara presenta en su ponencia "Conciencia de Clase y Método Dialéctico", presentada en México en 1982, por lo que transcribiremos a continuación:

"*Pero teorizar no significa hacer cualquier tipo de reflexión.* significa, en primer lugar, realizar un *proceso ordenado de abstracción*, que permita pasar de la apariencia exterior de los hechos particulares, a sus causas internas —*estructurales e históricas*— para podernos explicar su razón de ser, su sentido. Este proceso de abstracción no puede ser, por tanto, inmediato ni espontáneo, sino que debe hacerse a través de aproximaciones sucesivas, lo que implica seguir necesariamente un recorrido ordenado de análisis y síntesis, para hacerlo coherente.

En segundo lugar, significa llegar a adquirir una *visión totalizadora de la realidad*, en la que cada elemento de ella sea captado en su articulación dinámica y coherente con el conjunto: *esa unidad compleja y contradictoria que constituye la realidad concreta.* (Interrelación dialéctica entre los factores económicos, políticos e ideológicos, históricamente determinados) Se trata pues, de percibir y entender cada fenómeno particular dentro del movimiento que lo relaciona con la totalidad social en un momento histórico concreto.

En tercer lugar, debe permitir obtener una *visión crítica y creadora de la práctica social.* Es decir, *adquirir una actitud de cuestionamiento sobre el proceso*

causal de los hechos y su dinámica interna, que lleve a profundizar, ampliar y actualizar constantemente el conocimiento que se tiene sobre ellos. Esto significa, a la vez, una exigencia de permanente impulso a la capacidad creadora y a la re-elaboración de los elementos de interpretación teórica, para adecuarlos a las nuevas circunstancias, y orientar por tanto, de manera efectiva y realista, la nueva acción sobre ellas. El conocimiento teórico, dentro de esta dinámica, deja de ser una mera "comprensión" de lo que *sucede,* para convertirse en un instrumento activo de crítica, en manos de las clases populares, que permitirá dirigir la historia hacia lo que *debe suceder,* conforme con sus intereses.

En cuarto lugar, este proceso de formación teórico-práctica, debe llevar a amplios sectores de las *masas populares a adquirir la capacidad de pensar por sí mismas.* De esta manera *podrán asumir convicciones propias y no estarán simplemente esperando de otros la "correcta" interpretación de los acontecimientos, para aceptarlos pasiva y dogmáticamente.* Esta propia convicción, racional y firme será la base real sobre la que podrá asentarse una voluntad política que impulse orgánicamente las acciones de clase más allá de una pura emotividad irreflexiva. Es decir, una auténtica *mística de clase,* capaz de comprometer todas las energías vitales —e incluso la vida misma— en la construcción de una nueva sociedad, la cual no podrá hacerse efectiva sino como producto de una "creación heróica" de las clases populares. Porque "ninguna gran obra humana es posible sin la mancomunidad llevada hasta el sacrificio, de los hombres que la intentan."

Este proceso puede y debe irse *profundizando* al ritmo del propio grupo y sus acciones.

La profundización de hecho ampliará el panorama, provocando "ramificaciones" de relaciones en los

fenómenos estudiados, tanto de carácter estructural, como histórico.

Por ello, es indispensable a nuestro juicio, para poder desarrollar este proceso, el manejar un modelo científico de interpretación, que aunque al principio pueda ser imperfecto y quizá elemental, contenga la visión de conjunto, de sistema, que permita la "acumulación" profunda, cuantitativa y cualitativamente.

En este proceso de teorización, no puede, no debe quedar fuera un elemento fundamental: la forma natural con que el grupo va expresando lo que entiende (y lo que no, también). Porque teorizar no es hacer repetir términos "teóricos", por más consagrados por la ortodoxia y por más exactos que nos parezcan. La sabiduría popular, su sensibilidad y su ingenio, son capaces de ir dando traducción —con una sana conducción pedagógica— desde su propio universo vocabular, a todo ese otro mundo de términos "extraños". Pero más que a los términos, al contenido esencial de los mismos. Y allí está el grupo haciendo su propia teoría y su propia construcción de conceptos.

En último término se trata de incorporar en la fase de teorización el elemento cultural en el cual debe estar fincado todo el proceso educativo, comunicacional y organizativo.

Regreso a la práctica

"Volver a la práctica", constituye un regreso al punto de partida, pero no entendida en el sentido original del cual se partió, pues esto significaría la anulación del movimiento dialéctico.

El proceso de reflexión teórica sobre el punto de partida, nos debe provocar el avance en términos no sólo intelectivos, sino en la calidad racional, organiza-

tiva y política de las *acciones transformadoras* de la misma realidad de la cual se partió.

No se trata pues de un volver mecánicamente, sino de avanzar dinámica y creativamente, aunque sin alejarnos nunca de nuestra propia realidad.

Por otro lado, no debe entenderse el regreso a la práctica, como un hecho "final" del proceso de educación; no hay que pensar que hasta que se haya hecho todo un proceso teórico, llevado al máximo de profundidad posible, se está "capacitado" para volver a la práctica. Esta formulación rompería de nuevo con la esencia del planteamiento dialéctico y con la teoría del conocimiento que lo sustenta, pues no se estaría siendo coherente con la afirmación que sostiene que la práctica es la fuente de conocimientos y el criterio de su verdad; de hecho no se estaría verdaderamente teorizando, conforme lo hemos entendido, sino especulando con conceptos vacíos y ajenos a la práctica.

Debemos distinguir y clarificar algo que ya fue señalado. El proceso educativo *no es siempre ni necesariamente* sinónimo de un "evento educativo".

Cuando estamos hablando de una organización o grupo popular, estamos partiendo del hecho de que dicho grupo realiza una práctica social. Esa práctica, su comprensión y su mejoramiento en términos racionales y políticos, es el verdadero objetivo del proceso educativo; y si para lograrlo hay que realizar o conviene realizar eventos educativos (cursos, seminarios, talleres etc.) eso no debe significar que el objetivo a lograr sea que los participantes del evento reproduzcan el mismo, sino que *mejoren colectivamente su práctica socio-política;* si para ello hay que reproducir el evento, es circunstancial.

Lo importante es apropiarse de la realidad y de la práctica transformadora, de una manera consciente, crítica y creativa.

En el caso de los procesos de capacitación de

"capacitadores", o sea, cuadros educadores populares, es evidente que el regreso a la práctica durante su proceso de capacitación, debería traducirse en el diseño de programas sistemáticos de educación con las bases.

Pero entendiendo por educación el hecho de que estas bases organizadas deberán iniciar un proceso de análisis de sus tareas teniendo como punto de partida su propia realidad y práctica, y considerando que el hecho educativo, es el momento (intensivo o periódico) privilegiado de reflexión sistemática sobre su práctica, que es —como ya señalamos— un hecho educativo en sí mismo, pero siempre y cuando sea un accionar conciente.

Por lo tanto, la vuelta a la práctica no sólo debe entenderse como tener la capacidad de dar talleres o cursos, sino de apoyar y coordinar, metodológicamente hablando, el proceso de práctica-teoría-práctica de la organización. Es la aplicación de la metodología dialéctica, al trabajo directo de base y no sólo a tareas de capacitación como tales.

Lectura 7

IV. Estado de derecho y ciudadanía

10. Estado de derecho y sujetos políticos

Las democracias contemporáneas son sistemas políticos necesariamente representativos. A diferencia de los modelos antiguos de democracia (*v. gr.*, la democracia griega, que convocaba a los hombres libres y decidía pública y colectivamente lo que las leyes debían ser, o el ideal democrático de Rousseau, que suponía la vida democrática en pequeñas poblaciones donde todo el mundo participaba de las decisiones de la voluntad general), las democracias de hoy tienen que funcionar mediante un sistema de representación, es decir, de sustitución y concentración de la multitud de decisiones políticas individuales en la figura de un legislador o gobernante electo. En ellas, grupos políticos organizados como los partidos políticos o las coaliciones presentan sus programas de gobierno a los ciudadanos, quienes con su voto habrán de decidir cuál de ellos ocupará los puestos de decisión política. Como se sabe, el mecanismo que da razón de ser al principio de representación política democrática es el principio de mayoría. En efecto, es la mayoría de los ciudadanos la que decide qué grupo habrá de ejercer el poder durante un periodo previamente determinado.

Dadas las dimensiones y las formas de organización de las sociedades actuales parece muy difícil, si no imposible, que algún tipo de participación directa pueda sustituir al principio de representación como mecanismo de actualización de la voluntad de los ciudadanos. Si fuéramos capaces de imaginar lo que sucedería en una situación ideal en la que todos los ciudadanos con derechos políticos pudieran debatir cualquier proyecto de ley, no atinaríamos siquiera a encontrar un mecanismo justo que permita la ex-

presión de todos los implicados, para no hablar de las dificultades de alcanzar acuerdos. Por ello, no parece haber más alternativa para la expresión de la voluntad de los ciudadanos que los sistemas electorales, que otorgan un peso idéntico a cada ciudadano ("un hombre, un voto") en la designación de quienes habrán de tomar las decisiones que afectarán a todos.

La necesidad de recurrir a la representación niega aparentemente un fundamento individualista a la política democrática, pues parece avalar el argumento de que la influencia real que un ciudadano puede ejercer en la vida comunitaria siempre tiende a ser nula. Las democracias contemporáneas son sistemas políticos masificados cuyos métodos no pueden sustentarse en la participación delimitada de cada ciudadano, sino en su integración en grandes tendencias que así adquieren significado. La formación de grupos y tendencias políticas relevantes propende a limitar los proyectos políticos que se presentan en una sociedad. No es posible que cada opinión ciudadana represente un punto de vista absolutamente diferenciado; es necesario, por el contrario, que las opiniones individuales, aglutinándose y perdiendo su perfil privado, formen fuerzas dotadas de capacidad de negociación y decisión políticas. En cierto sentido, parece tener alguna base la crítica de Rousseau a la democracia representativa inglesa por ser un sistema "donde los individuos sólo eligen a quien en adelante habrá de someterlos".

Sin embargo, no es la propuesta de la participación de todos los ciudadanos en todas las decisiones políticas lo que podría rescatar el papel fundamental de los individuos en los procedimientos democráticos.[31] La presencia individual cobra relevancia más bien en el terreno de la fundamentación de estos procedimientos. Aunque el funcionamiento efectivo de la democracia requiere la presen-

[31] La idea de una "democracia cibernética" pretendería tal logro. Según sus postulados, si cada ciudadano tuviera a la mano una computadora conectada a una red colectiva, podría expresar su voto sobre cada cuestión política específica, con lo que los legisladores y parte de los gobernantes se harían innecesarios. Sin embargo, como jocosamente ha señalado el filósofo Javier Muguerza, esto sería equivalente a creer que el problema de la distribución de la riqueza empieza a solucionarse porque cada vez contamos con más cajeros automáticos.

cia y acción de grupos y asociaciones, el principio normativo que le subyace continúa siendo individualista, pues concede a cada individuo el mismo peso en el mecanismo democrático por excelencia: las elecciones. La definición de los individuos como ciudadanos plantea un supuesto político democrático fundamental: la representación gubernamental de los intereses ciudadanos. El origen y sentido de la democracia se localizan, en última instancia, en la conservación y el desarrollo de los individuos que voluntariamente la sustentan. Las necesarias complejidades del proceso democrático no deben hacer olvidar en ningún momento el principio normativo democrático de la primacía de los derechos humanos fundamentales sobre cualquier otro interés político. Las normas del Estado de derecho, al proponer la inviolabilidad de los derechos fundamentales de los individuos, establecen un límite insuperable a la acción de los grupos y las instituciones en el marco democrático. Así, son los principios consagrados por la figura del Estado de derecho los que, por varias vías, garantizan que los derechos humanos fundamentales no resulten afectados por los posibles efectos negativos del mecanismo de representación. Como ha señalado el brillante pensador liberal Ralf Dahrendorf, "el elemento de continuidad del liberalismo es ciertamente la defensa de los derechos individuales en el marco del Estado de derecho, suceda lo que suceda".[32] El principio democrático que postula que los derechos fundamentales de las minorías deben ser respetados por las decisiones de la mayoría implica que, así fuese un solo hombre quien se opusiera a la voluntad de la mayoría, su derecho a hacerlo estaría garantizado por el Estado de derecho.

En el siglo XIX, Alexis de Tocqueville postuló que el mayor riesgo inherente a la democracia es la "tiranía de la mayoría",[33] y por ello preconizaba un control a su avasallante poderío. Tal control, podemos decir ahora, reside en las instituciones de la legalidad democrática, las instituciones del Estado de derecho.

---

[32] Ralf Dahrendorf, *El nuevo liberalismo*, Red Editorial Iberoamericana, México, 1993, p. 21.

[33] *Cfr.* Alexis de Tocqueville, *La democracia en América*, FCE, México, 1978.

11. Consenso y disenso: el motor de la democracia

Los sistemas políticos autoritarios tienen la inclinación a someter, mediante la fuerza, la amenaza o el chantaje, a los disidentes. Los sistemas democráticos hacen de ese disenso un medio para su fortalecimiento y desarrollo. Sin embargo, el disenso y la oposición no son fructíferos por sí mismos; para serlo, requieren estar construidos sobre la base de acuerdos fundamentales que establezcan un campo político común de acción y decisiones. Tal campo político es el que las instituciones democráticas proporcionan. En una sociedad democrática, los ciudadanos encuentran a su disposición los canales de expresión de sus diferencias y discusiones, aunque para esto tienen que aceptar su sometimiento a la ley y a las instituciones que ellos mismos han avalado.

El disenso es, probablemente, el mejor ejemplo de la superioridad moral y política de la democracia sobre otros regímenes políticos. Él expresa, por vertientes distintas a la participación electoral, que el fundamento del sistema político reside en los individuos. Por ello, la democracia debe estar institucionalmente preparada no sólo para tolerar la disidencia, sino para considerar sus razones y argumentos como vías de reforma y cambio social. En una sociedad democrática, la oposición a ciertas leyes o instituciones no tiene que ser interpretada sólo como desobediencia a la ley o delito. Cuando esta oposición se presenta, por ejemplo, bajo las figuras de la desobediencia civil o la objeción de conciencia, que, concretadas en acciones públicamente proclamadas como pacíficas y orientadas al diálogo, piden la supresión de alguna ley, no puede ser tratada como si fuese cualquier violación a la ley. Siguiendo el ejemplo, si un ciudadano, por razones morales, decide no prestar el servicio militar que su sociedad considera obligatorio, aceptando que con ello "comete un delito" y sujetándose al castigo estipulado con el fin de dejar testimonio público de su inconformidad, está tratando de abrir un debate político sobre la pertinencia de la ley en cuestión. Cuando una actitud así empieza a tomar fuerza en la sociedad, impone un nuevo tema en la agenda de las reformas legales. El que

la ley se reforme o se conserve depende no sólo de este disenso, sino también de otras condiciones igualmente importantes; pero lo que se ha evidenciado es que la ley no es una estructura definitiva ni inmutable. El Estado de derecho tiene que considerar estas posibilidades y prever vías legales para su canalización. Si la situación frente a la que se ejerce la desobediencia civil o la objeción de conciencia pudiera ser calificada de inconstitucional (lo cual requeriría que siempre existiera una suerte de tribunal constitucional que pudiera decidir sobre la idoneidad constitucional de las leyes), éstas deberían ser consideradas jurídicamente justificables.[34] Incluso en las demandas sociales de cambio constitucional, los principios ideales del Estado de derecho funcionan como referente normativo (como idea regulativa) para la racionalidad y justicia de esos cambios.

Podemos constatar que, a lo largo de la historia, los cambios políticos y legales fundamentales se han formulado originalmente como disidencias o desacuerdos de ciertos individuos frente a la opinión de la mayoría o de quienes se expresan en su nombre. Con mayor razón, el Estado de derecho, construido sobre la reivindicación de los derechos individuales, tiene que ofrecer y considerar con toda seriedad un espacio de acción para el llamado "imperativo del disenso", es decir, para el ejercicio de la crítica y la oposición.[35] Las leyes son, ciertamente, un resultado de la acción humana y, aunque en un momento dado pueden ser consideradas como las formas más racionales y funcionales que los hombres hayan establecido para regular con justicia sus relaciones, nada prescribe que sean inmutables o eternas. El impulso que lleva a mejorar las leyes existentes o a sustituirlas por otras más justas proviene de los juicios morales de los individuos, y debe, por tanto, ser también tutelado por los principios del Estado de derecho. Sin este principio de tolerancia activa, las leyes corren el riesgo de convertirse en formas de dominación ilegítima.

---

[34] *Cfr.* Ernesto Garzón Valdés, *Derecho y filosofía*, Alfa, Barcelona y Caracas, 1985, p. 25.

[35] *Cfr.* Javier Muguerza *et al.*, *El fundamento de los derechos humanos*, Debate, Madrid, 1989, pp. 43-50.

Pero no sólo en esta dimensión política es preponderante la figura del individuo dotado de derechos fundamentales; su presencia también es decisiva en el terreno de la impartición de justicia. Por ejemplo, en una sociedad democrática, el sistema de justicia garantiza a cualquier ciudadano, independientemente de su condición social, de su ideología o de cualquier otra diferencia, el derecho a un juicio equitativo en lo que concierne a las disputas que pudiera tener con otro particular o con las propias autoridades. En ausencia de un Estado de derecho (o en los resquicios que deja un Estado de derecho deformado) florecen las soluciones guiadas por la fuerza, el interés económico o la influencia política. La igualdad ante la ley, en este sentido, parte del principio individualista de que todo hombre tiene derecho a ser tratado de manera equitativa por un sistema jurídico al que, democráticamente, ha podido previamente avalar.

La historia moderna de la legalidad se originó como una reivindicación de los derechos ciudadanos frente al poder político. Su historia contemporánea, en la senda democrática, permite contemplar el poder político no como una amenaza, sino como un medio para el desarrollo pleno de los individuos. Las instituciones del Estado de derecho son, en tal contexto, el mejor indicador de su gran transformación.

12. Cultura política y cultura de la legalidad

En la Edad Media, la legitimidad de la ley parecía tener un piso indiscutiblemente firme: la voluntad divina. Ésta era inmutable y se hallaba libre de errores o defectos. Con el cambio de piso, es decir, con la reivindicación de la soberanía humana, han aparecido problemas nuevos. Uno de los más destacados es el relativo al sostenimiento de las instituciones legales. Si en el pasado detrás de las leyes estaba Dios, y detrás de Dios, nadie, en el presente antes de las leyes están los hombres, y detrás de ellas, también. No existe, pues, ningún elemento trascendental que sostenga la legalidad moderna.[36] Sin embargo, pocas cosas pueden llegar a ser más firmes y du-

[36] Algunos autores, como hemos visto, han defendido los derechos humanos llamándolos "derechos naturales"; pero nada se gana con esto si tales de-

raderas que un sistema de leyes, establecido por los ciudadanos y reforzado por la creencia compartida de que es la mejor forma de impartir justicia.

La fuerza fundamental de las leyes no proviene de su sistematicidad, generalidad o flexibilidad, sino del consenso que sean capaces de generar entre los ciudadanos sujetos a su dominio. En una sociedad democrática, los ciudadanos cumplen la doble función de producir y conservar las leyes. Como depositarios de la soberanía, los hombres instituyen, reforman y desechan leyes según los procedimientos que su historia política ha generado; como gobernados, los ciudadanos sostienen la ley con su acatamiento constante, con su valoración positiva, con su aceptación como un valor fundamental. Kant distinguía entre leyes y legalidad. En su perspectiva, las leyes son normas de justicia universales soportadas por un poder coercitivo legítimo; la legalidad es más bien una conducta, un comportamiento de respeto y obediencia a las leyes. La fuerza de las primeras depende, en última instancia, de la constancia de la segunda. Así, podemos decir que las leyes sin legalidad son un artificio, un instrumento inútil cuya supervivencia es imposible.

Hemos señalado que una característica esencial de las leyes es que están soportadas por un poder coercitivo establecido para castigar su incumplimiento. Sin embargo, difícilmente podría un sistema legal sostenerse únicamente por el temor. Además de éste, un sistema legal requiere generar aceptación, valoración positiva e identificación por parte de los gobernados. Un modelo ideal de legalidad no contempla a los ciudadanos como posibles delincuentes a los que la ley mantiene a raya, sino como corresponsables y defensores del gobierno de la ley. La legalidad, en este sentido, es un elemento indisociable de la cultura política de una sociedad.

---

rechos no son concretados en las leyes y la práctica cotidiana. Tal vez sería mejor aceptar que los derechos llamados humanos o naturales son demandas ideológicas o políticas que dependen de una gran lucha para su implantación. Vistos así, los derechos humanos son aún más dignos de reconocimiento, pues tienen tras de sí largas y dolorosas luchas de hombres y mujeres por su realización, luchas que, por lo demás, nunca han tenido garantizado un final satisfactorio.

Si, en términos generales, definimos la cultura política de un grupo social como el conjunto de valores, representaciones, expectativas y demandas que le confieren una identidad política determinada, podemos decir que una sociedad democrática requiere, para su adecuado funcionamiento, de la existencia de una cultura política de la legalidad. La legalidad implica confianza ciudadana en que las decisiones provenientes de los poderes públicos están ajustadas a principios de imparcialidad y orientadas a la defensa de los derechos fundamentales. Si en una sociedad moderna el sistema legal se ha convertido en una institución independiente y objetiva, su necesario correlato —el elemento subjetivo— es la continua aceptación ciudadana de su justicia y capacidad para procesar racionalmente los conflictos. La permanencia del sistema legal depende, en consecuencia, de la fortaleza y extensión de una cultura política de la legalidad.

Sin embargo, la relación entre ley y legalidad no es una ecuación sencilla. A diferencia del modelo medieval, donde la base estaba construida de antemano (Dios precedía a todo orden humano), aquí la base está en continua construcción. Por ello, el gran riesgo para la legalidad democrática se origina en aquello que la ha hecho posible: su dependencia de la voluntad y aceptación de los individuos. Así, la legalidad, más que una aceptación por temor de los juicios y decisiones de las autoridades legítimas, debe incorporar una perspectiva cultural que considere que estos juicios y decisiones son superiores a cualquier otro modelo de toma de decisiones. El valor de la legalidad requiere, por ello, un ejercicio pleno de la racionalidad humana, porque, cuando éste no se realiza, es muy fácil pensar que los beneficios inmediatos de las acciones ilegales son suficientes para garantizarnos una buena vida. Si, por ejemplo, los individuos piensan que es posible alcanzar una vida de mayor calidad haciéndose cómplices de actos de corrupción (lo que ciertamente les reditúa un beneficio inmediato), bastaría con generalizar este principio de conducta (es decir, con sostener que una sociedad regida por la corrupción sería buena y deseable) para percatarnos de la incongruencia entre legalidad y corrupción. Sin embargo, este tipo de razonamiento, que nos lleva a

pensar no sólo en los beneficios inmediatos de una acción, sino también en sus consecuencias para nosotros mismos y para los demás, sólo puede ser resultado de un proceso educativo.

En efecto, el gobierno de la ley supone la existencia de una cultura política de la legalidad que haga de cada individuo un verdadero ciudadano. Las sociedades con larga tradición democrática han aprendido el respeto a la legalidad en su propia experiencia histórica, pero aun así han tenido que consolidar este aprendizaje por conducto de sus instituciones familiares, educativas, privadas, etc. Las sociedades con menor tradición democrática tienen que realizar este aprendizaje como una constante defensa del principio de legalidad contra los valores que confían a la fuerza y el autoritarismo la solución de los conflictos sociales. En este caso, las instituciones educativas y todas aquellas que contribuyen a la integración social de los individuos tienen la obligación de difundir y defender este valor democrático fundamental.

El respeto a las leyes no es un efecto mecánico de que las leyes existan. Exige una educación democrática responsable y consistente que conduzca a los ciudadanos a asumir las leyes como algo propio. Pero como en este caso, menos que en ningún otro, los medios y los fines no pueden ser distintos, la educación democrática no puede ser autoritaria o vertical. Los valores democráticos, y la legalidad de manera destacada, no pueden ser impuestos mediante mecanismos que los nieguen. El gran reto educativo respecto de la democracia consiste en hacer congruente aquello que se enseña con los métodos con los cuales se enseña; de otro modo, toda enseñanza será vacía y toda defensa de la legalidad se convertirá en retórica.

Los sistemas sociales tienden a "reproducir" a los individuos que los sostienen, es decir, a formar a las nuevas generaciones según los patrones y valores sobre los que están construidos. La gran ventaja de un sistema político sustentado en la figura del Estado de derecho es la posibilidad de consolidarse en el tiempo "reproduciendo" individuos cuya identidad social no contemple las leyes como una fuerza ajena y amenazadora. Por ello, si la historia muestra que el

autoritarismo está ciertamente en el pasado, puede decirse con esperanza que la legalidad es el horizonte del futuro.

Lectura 8

Cinco premisas sobre formación en valores
(Fragmento)

Sylvia Schmelkes
Ponencia presentada en el Foro sobre Educación y Valores, organizado por la Coordinación de Investigación y Desarrollo Académico de la Dirección General de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua

En este documento, la autora revisa cinco premisas básicas para la educación en valores: la no neutralidad de esta acción educativa – en tanto siempre está atravesada por el proceso y esquema valoral de el/la docente -, la existencia de valores universales que deben estar presentes en todo proyecto educativo, la lucha contra la indocrinación, la necesidad social de la formación en valores y la presencia de distintos enfoques para su puesta en práctica.

Esta charla tiene como fin hacer explícitas las premisas de las que yo parto para (1) preocuparme por la formación en valores y ocuparme de ella; (2) analizar los planteamientos diversos sobre formación en valores; y (3) formular propuestas de formación en valores

...Desafortunadamente, como bien sabemos, el desarrollo teórico respecto a los procesos de formación valoral es reciente y escaso. Las ciencias de la educación han avanzado poco en la comprensión de la forma en que pueden lograr objetivos como los pretendidos por diversos tipos de propuestas de formación en valores... No obstante, utilizaremos lo poco que sabemos... en la exposición que sigue.

Cinco premisas básicas

1. **En materia de formación en valores, no se puede ser neutral**. No existe educador que se proponga formar en valores que no tenga su propio esquema valoral definido, a partir de lo cual orienta sus actos y los juzga. Es importante que el educador tenga claro cuál es ese esquema valoral, así como el proceso que le ha venido siguiendo para definirlo... Solo ello permitirá que el educador sea respetuoso de los necesarios procesos personales de sus alumnos en la definición de sus esquemas valorales.

2. **Sí existen valores universales**. En contra de las posturas relativistas... sostengo que existen valores universales que debieran estar presentes en todo esquema valoral individual (y podríamos decir también cultural)... Estos valores se construyen históricamente y por lo mismo, son en cualquier momento dado incompletos y dinámicos.

Su expresión más nítida se encuentra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos... De esta forma, valores universales son: la vida, la dignidad de la persona humana, la justicia, la libertad responsable, la solidaridad... Estos valores se enriquecen con los que cada cultura, cada grupo humano, cada individuo, aporta desde su propia visión del mundo y desde su propia circunstancia histórica y social.
La formación en valores debe pretender que cada individuo construya autónomamente su propio esquema valoral habiendo pasado por un proceso reflexivo de descubrimiento de los valores universales, y habiéndolos complementado desde su propia personalidad y con miras a su propio proyecto de vida.

Indoctrinación:
Proceso educativo que pretende que los alumnos asimilen un conjunto determinado de valores propios de una persona o de un grupo de personas, sin que medien procesos de reflexión, contrastación, diálogo, análisis de las situaciones de la vida cotidiana, etc.

3. **La indoctrinación es lo contrario de la formación valoral**. De hecho constituye su antítesis. En general se acepta que la verdadera formación valoral es aquella

en la que al sujeto se le brindan oportunidades y apoyos para que, en diálogo y reflexivamente, llegue a definir, en un largo proceso de años, y hacia el fin de su adolescencia, siempre de manera incompleta, su propio esquema de valores y los criterios de juicio correspondientes a partir de los cuales podrá evaluar sus propios actos y los de los demás. Sin embargo, debido precisamente a la fragilidad del desarrollo teórico de los fundamentos de formación en valores, no siempre son nítidas las fronteras entre lo que constituye indocrinación y lo que representa una auténtica formación en valores.

Es importante señalar que la indocrinación solamente rinde frutos donde se inhibe u obstaculiza el contacto con lo diverso, o se magnifica artificialmente, mediante mecanismos propios del racismo y de la xenofobia, el grupo de referencia al que se pertenece. Cuando la vida en sociedad efectivamente refuerza los valores transmitidos, éstos difícilmente se cuestionan. Pero cuando en las interacciones sociales existe la posibilidad de interactuar con personas cuyos esquemas valorales son distintos, la reacción natural del ser humano es cuestionar el carácter absoluto de los valores en los que fue formado. En un mundo en el que la diversidad forma parte más que nunca de la cotidianidad, afortunadamente la indoctrinación es cada vez más ineficaz. No obstante, vinculada a la xenofobia y al racismo y a otros prejuicios como el sexismo y la superioridad de la nacionalidad propia, la indocrinación sigue estando presente y en algunos sitios reforzándose.

4. **La formación en valores es cada vez más necesaria**. Un asomo al futuro... nos permite plantear que en las tendencias del mundo actual hay algunas que desde la educación se deben favorecer – como la mayor y más ágil circulación del conocimiento y de los aportes culturales -, otras que claramente es necesario frenar o inhibir – como la **globalización** del consumo cultural, la internacionalización del crimen organizado y de la crisis de valores -, y otras más que no existen y que es necesario desarrollar o impulsar. Dentro de estas últimas se encuentra el desarrollo de las habilidades básicas y superiores que favorezcan la generación de pensamiento alternativo (versus el adaptativo).

Globalización: Sistema, originalmente económico, que promueve el libre comercio y la superación de las fronteras entre los Estados.

Del análisis de estos tres tipos de tendencias surgen al menos tres implicaciones educativas.

a) Educar para la producción en un mundo competitivo. Sabemos ahora que la mejor manera de dotar a los alumnos con las herramientas necesarias para enfrentar un mundo de trabajo heterogéneo, incierto, rápidamente cambiante, inestable y crecientemente complejo, es reforzando la formación básica, entendiendo por ella una formación integral que desarrolla competencias que incluye habilidades cognitivas, destrezas psicomotoras y actitudes y valores propios de los ciudadanos productivos actuales y del próximo futuro en nuestros países.

b) Educar para la participación en una sociedad democrática. El célebre documento de la **CEPAL-UNESCO** (1992), sostiene una tesis con la que coincidimos enteramente. Según esta tesis, quienes están llamados a ser competitivos en un mundo globalizado no son los individuos ni las empresas individuales, sino los países. Y no resulta competitivo un país incapaz de distribuir de manera justa la riqueza que genera y – lo que es causa de lo anterior – un país incapaz de ser gobernado por verdaderos representantes del pueblo, electos democráticamente, y activamente vigilado por las organizaciones sociales o representativas de la sociedad civil. Las implicaciones educativas de esta tesis son importantes: los alumnos tienen que aprender a participar activamente en la toma de decisiones de asuntos que les afectan y que

afectan a otros en condiciones más precarias que ellos, a elegir a sus representantes y a pedirles cuentas, a aplicar la ley o a cambiarla cuando ésta haya demostrado ser injusta, a colaborar con las autoridades electas cuando su justa actividad así lo requiere, a canalizar sus juicios críticos sobre las decisiones y la acción en materia de política de quienes legítimamente detentan la autoridad. Es decir, tienen que ser educados para asumir la democracia como forma de vida además de cómo forma de gobierno.

c) Formar en valores. Como podrán ustedes observar, las dos líneas anteriores plantean claras exigencias de formación en valores. En efecto, las implicaciones educativas de fortalecer tendencias favorables, inhibir tendencias indeseables e incentivar tendencias inéditas hacen referencia, en última instancia, a la moral individual y a la ética social.... Educar para la democracia como estilo de vida significa ser consciente de las consecuencias de una opinión, de una propuesta, de un voto; ser sensible a las necesidades no solamente del grupo que representa los intereses del individuo, sino de los otros, sobre todo de los menos beneficiados; reconocer que por encima de toda decisión debe pesar la consideración por el valor y la dignidad de toda persona humana y la búsqueda permanente de la justicia conmutativa y de la justicia social...

5. **Los diversos enfoques para formar en valores permiten niveles distintos de profundidad de los resultados**. Existen muchas maneras de enfocar la formación en valores, muchas de las cuales son complementarias... Analicemos algunas de las más importantes por su presencia en el medio educativo.

Prescriptivo:
Que tiene como criterios disponer, fijar u ordenar sobre algo.

a) En enfoque **prescriptivo**. La manera como este enfoque pretende lograr la formación en valores es muy parecida a la forma como las pedagogías antiguas pretendían lograr el conocimiento: por la vía de la asimilación de la información, que finalmente sólo se puede demostrar ejerciendo la memoria... Al igual que las pedagogías antiguas que centraban el conocimiento en el maestro e identificaban el rol del alumno como el de "aprenderse" todo lo que el maestro decía, este enfoque tiene claras limitaciones. Además de las más evidentes, como es el hecho de que se puede olvidar, que no se vincula con la conducta, que centra la "verdad" en el maestro, quizás la más seria es la referida a la ausencia de significado, debido a la ausencia de actividad significativa del sujeto, frente a estos valores aprendidos.

b) El enfoque clarificativo. A diferencia del anterior, este enfoque aumenta en profundidad porque introduce la reflexión. Es la reflexión la que permite objetivar (clarificar) aquello en lo que uno cree. La objetivación de los valores es facilitador de la congruencia entre el pensamiento y la acción.

c) El enfoque reflexivo-dialógico. Este enfoque persigue que el sujeto vaya identificando valores en situaciones hipotéticas y de la vida real. Aprovecha todo lo que se presenta en el curriculum que puede prestarse a la reflexión individual y a la discusión colectiva sobre los valores que el tema implica. Asimismo, plantea situaciones dilemáticas en la que debe juzgarse entre dos valores, igualmente valiosos y conduce a los alumnos a la reflexión, a la decisión individual y al diálogo entre los compañeros acerca de los que les condujo a dicha decisión.

d) El enfoque vivencial. Es complementario al anterior. Parte del supuesto de que los valores se aprenden (o se desaprenden) a partir de las oportunidades reales que existen de efectivamente vivirlos. Así, no sólo el aula, sino la organización de la escuela como institución, debe convertirse en fuente de aprendizaje de valores... Si la escuela

persigue formar en democracia (que es consecuencia del valor universal del respeto a la persona), debe construir una microsociedad democrática... Se corre el riesgo, sin embargo, de que lo "vivencial" se convierta en un fin en sí mismo, con lo cual pierde fuerza para formar en valores. Cuando lo que se vive no es objeto de reflexión y de continuo mejoramiento, puede convertirse en rutina.

e) La construcción de la ética a través del **servicio al otro**. Este enfoque supone la existencia en la escuela de oportunidades, graduadas, claro está, de servir – a quienes están en la escuela y a quienes están fuera de la escuela -. Supone además la reflexión y el diálogo continuo acerca del servicio en sí: su razón de ser, los múltiples enfoques al servicio del otro; las dificultades implícitas de servir...

Colofón

Formar seres humanos con juicio autónomo y criterios propios de congruencia supone, para los sistemas educativos, una pedagogía continuamente **problematizadora**, que propicie la reflexión individual y el diálogo grupal, orientada a comprender e incluso a resolver problemas... Supone abrir múltiples oportunidades para ponerse en el lugar del otro para juzgar desde perspectivas muy diferentes. Supone que la forma como la escuela se organiza y el tipo de relaciones que propicia y que disuade son consecuentes con las que desea lograr en el ámbito de los valores.

Problematizadora:
Que pone en evidencia los problemas de la realidad y los somete a análisis.

En el ámbito de los valores se educa a través de lo que se vive. Decir una cosa y vivir otra es educar para la inconsistencia y la simulación.

Lectura 9

La formación valoral en la escuela. Sugerencias a partir de una lectura de experiencias*

Sylvia Schmelkes
Centro de Estudios Educativos, México
Agosto de 1991

I. Introducción

Voy a atreverme a presentar un conjunto de "lecciones aparentes" sobre la formación valoral en la escuela, a partir de una lectura personal de diversas experiencias y planteamientos en torno a la educación en valores. Parto del supuesto, seguramente por todos compartido, de que todo proceso educativo forma en valores, se lo proponga o no. Hemos de reconocer que lo valoral le es propio a la educación. En efecto, la educación puede definirse como la formación en "aquello que vale la pena",[1] y por tanto, toda institución que intencionalmente educa parte de otorgarle un valor al "para qué", al "qué", al "cómo" y al "a quiénes" de la actividad educativa. Las diversas concepciones de la educación; los diferentes enfoques filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la educación, difieren entre sí fundamentalmente por la orientación valoral de sus respuestas a estas cuatro preguntas fundamentales.[2]

Más allá de esto, sin embargo, estamos convencidos de que, aun un sistema educativo que no se proponga, explícitamente, formar en valores, sino que privilegia el conocimiento — como lo ha hecho nuestro sistema educativo, y muchos otros, durante las últimas seis décadas — tiene claramente, entre sus resultados, la formación valoral.

---

* Trabajo presentado en el Curso y Talleres de Educación y Derechos Humanos, organizado por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universitat Internacional de la Pau, la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y la Secretaría de Educación Pública, en la ciudad de Aguascalientes, Ags., del 3 al 7 de agosto de 1992.

1. Cf. Brubacher. *Modern Philosophies of Education.*

2. Dupuis, por ejemplo, hace un recorrido histórico de las diversas corrientes de la filosofía educativa a partir de la forma como éstas van respondiendo a las preguntas: qué es el ser humano, cómo conocemos, qué es la verdad, qué es lo bueno, qué debe enseñarse, y cómo debe enseñarse. (Cf. Dupuis, Adrian M. *Philosophy of Education in Historical Perspective.* Lanham. University Press of America, 1985).

No puede ser de otro modo. El aprendizaje de los valores y su ulterior apropiación y jerarquización en cada individuo, se logra fundamentalmente en los procesos de interrelación social. Interacción y socialización son espacios privilegiados en la construcción del sujeto, en la construcción de su identidad individual y social. La interacción se da en el espacio de la vida cotidiana.[3] Y nadie puede negar que la escuela es un espacio cotidiano de interacción social.

Siendo así, un planteamiento sobre la formación valoral en la escuela parecería tautológico. Si la educación, por esencia, es asunto de valores, y si la escuela, por definición, forma valoralmente, este tema parecería cerrarse, o al menos convertirse en objeto de precisiones técnico-didácticas.

Sin embargo, no es así. Porque la escuela no necesariamente está logrando la formación de valores "deseables". Lo "deseable" o "no deseable" de los resultados de la educación en esta esfera lo "juzga" la sociedad, o determinados grupos o sectores dentro de la misma. Lo que nos ha convocado a este Curso y Talleres es, sin duda, un "juicio", valoral, compartido, de que lo que la escuela está logrando desde el punto de vista de la formación valoral de sus alumnos es, al menos, insuficiente, o incluso, en ciertos aspectos, no deseable.

Sería absurdo pretender llegar a establecer un planteamiento de "lo deseable" desde una perspectiva filosófico-sociológica. Las múltiples concepciones de lo educativo, que coexisten en nuestra sociedad y en nuestro tiempo histórico, son diversas y en ocasiones contrapuestas, en gran parte, precisamente porque asumen diversos puntos de partida en este sentido.

Sin embargo, es posible asumir, al menos en este foro, un punto de partida común. Este punto de partida común, además, presenta la enorme ventaja de presentar un esquema de "lo deseable" que ha logrado consenso a nivel mundial. Y me refiero a los derechos humanos.

Partiendo, entonces, de que la formación valoral "deseable" que todos nosotros, y muchos otros, pudiéramos compartir, encuentra su desarrollo en los planteamientos mundialmente aceptados sobre los derechos humanos, lo que a continuación planteo son un conjunto de "lecciones aparentes" sobre cómo lograrlo.

---

3. Cf. Alvarado, Sara Victoria. *El desarrollo humano: perspectivas de abordaje*. Bogotá: CINDE, Serie Documentos Ocasionales. 1992, p. 10.

II. Cuatro tesis iniciales

Son tres los planteamientos iniciales en los cuales se basan las lecciones aparentes y las sugerencias de acción que aquí desarrollo:

1. Los valores sólo se aprenden, y los sujetos sólo se apropian individualmente de ellos, cuando se viven. No es necesario en este contexto abundar en el sentido de esta tesis. Baste decir que, todavía en el contexto educativo en el que nos movemos, hay quienes consideran que la formación valoral es algo que se logra cuando existe para ello un espacio curricular propio. Sin embargo, una verdadera formación valoral sólo se logra cuando las conductas son congruentes con los juicios. Por tanto, la escuela debe dar oportunidades diversas de compromiso en la acción consecuente. No negamos que los espacios curriculares específicos sean necesarios. Sin embargo, no son suficientes, pues dichos espacios sin duda cumplen una importante función de información y de logro de conocimientos sobre los valores. Pero no son capaces de formar en valores. Para la vivencia de valores, en el ámbito escolar, el currículum todo —en sus contenidos, en sus métodos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje —, así como todos los espacios de la escuela donde hay procesos de interacción, son los que forman valoralmente.

2. La formación valoral debe intencionarse. Para que la escuela logre transitar hacia la formación en valores "deseables", es necesario que se lo proponga. Esto parece una obviedad. Sin embargo, no lo es tanto. En efecto, lo que estamos aquí planteando es que los valores se adquieren y se apropian a través de procesos de educación informal y de socialización, que difieren de los procesos propiamente formales y escolares justamente en el hecho de que no son intencionalmente educativos, aunque producen aprendizajes.[4] Por tanto, el reto justamente se encuentra en, lo que podríamos llamar, la "formalización" de los procesos de socialización.

3. La formación valoral debe objetivarse. Muy relacionado con lo anterior está el problema de la objetivación de lo aprendido cuando lo que se

---

4. En varios estudios realizados sobre los procesos de formación de adultos en el contexto de la promoción social, se ha descubierto que las dificultades de la transferencia de estos procesos a los propios adultos estriban, fundamentalmente, en la imposibilidad de transferir el proceso educativo, informal, que los promotores desarrollan, por el hecho de no haberlo intencionado. Cf. Martinic, Sergio. "Transferencia y lógicas de acción en los proyectos de educación popular", en Van Dam, Martinic y Peter (editores), *Educación popular en América Latina*. Santiago: CESO, 1991; Carmona, G. *et al.*

aprende es fruto de procesos informales de socialización. Sin embargo, la toma de conciencia de haber aprendido —en este caso, de haber "vivido" valores— es condición de potenciación tanto de aprendizajes futuros como de logro de congruencia interna en los procesos de apropiación.

4. La formación valorar debe evaluarse. La objetivación es el proceso de evaluación personal de la adquisición y apropiación de valores. Como tal, es insumo para la evaluación institucional en el ámbito de la formación valoral. Pero no es lo mismo. La institución debe poder analizar estos resultados en el contexto de sus propios objetivos institucionales, de los medios dispuestos para ello, y del efectivo desempeño de los mismos. Por otra parte, debe preocuparse de objetivar, ella misma, la congruencia de objetivos, medios, métodos y resultados.

III. Lecciones aparentes. Qué valores vivir y algunas pistas de cómo vivirlos

Con base, entonces, en las cuatro tesis anteriores, formulamos a continuación algunas de las lecciones aparentes de experiencias de diversa naturaleza que, a nuestro parecer, son aplicables a la formación en derechos humanos en la escuela.

No pretendemos con el siguiente listado, de ninguna manera, ser exhaustivos. Sin embargo, sí pareciera haber bases para plantear que la vivencia de los valores que a continuación mencionamos es, por una parte, posible y, por otra, conducente a objetivos tan generales como los planteados.

1. La identidad

Es evidente que el logro de la identidad individual y social es un proceso, relacionado con las etapas de desarrollo del niño. Sin embargo, también es de todos sabido que este proceso debe ser favorecido para que pueda darse cabalmente. Por otra parte, la identidad está a la base de uno de los derechos humanos fundamentales, que es el respeto. Es necesario respetarse a uno mismo para poder respetar a los demás. También está a la base de otro de los componentes fundamentales, esencia de los derechos humanos, que es la dignidad. La convicción de la propia

dignidad es condición para el reconocimiento de la dignidad de los demás.

Ahora bien, para el logro de la identidad, además de muchos otros elementos que no mencionaré, se considera clave la existencia de oportunidades al menos de tres tipos:

a) La participación creativa. Las oportunidades de expresión, de propuesta, de creación, de toma de decisiones, de opinión, son indispensables para la construcción del sujeto. Son la base para el tránsito de la heteronomía a la autonomía, que es el proceso evolutivo en que se basa el logro de identidad.

b) La diversidad. El enfrentarse al otro y a los otros, como diferentes y propios, constituyen el yo identificado. Por tanto, las oportunidades que sea capaz de brindar la escuela de interacción con alumnos diferentes, de otras edades; con maestros diferentes; con alumnos de otras escuelas, con personas de la comunidad y, por la vía de la expansión de la realidad cotidiana mediante el conocimiento y la comprensión de otras realidades, otras culturas, otros momentos históricos, son invaluables en la construcción de la identidad personal y social. Cada vez es más aceptado el valor pedagógico de los grupos heterogéneos en la escuela. Detrás de ello está, justamente, el logro de esta identidad.

c) La autoestima. Autoestima e identidad son indisolubles. Sin embargo, la primera es más frágil que la segunda, y su fragilidad la afecta. Por tanto, la escuela debe brindar amplias oportunidades para la construcción de una autoestima fuerte en todos los niños, mediante el apoyo en la comprensión de las diferencias individuales y la posibilidad de múltiples expresiones, aprovechando los talentos individuales. Pero también la escuela, a través de múltiples mecanismos, debe convertirse en vigilante expreso de los procesos de interrelación — entre maestros y alumnos y entre pares — que amenazan la autoestima.

De enorme trascendencia en el terreno de la identidad, el respeto y la autoestima está el conocimiento, reconocimiento y consistencia en las interacciones de las igualdades esenciales y las diferencias constitutivas entre los sexos. Ello es especialmente importante, desde la escuela, en contextos en los que la formación valoral extra-escuela son discriminatorios y denigrantes de la condición de mujer y en los que se reproducen las condiciones de violación cotidiana a sus derechos humanos fundamentales.

2. La libertad, la responsabilidad y el respeto al bien común

La libertad debe entenderse como el derecho a elegir, pero conociendo las consecuencias, para sí mismo y para los demás, de la elección y

haciéndose responsable de las mismas. La escuela, por tanto, debe propiciar múltiples espacios de elección libre; pero, junto con ello, un proceso de definición colectiva y participada de las normas de convivencia, en continuo proceso de construcción y revisión, que clarifique las consecuencias de ir contra ellas. Los procesos de vida democrática al interior del aula y de la escuela; la elaboración de reglamentos internos propios de cada grupo, con sanciones establecidas, puestos en práctica en varias experiencias y evaluados en algunas de ellas, parecen indicar que éstos se convierten en espacios privilegiados para la vivencia de la libertad en el respeto al bien común.

3. La equidad y la justicia

La equidad consiste en brindar oportunidades a todos. La justicia consiste en dar más a quien lo necesita más. La justicia es un valor mucho más profundo que la equidad. Pero en la vida cotidiana, y en la vida cotidiana de la escuela, existen violaciones constatables y tangibles a la primera y a la segunda. La escuela debe ofrecer oportunidades para vivir la equidad como condición sin la cual no se puede vivir la justicia; y oportunidades para vivir la justicia. De la misma manera, y nuevamente por la vía de la extensión de la cotidianidad, ya mencionada, es necesario brindar oportunidades para conocer la desigualdad y la injusticia externas y, al menos vicariamente, para actuar en contra de ambas.

La definición de justicia que acabamos de mencionar no puede vivirse sin la oportunidad de vivir el siguiente valor, que es:

4. La solidaridad y el compromiso

La solidaridad tiene que ver con la identidad colectiva —de grupo, de unidad escolar, de comunidad— pero también con las manifestaciones de la voluntad de apoyar a quienes lo necesitan. La preocupación colectiva por los procesos grupales es algo que, al parecer, se estimula en la medida que se plantean los objetivos escolares como objetivos, no de logro de cada individuo, sino del grupo. De esta forma, se puede generar un proceso de responsabilidad colectiva por los logros comunes, lo que brinda oportunidades muy interesantes de compromisos individuales de apoyo a aquellos que, por alguna razón, tienen peligro de rezagarse respecto a los logros del grupo. En la medida en que estas oportunidades se diversifiquen, y trasciendan lo académico para incluir los deportes, las actividades artísticas, las actividades de servicio a la escuela, se

diversificarán también las posibilidades de ser sujeto que apoya. Nuevamente, esta vivencia debe extenderse a la vida cotidiana externa a la escuela — y a lo más próximo al alumno —, de manera que pueda manifestarse en la vida familiar y comunitaria y, vicariamente, en la realidad más amplia.

5. La congruencia

Este valor representa el cierre de todos los anteriores, y otros más que con toda seguridad resultan también esenciales. Esto es así porque la congruencia entre la información, el conocimiento, el juicio, la elección y la acción es lo que, en última instancia, define el valor, que se manifiesta verdaderamente en las conductas. En efecto, lo que más deseduca, y la razón por la cual la escuela —y la sociedad— forman en valores "no deseables", parece estribar precisamente en las incongruencias entre el discurso y los hechos, que se llegan a interiorizar como estilo de vida, porque los individuos se apropian de la incongruencia.

La congruencia parece facilitarse en la medida en que los procesos de elección que favorece la escuela —que implican toma de decisiones— se van haciendo progresivamente conscientes.[5] De la misma manera, en los procesos de objetivación de lo aprendido —que son los procesos autoevaluativos de la formación valoral— la congruencia aparece como criterio fundamental. La congruencia también es criterio clave en la evaluación institucional de los procesos de formación valoral.

Ahora bien, la congruencia se favorece en la medida en que se privilegien los procesos de conocimiento que suponen su construcción. En concreto, los procesos de *investigación y descubrimiento*, el *desarrollo del juicio crítico* independiente, y la *metodología del diálogo*, son todos ellos coadyuvantes indispensables en el proceso de logro de congruencia y consistencia.

IV. La Escuela y la Sociedad

Comenzamos esta plática diciendo que los valores se adquieren en los procesos de interacción y de socialización. Es necesario reconocer que sólo parte de estos procesos en la vida de un individuo se viven en la

---

5. Lo anterior se inspira en Lonergan, *El método en teología*.

escuela. La familia, la iglesia, la comunidad, los medios de comunicación, el comportamiento social en general, educan en valores de la misma manera que toda escuela, se lo proponga o no, educa en valores. Ello significa que la escuela no se puede plantear ser ni la única ni la principal responsable de la formación valoral. Y que, en las sociedades en las que vivimos, en muchos de los aspectos anteriores la escuela estará actuando a contracorriente.

No obstante, si aceptamos los planteamientos anteriores, la escuela tiene un privilegio especial, que consiste justamente en su capacidad de intencionar, darle sistematicidad y continuamente revisar el proceso de formación valoral.

Tomando en cuenta lo anterior, la escuela debe también hacer de la formación valoral adquirida en sociedad, objeto permanente de reflexión. La participación de los padres de familia en este proceso se vuelve, evidentemente necesaria. Pero algunos otros elementos pueden ayudar a potenciar la acción de la escuela en este sentido:

a) La educación para la recepción de los medios masivos de comunicación, desarrollada con fuerza y elaborada concienzudamente, recientemente, por los comunicadores,[6] es algo que cada vez con mayor facilidad puede llevarse a cabo al interior de la escuela. Tiene el enorme potencial de favorecer el aprendizaje de las áreas cognitivas, y al mismo tiempo fortalecer los procesos de formación valoral.

b) La vinculación entre la escuela y los núcleos de la comunidad preocupados por la formación en valores. La comunidad es cada vez más rica en iniciativas y experiencias, hasta cierto punto "alternativas", coincidentes con muchos de los planteamientos anteriores. Estas iniciativas y experiencias, sin embargo, rara vez toman en cuenta a la escuela e interactúan con ella. La escuela, por su parte, suele mantenerse ajena a sus desarrollos. La potencialidad de las acciones articuladas entre escuela y estas iniciativas puede abrir puertas interesantes y fecundar la creatividad de la escuela en materia de formación valoral.

* * *

Muchos de los que aquí estamos hemos fomentado, desarrollado y participado en experiencias como las anteriores. Estoy segura de que en este auditorio lo que acabo de plantear no representa novedad alguna. No

6. Ver Orozco, Guillermo (ed.) *Educación para la recepción*. México, 1991.

obstante, considero que lo anterior, si bien es compartido, se encuentra poco fundamentado. Lo que planteo es una lectura de experiencias inspiradoras y sugerentes, cuyos resultados son alentadores.

El reto, para todos nosotros, es lograr darle consistencia tanto empírica —evaluación y sistematización de experiencias— como teórica —reflexión colectiva sobre la fundamentación— no sólo filosófica, sino psicológica y pedagógica, de lo que proponemos. Sólo con una propuesta sólida habrá condiciones de impacto creciente en los sistemas educativos que todos intentamos transformar.

Para cerrar, una cita de Hans Kolvenbach, P. General de la Compañía de Jesús:

> Un valor significa, literalmente, algo que tiene precio, que es precioso, que vale la pena y por lo que el hombre está dispuesto a sufrir y a sacrificarse, ya que le da una razón para vivir y, si es necesario, aun para morir. De ahí que los valores le otorguen a la existencia humana la dimensión de sentido. Los valores proporcionan motivos. Identifican a una persona, le dan rostro, nombre y carácter propios. Los valores son algo fundamental para la vida personal, puesto que definen la calidad de la existencia, su anchura y profundidad. Los valores tienen, por así decirlo, tres bases que son otras tantas anclas.
>
> Los valores están ante todo anclados en la mente. Percibo intelectualmente que algo vale la pena y estoy convencido de que es así. Pero los valores están también arraigados en el corazón. No es tan sólo la lógica la que cuenta, sino que también el lenguaje del corazón me dice que algo es precioso y, entonces, soy afectado por su mérito. Cuando la mente y el corazón están comprometidos, entonces toda la persona se compromete, lo que nos lleva a decir —y éste es el tercer fundamento de los valores— que éstos conducen, necesariamente, a opciones que se encarnan en acciones concretas: "el amor se muestra más en las obras que en las palabras" (San Ignacio).[7]

---

7. Hans Kolvenbach. Recopilación de discursos en México. 1990.

Lectura 10

Propuestas de política en Educación y ciudadanía
(Fragmento)

Luis Sime, Edwin González y otros

Sime Poma, Luis, González Redolfo, Edwin y otros. (1997). Educación y Ciudadanía, propuestas de política. Lima,Perú Opreal, Foro Educativo, USAID. P p. 103-106, 121-126.

El documento propone algunos principios para una educación ciudadana ubicada en un contexto de diversidad, desencuentros y tensiones sociales. Esta concepción de educación va más allá del conocimiento de las instituciones y normas; requiere la apertura de canales de participación y la problematización de temas vinculados a la vida ciudadana, los ideales de bienestar y la democracia. Presenta también, algunos de los propósitos fundamentales de una acción educativa tendiente a la formación de ciudadanos democráticos (la capacidad de crítica, el conocimiento de los derechos propios y ajenos y la disposición para el diálogo) así como líneas temáticas para su abordaje.

La educación ciudadana

Plantarse hoy la tarea de educación ciudadana implica tomar como reto la posibilidad de construir democracia en un país de alta diversidad, hondos desencuentros y brechas enormes de ciudadanía. Supone proponerse construir **cultura** democrática en un país donde el ejercicio de la política ha sido permanentemente tensionado entre la **inclusión** y la **exclusión** social. En suma, se requiere hacer educación ciudadana en un país donde la condición de ciudadanía no se ha alcanzado plenamente.

Cultura: Conjunto de símbolos, normas, creencias, ideales, costumbres de una comunidad.

Inclusión: Incorporación de la diversidad de personas y posiciones; opuesto a **exclusión** (eliminación, rechazo)

La condición de ciudadanía y la educación ciudadana

...La noción clásica de ciudadanía enfatiza el sentido de pertenencia a una comunidad política y se plantea como base de igualdad entre los miembros y como fuente de la soberanía popular. Este concepto se enriquece luego con la tradición liberal, remitiendo a los derechos y deberes individuales y políticos, dando origen al concepto de derechos humanos. La nueva noción comprende así tres conjuntos de derechos: civiles, políticos y económicos...

Esta idea de ciudadanía resulta no obstante, aún estrecha y es, a la vez, utópica. Utópica porque una enorme proporción de esos derechos no se ejercen en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos, y porque la **gobernabilidad** peligra cíclicamente en nuestro país. Estrecha porque el desarrollo va incorporando crecientemente nuevas dimensiones y aspectos que rebasan el antiguo concepto.

Gobernabilidad: Posibilidad de gobernar en condiciones de equidad, justicia y legalidad.

...Por todo ello, la idea clásica de ciudadanía y de democracia resulta hoy insuficiente y estrecha y no puede cimentar tal cual la tarea educativa ciudadana. Hoy asistimos a un punto de viraje en la manera de entender la educación ciudadana. Deja de ser entendida únicamente como el aprendizaje de los valores y normatividad de la democracia (derechos y deberes) y de las bases jurídicas e institucionales. La educación ciudadana no se restringe entonces a la difusión de una matriz curricular o de contenidos básicos (derechos humanos, democracia, sostenibilidad ambiental, etc.) en distintos espacios educativos formales y no formales.

Hoy en día la educación ciudadana exige la articulación entre los contenidos de democracia y las aspiraciones de bienestar, requiere la ampliación de espacios y canales de participación, opinión y decisión. No obstante, la educación ciudadana no

se reduce a estimular la participación en los canales ya existentes y establecidos por las normas democráticas (educación cívica), implica, además, una problematización y discusión de los contornos de la ciudadanía y la democracia, porque estos no se consideran suficientemente representativos.

La propuesta política de educación ciudadana en este sentido, tiene que partir de una visión crítica frente a la exclusión, entendida ésta en su sentido amplio y complejo (exclusión económico-social, cultural, política-participativa y humana) y frente al ejercicio tradicional de la democracia. Esta mirada crítica es requisito y parte del proceso cultural de afirmación de la ciudadanía.

Lesivo: Que puede causar algún perjuicio

Por otro lado no es posible construir espacios simbólicos de ciudadanía pasando por alto el marco social excluyente y **lesivo** a la condición humana, pues resultarían ajenos a la percepción del hombre y la mujer común. Se necesita por el contrario, plasmar códigos e ideas de ciudadanía que recojan las aspiraciones de inclusión e identidad. La construcción de ciudadanía tiene que partir de la esfera de la sociedad civil y la cultura, allí donde las personas se reconocen unas a otras como iguales y perciben sus derechos y la relación con el entorno. Se trata de edificar desde la tensión entre cotidianeidad y normatividad, sentidos y mecanismos de pertenencia a una comunidad entre seres iguales en sus derechos y condición humana..

Esto es más importante aún si recordamos que la conciencia de ciudadanía supone procesos afirmativos integrales: cognitivos y propositivos, de modo que no sólo se instruya sobre los conceptos de ciudadanía, sino que se los construya de una manera crítica, activa y creadora.

De esta manera la construcción de ciudadanía y la educación ciudadana... tienen un conjunto de inequidades y bloqueos de partida que requieren como meta o trasfondo una utopía inclusiva que implique como componentes:

La noción de equidad y justicia. La convicción de derechos sociales y de redistribución de bienes y oportunidades (justicia redistributiva).

La convicción básica de recuperación de la dignidad humana y de la base moral de la sociedad (ética, desarrollo humano y rechazo a las discriminaciones).

La inquietud por reconstruir el sentido de pertenencia, de ampliar las formas de participación cíclica y política y de innovar las instituciones (participación y renovación institucional).

Institucionalidad: Forma de organización permanente que regula las relaciones de una sociedad

La meta inclusiva debe colocar como punto de partida el reconocimiento de las identidades, y como condiciones el bienestar y la gobernabilidad mínimos. Todo ello basado en el respeto de las personas y de la **institucionalidad** de derechos y responsabilidades.

...Los **objetivos** de la educación ciudadana son entonces formar personas:

Autónomo: Independiente

- **Conscientes de su identidad:** La educación ciudadana se sustenta en el proceso **autónomo** de afirmación de la identidad y autoestima de las personas para, desde allí, construir capacidades de relación humana y convivencia. Busca enriquecer la relación de la persona consigo misma y desarrollar su sentido de pertenencia local, nacional y universal.
- **Con capacidades básicas para el desarrollo y la democracia:** La educación ciu-

dadana busca brindar a las personas los códigos culturales y las habilidades necesarias para integrarse de manera plena a la vida socio-económica del país y para construir un orden social equitativo y democrático.

- **Conscientes de sus derechos y responsabilidades:** La educación ciudadana es un medio para la práctica consciente que hacen las personas de sus derechos y responsabilidades, en función de construir una ética de la convivencia democrática en la sociedad. La educación ciudadana busca profundizar la democracia como régimen y cultura y renovar sus formas institucionales.

- **Interiorizados de los valores básicos que preservan la persona humana y la vida:** La educación ciudadana busca que las personas asuman y defiendan los derechos humanos, amen la verdad y la justicia, y logren aprendizajes y conocimientos coherentes a los valores de la dignidad humana y la defensa permanente de la vida.

- **Capaces de construir en diálogo con otros:** La educación ciudadana anhela contribuir a la afirmación de capacidades comunicativas entre las personas, que les permitan, a pesar de las diferencias culturales, religiosas y políticas, dialogar, construir consensos, crear aprendizajes sociales, solucionar problemas y conflictos y construir la paz.

- **Capaces de construir un conocimiento crítico de su realidad:** La educación ciudadana promueve la construcción de un conocimiento crítico de la realidad. Busca potenciar las habilidades cognitivas para comprender los intereses, las estructuras y mecanismos que condicionan la realidad, desarrollando un contacto racional, activo y multisensorial entre la persona y el entorno.

- **Aptos para intervenir creativamente en la realidad y en la sociedad:** La educación ciudadana es una apuesta por la imaginación creadora de las personas, en función de los cambios progresivos de la sociedad. Propicia las capacidades asertivas de formular propuestas, de innovar conocimientos y de repensar normas. Debe desarrollar la capacidad de enfrentar incertidumbres y dilemas e interrogarse sobre posibles caminos y soluciones, dentro de una perspectiva de cambio social.

-**Con afán participativo en la vida cívica y pública:** La educación ciudadana promueve la formación de personas activas, con capacidad de iniciativa, riesgo y liderazgo, y con inquietud por promover y ampliar distintas y nuevas maneras de organización, diálogo y participación social

¿Cuáles son los temas relevantes de una política de educación ciudadana?

Cada proyecto educativo de educación ciudadana debe delimitar contenidos a desarrollar. Ello debe hacerse correlacionando los objetivos generales ya señalados con el contexto específico. Los temas relevantes son los que la educación ciudadana prioriza al contexto específico de la realidad del país. Estos temas abordan las principales dimensiones de la inequidad, inhumanidad y atraso en nuestra sociedad.

a) Desarrollo, equidad y pobreza

La condición ciudadana es requisito de acceso al bienestar y al mismo tiempo, el bienestar es parte de la condición ciudadana. Aparece entonces el reclamo del ejerci-

cio de los derechos de bienestar (a la vida, salud, educación y trabajo) como urgente y el anhelo de descentralización y redistribución de recursos a favor de los sectores más pobres.

b) Autoestima

La existencia de enormes brechas sociales y étnicas tiene consecuencias culturales de gran importancia. Hay una tensión permanente entre la igualdad formal y la desigualdad real, siendo que ésta última está subjetivizada e interiorizada fuertemente en las personas, mellando el indispensable proceso de afirmación personal que precede a todo aprendizaje.

c) Identidad cultural, interculturalidad y respeto a las diferencias étnicas.

La cuestión cultural resulta central para la educación ciudadana, porque supone la aceptación y el respeto a las diferencias en un país enormemente diverso. Sólo se puede dialogar con otras identidades y formas de pensar si se valora la propia identidad.

d) Democracia, participación y gobernabilidad.

Los caminos de la democracia en nuestro país han atravesado por diversas formas de organización y participación que han ido ensanchando el campo de la sociedad civil y de la escena política... El persistente anhelo y presión por participar en la vida pública se nutre de todo ello, generándose un enorme consenso en pro de la necesidad de contar con un orden político, donde hay que crear nuevas formas de participación, decisión y liderazgo, donde hay que reconstruir la relación entre las personas y las instituciones, donde los aspectos de la responsabilidad personal, estatal y social requieren ser enfatizados, y donde la noción de autoridad debe ser construida desde las bases de legitimidad y diálogo.

e) Ética, paz, derechos humanos.

Existen cuestiones básicas, mínimas, sin las cuales las personas no pueden vivir y ser. La prevalencia de la dignidad humana, de la ética y de la paz son requisitos indispensables para la construcción de un orden y ciudadanía democráticos.

f) Equidad de género, afectividad y sexualidad.

Una de las dimensiones de mayor peso y a la vez más negada y oculta es la discriminación por razones de género. En nuestro país no será posible edificar ciudadanía si persisten desventajas reiteradas y continuas para el acceso de las mujeres a la misma y si las desventajas aparecen "legitimadas" en el plano de la cultura y de los códigos simbólicos cotidianos. Uno de los aspectos centrales para revertir esto es la revaloración de la afectividad como dimensión de las personas (hombre y mujer), la revaloración de la dimensión reproductiva de la sociedad y del desarrollo, el conocimiento y la reubicación de la sexualidad, de modo que se la relacione con la formación humana y se imposibilite su uso con fines discriminatorios.

g) Medio ambiente.

No es posible construir ciudadanía desde la destrucción de las formas de vida y sí es posible fortalecer la noción de ciudadanía y desarrollo humano desde la revalorización

de aprendizaje de los jóvenes... que deben posibilitar la comprensión y manejo de su entorno, la capacidad de diagnosticar problemas, proponer soluciones e intervenir en la realidad social...de otra manera los jóvenes transitarán por los senderos de la exclusión y la marginalidad. Serán ciudadanos "desocupados", "frustrados"...las y los jóvenes pueden y deben aprender que tienen un lugar y una oportunidad en este país para desarrollarse.

de la armonía con el medio ambiente que está en nuestra memoria cultural.

h) Acceso a la información y conocimiento crítico frente a la realidad.

El impacto de la revolución tecnológica es cada vez más fuerte y generalizado. Las personas saben que no podrán realizarse plenamente en la sociedad si no acceden a los nuevos conocimientos y fuentes de información.... Se vive, simultáneamente, procesos de democratización de espacios y niveles de conocimiento. Persisten igualmente mecanismos de ocultamiento de la realidad que bloquean el pensamiento crítico. No podrá construirse ciudadanía al margen de los nuevos procesos de información, y tampoco podrá hacerse obviando los mecanismos de poder que la desvirtúa o distribuye desigualmente.

Necesidades de los y las jóvenes frente a la ciudadanía

En primer lugar, las y los jóvenes *requieren desarrollar su identidad en ámbitos que les brinden afecto y comunicación.* Los jóvenes atraviesan por una etapa difícil de afirmación... llena de conflictos internos y externos... necesitan sentirse a gusto consigo mismos, afirmarse en su personalidad y al mismo tiempo requieren ser escuchados y valorados. Las características socio-emocionales de los adolescentes los llevan a vincular aspiraciones y afectos, emociones y comportamientos... y cuando no encuentran un entorno favorable se recluyen o deprimen... y así su sexualidad y afectividad raramente encuentran cabida en la familia, escuela, etc.

La educación ciudadana tiene, en este sentido que vincular los ámbitos de formación con los sentimientos e identidad de los adolescentes, de manera que estos no sientan a la escuela como "ajena" a sus intereses, y que encuentren en ella así como en otros espacios, lazos afectivos, oportunidades de relación con sus pares, estímulos a su autoestima, comprensión y orientación de su sexualidad, etc.

En segundo lugar, los jóvenes necesitan *oportunidades* de *desarrollo personal e integración a la vida económica.* Ello implica oportunidades laborales, acceso a opciones de capacitación y la posibilidad de adquirir competencias derivadas de la modernidad. Jóvenes con una formación de mala calidad están impedidos de ingresar a la educación superior.

En tercer lugar, los jóvenes precisan de *canales y oportunidades para ser autónomos y respeto por sus opiniones y participación.* Las típicas actitudes represivas o autoritarias con los jóvenes, cercenan su posibilidad de ser creativos y asertivos y los empuja, junto con la frustración de oportunidades, por los senderos regresivos de la violencia y los vicios. Los jóvenes necesitan diferenciarse de los adultos y por ello reclaman independencia, autonomía y respeto de sus maneras de pensar. La propuesta de educación ciudadana... debe proporcionar espacios para desplegar sus ideas, hacer oír su voz y encontrar eco.

Contra esta posibilidad atenta la crisis de las instituciones y de la representatividad política. La juventud de los noventa se siente ajena a los asuntos públicos a los que percibe cargados de demagogia y corrupción... La propuesta de educación ciudadana no puede ignorar estos aspectos juveniles.

Hoy en día se requiere redefinir la educación secundaria... a las nuevas necesidades

Lectura 11

LOS DERECHOS HUMANOS Y SU INSERCIÓN EN EL SISTEMA ESCOLAR

Felipe Tirado K.
Vicaría de Pastoral Social, Chile
Agosto de 1993

1. Los Derechos Humanos

Los Derechos Humanos, expresión asociada a los difíciles tiempos vividos en América Latina bajo los gobiernos militares, expresión que muchas veces relacionamos a la violación de la dignidad de la persona, atentados a la vida y a la libertad. Los Derechos Humanos son eso, y mucho más que eso. Nuestra historia como países lleva en sus espaldas la carga de miles de compatriotas que sufrieron en sí mismos la violación permanente de sus libertades fundamentales, incluso su vida. Justamente por esto es que Latinoamérica enfrenta el futuro con el compromiso de crear una cultura para que nunca más se vuelvan a repetir las violaciones a los Derechos Humanos, donde el hombre y su dignidad sean el centro del quehacer político, social y económico de nuestros países.

Hoy, cuando Chile está iniciando el proceso de re-democratización, la pregunta, nace: ¿qué se debiera hacer para que no vuelvan a suceder las violaciones a los Derechos Humanos? Las respuestas son diversas. Algunos plantean que se deben establecer legislaciones que regulen el respeto a estos derechos. Otros, que se debe juzgar y castigar a los culpables de violaciones para ejemplificar a la sociedad sobre el respeto a los Derechos Humanos. Cualquiera que sea la respuesta, hay una que nadie cuestiona: hay que educar en los Derechos Humanos .

Los principios de vida que emanan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, debieran constituirse en principios rectores de la convivencia social y, como tales, deben ser asimilados por el niño y el joven para que de adulto no le resulten ajenos. Educar en Derechos Humanos debiera ser tan importante como leer o escribir; es alfabetizar para una convivencia donde el hombre, por sí, sea respetado y valorado; es tratar de asegurar un futuro más esperanzador. "El cumplimiento

progresivo de los principios de los Derechos Humanos depende en gran medida de la educación.

La escuela, al igual que otras agrupaciones sociales, tiene que desempeñar plena y eficazmente la función que le corresponde en la enseñanza de los principios de los Derechos Humanos y ajustar a ellos la actitud y comportamiento de los futuros ciudadanos. La escuela tiene muchos fines que cumplir, pero pocos revisten tanta importancia para el futuro de la sociedad como la enseñanza de esos principios". (*Algunos*, p.16).

2. La Educación de los Derechos Humanos

La sociedad en su conjunto, cuando aprecia que un tema es problemático, que hace crisis, que está efectando a su propia sobrevivencia, vuelca su mirada a la educación y le pide que integre esta temática en sus procesos, con la esperanza cierta que si la educación se preocupa, se asegura un futuro mejor. En el caso de los Derechos Humanos, tema conflictivo, puesto de relieve más por las violaciones a estos Derechos que por su respeto, la sociedad le pide a la educación que se preocupe de ellos.

¿Quiere decir entonces que la educación no se ha preocupado de los Derechos Humanos, o no lo ha hecho en forma explícita? Al parecer el problema es profundo. Si se entiende que los Derechos Humanos son las normas básicas que regulan una convivencia humana, la educación debiera haberse preocupado mucho tiempo antes. A lo mejor sí lo ha hecho, pero no ha sido eficiente, ya que la historia demuestra lo contrario.

Educar en los Derechos Humanos es, a fin de cuentas, crear una cultura cuyo centro sea el hombre con dignidad, derechos y deberes. Pero para eso hay que empezar con lo básico, hay que alfabetizar en el respeto al hombre y la mujer.

Desde esta perspectiva, alfabetizar en los Derechos Humanos debe significar una enseñanza centrada en actitudes, en conocimientos y en acciones concretas donde se pongan en práctica estos derechos. El Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos congregado por la UNESCO, en Viena, 1978, señala: "La enseñanza de los Derechos Humanos debería tener por objetivos:

1. Motivar las actitudes de tolerancia, de respeto, de solidaridad inherentes a los Derechos Humanos.

2. Entregar los conocimientos sobre los Derechos del Hombre en sus dimensiones tanto nacional como internacional y sobre las instituciones establecidas para su puesta en marcha.

3. Desarrollar en cada individuo la conciencia acerca de los medios por los cuales los Derechos del Hombre pueden ser concretados en la realidad social y política en el nivel tanto nacional como internacional". (*Congreso*, p. 40).

Lo específico de la educación en Derechos Humanos es educar la conciencia de una convivencia social a nivel personal, nacional e internacional que dignifique a la persona. Es una educación cuyo centro será el conflicto permanente de las relaciones humanas, pero cuya esperanza siempre estará dada por el respeto al otro, la cooperación y el entendimiento. Esto lleva necesariamente a que una educación en Derechos Humanos sea una *educación democrática.* La Educación en Derechos Humanos, "facilita la toma de conciencia y comprensión, suscitando en todos una voluntad de compromiso, movilizando la opinión pública, y se ha establecido que es la práctica democrática y participativa la base de dicha enseñanza". (*APDH*, p.6). Pero además de ser una educación democrática, debería ser una *educación en democracia,* como referente necesario para la práctica de los Derechos Humanos. "El camino del 'saber sobre los Derechos Humanos' es necesario pero no suficiente: la práctica democrática en todos los niveles de la educación, en todos los estratos de la sociedad, constituye la base indispensable para llegar a la comprensión, respeto por el hombre, y el entendimiento entre los pueblos" (*APDH*, p.7).

La Educación en Derechos Humanos debe tomar en cuenta la integralidad de estos derechos, ya que los Derechos Humanos son todos, no unos pocos ni unos más que otros, son indivisibles e interdependientes. Así, al hablar de un artículo de la Declaración Universal, se está hablando de todos los artículos. La indivisibilidad de los Derechos Humanos significa que ellos "conforman las condiciones mismas de la dignidad del hombre, bastando que un solo derecho sea violado para que todos estén en riesgo inminente"(*APDH*, p.7).

Cuando se habla de Derechos Humanos, habitualmente se hace referencia a las violaciones y a los derechos que todos tenemos, pero pocas veces nos referimos al deber que nace de los derechos. La Educación en Derechos Humanos debe hacer tomar conciencia que en cada derecho que todos y cada uno tiene, nace el deber de todos y cada uno de respetar ese derecho en los demás.

3. El sistema escolar y los Derechos Humanos

Sin lugar a dudas que la escuela es el lugar donde se forman las nuevas generaciones. Es allí donde, además de la transmisión cultural, se produce una formación para la convivencia social. Quizás este aspecto, la socialización inherente a la escuela, sea el objetivo mayormente desarrollado, se quiera o no hacerlo. Las relaciones sociales que se gestan en la escuela son independientes de la institucionalidad que quiera darle el profesor, como agente educador, ya que el solo hecho de reunir a un grupo de niños durante varias horas al día, durante varios días a la semana, durante varias semanas al año, permitirá que esos niños establezcan relaciones, buenas o malas, que convivan. Lo importante sería aprovechar esa realidad para educar en una conciencia democrática y de respeto a los Derechos Humanos. "No ha de olvidarse que la escuela es uno de los viveros de actividad social, global y desde ella parece posible el reflorecimiento de la conciencia democrática y humanitaria en todos los órdenes de la vida nacional, y el impulso de la producción social emergente. Por eso la conciencia y la práctica de los Derechos Humanos no son hechos periféricos, sino troncales en la educación: ellos crean el espacio necesario para el desarrollo del hombre y el crecimiento de la sociedad" (*APDH*, p.5).

Si bien existe acuerdo en que la escuela es el centro de todo proceso educativo, cuando se trata de incorporar la Educación en Derechos Humanos, que todos creemos que es muy importante, pocos señalan cómo hacerlo. Todos estamos de acuerdo en que la introducción de esta temática debe ser generalizada, no sólo como un contenido más, sino en todo lo que es la escuela: "Los principios de los Derechos Humanos, deben reflejarse en la organización y administración, de la vida escolar, en los métodos pedagógicos, en las relaciones entre maestros y alumnos y entre los propios maestros entre sí, como también en la contribución de escolares y profesores al bienestar de la comunidad". (*Algunos*, p. 21).

Naturalmente que ése es el objetivo final, cambiar la escuela, revisar su estructura autoritaria y despersonalizada, para convertirla en un espacio de educación democrático, cuyo centro sea la persona. El problema es que estas reflexiones no son nuevas y la escuela no cambia, y ante la enorme tarea que significa el cambio global del sistema escolar, el desánimo impide la acción concreta. "El cambio de cultura de la escuela, en la perspectiva de incorporar los Derechos Humanos en la cotidianidad escolar, en sus hechos y en su esencia, es decir en su currículum oculto, si bien es un propósito indiscutible e impostergable, la no consumación de éste no puede ser un obstáculo para introducir los

derechos humanos vía los espacios que ofrece una escuela tradicional"(Magendzo, p.8).

Esto no significa soslayar, dejar de lado el objetivo final que es el cambio global del sistema educativo, sino de producir el cambio a partir de la vivencia de los Derechos Humanos en la escuela. Una temática como ésta donde se revisa el respeto a la dignidad de la persona, indudablemente irá cuestionando a la escuela en su conjunto, desde las relaciones entre los alumnos, con el profesor, la autoridad, la estructura global. Así, el cambio del sistema educativo irá produciéndose en conjunto con el cambio de las conciencias. Esto significa que "la enseñanza de los Derechos Humanos es ante todo educación para y en libertad y no puede ser separada de una crítica radical de la educación misma" (Tuvilla, p.17).

Aprovechar la escuela, el sistema escolar es el camino a seguir. Pero ¿qué hay que aprovechar?,¿cuál será la puerta por donde entrarán los Derechos Humanos al sistema escolar? Existen muchas posibilidades, pero todas ellas parten de asumir que la incorporación de esta temática tiene que ser en aquello que es la sustancia del sistema escolar: el currículum. Incorporar los Derechos Humanos en el currículum significa utilizar las reglas del juego que fija el propio currículum. Estas reglas implican que es necesario explicitar aquellos contenidos, actitudes, comportamientos, en lo concreto. Estos objetivos deben tomar cuerpo en programas, materiales de enseñanza, formas de evaluar, metodologías específicas para la educación en Derechos Humanos.

Sólo así, esta temática tendrá un lugar reconocido en el currículum, y podrá ejercer la influencia necesaria para los cambios globales expuestos más arriba.

Frente a esta incorporación de los Derechos Humanos en el currículum escolar "parece que todo el mundo está de acuerdo en que esa enseñanza debe hacerse en todo el plan de estudios y no constituir una asignatura independiente" (*Algunas*, p.23). Las razones por las cuales se rechaza la idea de crear una asignatura específica de Derechos Humanos, son variadas. Quizás la más importante sea el hecho de que la enseñanza de estos derechos no debe ser patrimonio de un educador, sino de todos en su conjunto. Por otro lado, por la significación que tiene esta educación, esta temática debe constituirse en un referente común a todas las asignaturas, ya que estamos hablando de los principios básicos que regulan una convivencia civilizada, y de la creación de una nueva cultura de respeto al ser humano, y para ello es preciso poner al servicio de esta tarea todas las disciplinas del saber y actuar humano; por eso es que las asignaturas deben dejarse influenciar por los Derechos Humanos y cambiar su mirada sobre la

realidad. Estamos hablando de una educación en Derechos Humanos integral.

La alternativa que surge como la mayormente factible, por ser una buena puerta de entrada al currículum, es buscar la relación existente entre los objetivos explícitos de cada asignatura y la temática de los Derechos Humanos. Si bien aparece como un camino fácil, que consistirá en relacionar algunos contenidos, es un camino posible y el primer paso para producir un efectivo cambio. Se tratará de "ensanchar los planes de estudio, crear materiales didácticos adecuados y formar al profesorado para nuevas tareas y, asimismo, de adaptar los enfoques y métodos a nuevas finalidades" (Tuvilla, p.7). Elaborar esta propuesta "exige una revisión acuciosa del currículum en cada asignatura con el objeto de identificar aquellos objetivos y contenidos que se relacionan en forma clara y aportadora con la temática de los Derechos Humanos" (Magendzo, p.11, II).

Pero esto no es suficiente. El docente, además de un cambio de enfoque del programa de su asignatura, necesita de algo concreto con lo cual se le facilita la tarea de educar en los Derechos Humanos. De allí la necesidad de elaborar materiales apropiados, que contengan metodologías adecuadas al tema y que hagan explícita esta enseñanza. Con esto, se estaría dando un primer paso para el cambio global del sistema educativo.

4. Los profesores para la Educación en los Derechos Humanos

"Por muy cuidadosamente que se prepare el programa escolar relativo a los Derechos Humanos, los resultados serán escasos si maestros y profesores no disponen de la formación y de los conocimientos necesarios para llevarlos a cabo" (*Algunos*, p.30). Si bien todos estamos de acuerdo en la capacitación del profesorado para introducir algún elemento nuevo en su tarea, a menudo lo olvidamos. La importancia capital para este tipo de enseñanza que tienen los profesores, es no caer en la hipocresía, que "se da en situaciones en las que lo que está enseñando el maestro está en clara contraposición con la forma en que lo está enseñando. Por ejemplo: hoy vamos a hablar de la libertad de expresión. Los de la última fila '¡que se callen!' " (*ABC*, p.7). Esta hipocresía se traduce en el "modo de proteger y promover la dignidad humana tanto de los maestros como de los alumnos en el aula, en la escuela y en la sociedad en general" (*ABC*, p.7). Por lo tanto, la poca capacitación de los profesores puede dar como

resultado una ineficiente y poco significativa educación en los Derechos Humanos.

La capacitación de los profesores debe incluir el contenido de lo que significan los Derechos Humanos, ya que "el educador debe proporcionar a los alumnos una visión del mundo en la que no ha sido educado" (Tuvilla, p.21). Por lo tanto, el esfuerzo debe ser grande, ya que ahora no se trata de repetir lo ya aprendido e incorporado a la vida, sino de dar cuenta de un nuevo estilo de vida, cuyo centro es la dignidad de la persona.

Otro aspecto a capacitar es el referido a la relación pedagógica y al tipo de metodología utilizada en la educación en Derechos Humanos, ya que "un nuevo concepto de educador se plantea donde su actividad sea estímulo, orientación y control de la actividad del alumno. El educador debe escuchar y hablar, enriquecerse plenamente del diálogo y establecer a través de éste una interacción alumno-profesor" (Tuvilla, p.21), naciendo así una relación nueva, donde alumno y profesor son personas que interaccionan respetando sus propias dignidades. Y un tercer aspecto a capacitar, es la relación del educador con la comunidad, ya que "el educador debe de estar totalmente integrado en la comunidad y de ser su trabajo considerado como el resultado de la colaboración entre todos los miembros que componen la comunidad educativa" (Tuvilla, p.21); así, educar en los Derechos Humanos es abrirse, salir del aula a conocer el mundo y las personas. Para eso el profesor debe estar preparado para comunicarse con la comunidad.

Este profesor en Derechos Humanos se convierte en la pieza clave para esta educación: "el maestro será siempre la persona clave en la aplicación de nuevas iniciativas; por lo tanto, tiene una gran responsabilidad en la comunicación del mensaje relacionado con los Derechos Humanos" (*ABC*, p.5). Además, una capacitación de este tipo no es sólo para la tarea concreta de enseñar en Derechos Humanos, sino que es una nueva forma de enfrentar la tarea pedagógica. "Del maestro se espera que comience enseñando la forma de fomentar los Derechos Humanos y que nunca abandone esta tarea" (*ABC*, p.6); por lo tanto, todo el proceso de capacitar a profesores para la educación en Derechos Humanos significa mucho más que entregar algunos elementos teóricos y metodológicos para introducir la temática de Derechos Humanos en el sistema escolar; es preciso replantear la tarea educativa del profesor, con la consecuente autocrítica. Es el segundo paso, en el cambio global del sistema educativo.

5. Una metodología para la Educación en Derechos Humanos

Cualquier enseñanza requiere un método, ya que cualquier acción educativa que pretende alcanzar algún fin determinado, necesita de una metodología para alcanzar esos fines. "El método representa la forma como se esructuran los elementos que posibilitarán realizar el trayecto a través del cual se pretende alcanzar dichos fines" (Miranda, p.31).

En forma especial una educación en Derechos Humanos requiere de metodologías que sean consecuentes con lo que se está enseñando, ya que no es sólo contenidos culturales los que se pretenden transmitir, sino que busca educar las actitudes de vida de los alumnos. Así, un método para la educación en Derechos Humanos será el que "organiza los factores que intervienen en el proceso educativo, estableciendo un ambiente donde los participantes pueden integrar en su experiencia vital aquellos valores, actitudes, comportamientos y conocimientos, que les permiten analizar críticamente las amenazas que existen para el desarrollo de la vida en las relaciones políticas, al mismo tiempo, que explorar formas alternativas de convivencia dignificadora". (Miranda, p.3). Como se ve, es un método que implica necesariamente ir a la realidad, con elementos para analizarla, para ver lo que amenaza a la dignidad de las personas y así buscar formas de convivencia alternativa.

Una metodología para la educación en Derechos Humanos debe partir de la experiencia concreta de los alumnos, ya que "no bastan los 'hechos' y los 'fundamentos', aunque hayan sido perfectamente seleccionados. Los estudiantes desean sentir esos principios(...). De ahí la importancia de hacer que los alumnos desarrollen su propio sentido de la justicia, la libertad y la equidad". (*ABC*, p.10), ya que es educar en las actitudes y valores, no sólo en los conocimientos; es por eso que "se recomienda vivamente el uso de métodos activos" (*Algunos*, p.44).

Por lo tanto, la educación en Derechos Humanos requiere de una metodología que permita al alumno ir a la realidad a analizarla y buscar nuevas formas de convivencia basada en los Derechos Humanos, de tal forma que ejercite estos derechos en su realidad concreta. Los materiales y actividades que se diseñen deben tomar como punto de partida estos principios ya que así la metodología será consecuente con lo que enseña y se constituirá en un nuevo elemento que dignifica a la persona, tanto al alumno como al profesor. La metodología se constituye, así, en el tercer paso para el cambio del sistema educativo.

6. Una propuesta para incorporar la Educación en Derechos Humanos en el currículum escolar

Para poder incorporar esta educación en el sistema escolar, específicamente en los planes de estudio de cada asignatura, son dos los caminos a recorrer en paralelo, para luego acercar estas sendas. El primer camino es especificar cuáles son los contenidos que se explicitan en los planes de estudios; esto es, efectuar un acucioso trabajo de análisis de los planes de cada asignatura para especificar cuál es el contenido explícito a enseñar.

Pero también hay que recorrer un camino similar con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se hace este trabajo con la Declaración Universal ya que es ahí donde están expresados de mejor y completa forma los Derechos del Hombre y hoy se constituye en una Declaración aceptada universalmente. Este camino significa especificar los contenidos que existen en cada artículo de la Declaración. Es importante esta especificación para poder hacer el contacto entre los planes de estudios y los Derechos Humanos. Pero en este caso, el camino no termina allí, sino que también hay que especificar cuáles son los valores que hay detrás de esos contenidos y más importante aún, cuáles son las actitudes que subyacen en cada artículo, de tal forma que cuando se haga este contacto entre planes de estudios y Derechos Humanos vía contenidos, implique los valores y las actitudes que nacen de ellos.

Una vez que se tenga la especificación de contenidos tanto en los planes de estudios como en los artículos de la Declaración, se produce el contacto, es decir, se buscan contenidos del plan de estudios que se relacionen de manera más fácil y clara con los contenidos de los Derechos Humanos. Pero como los contenidos de los Derechos Humanos están acompañados de valores y actitudes, los contenidos del plan de estudios serán determinados por ciertos criterios que en el fondo son las actitudes que pretendemos que el alumno internalice en cuanto a vivir y respetar el derecho humano estudiado. Si bien el contacto se produce a nivel de contenido, éste sólo actúa como puerta de entrada a las actitudes a educar. Dos mundos separados se encuentran y los Derechos Humanos, fundamentalmente actitudes de vida, de respeto a los derechos humanos, entran en el sistema escolar.

Una vez realizado este trabajo, se debe proceder a diseñar actividades y materiales para trabajar en la sala de clases, materiales y actividades que deben responder a los principios metodológicos señalados anteriormente. Asimismo, estos materiales y actividades deben ser diseñados por profesores que trabajan en el aula en los niveles y asignaturas correspondientes. La elaboración de los materiales no sólo obedece a una preocupación curricular, sino que es necesario que, si bien la temática de los Derechos Humanos se integra en cada asignatura, esta temática sea indicada de manera explícita en la actividad escolar. Los materiales ayudarían, por su diseño común y significativo, a explicitar la educación de los Derechos Humanos en los planes y programas de estudios, no permitiendo una incorporación "clandestina", lo que daría probabilidades de fracaso.

Con todo esto preparado, se puede iniciar un proceso de capacitación de profesores, que va desde la capacitación en el contenido de los Derechos Humanos, en la metodología y también en el uso de los materiales. Creo que es muy importante que el profesor, para poder incorporar una innovación, tenga, además de los elementos teóricos necesarios, un material concreto que le facilite la innovación.

Con esta propuesta, se pretende que el profesor que debe enseñar un contenido determinado, lo haga pero con un nuevo enfoque; así, "la enseñanza de los Derechos Humanos no necesita por consiguiente, interrumpir ni sobrecargar el programa establecido, sino más bien enriquecerlo mediante la introducción de actividades, contenidos y materiales nuevos orientados a fomentar la comprensión y el respeto de derechos y libertades" (*Algunas*, p.43). De esta forma se puede ingresar al sistema escolar y desde allí poder cambiar el sistema en el enfoque pedagógico, las relaciones educativas, las metodologías, logrando a fin de cuentas dignificar las personas: educador, alumno y en

general a la sociedad. De este modo, la educación responde de una manera concreta al desafío de educar en los Derechos Humanos, en la búsqueda y construcción de una nueva cultura donde la dignidad humana sea respetada y promovida.

Bibliografía citada

1. "En torno a la relación entre currículum y Derechos Humanos", Abraham Magendzo, en *Educación y Derechos Humanos,* SERPAJ. Uruguay, Año II, No.5, Noviembre de 1988 y Año III No.6, Marzo de 1989. Citado por "Magendzo".

2. *ABC / La enseñanza de los Derechos Humanos,* Naciones Unidas, Nueva York, 1989. Citado por *ABC.*

3. *Para una metodología educativa orientada a la promoción de la Paz y los Derechos Humanos,* Martín Miranda, Centro El Canelo de Nos, Serie de documentos de Estudios No.2. s/f. Citado por "Miranda".

4. "Algunos aspectos teóricos de la enseñanza de los Derechos Humanos", José Tuvilla, en *Derechos Humanos - Guión Didáctico.* Almería, s/f. Citado por "Tuvilla".

5. *Educación por los Derechos Humanos,* proyecto APDH, Buenos Aires, 1987. Citado por *APDH.*

6. *L'enseignement des droit de l'homme,* Travaux de Congres International sur l'enseignement des droit de l'homme. Vienne, 12-16 de Septiembre 1978, UNESCO, 1980. Citado por *Congreso.*

7. *Algunas sugestiones sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos,* UNESCO, 1979. Citado por *Algunas.*

Lectura 12

EDUCAR EN LOS DERECHOS HUMANOS

José Tuvilla
Madrid, 1993

CAPITULO SEGUNDO

LA ENSENANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

1. LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACION

Poner la educación al servicio de la paz es el ideal por el que han trabajado y trabajan muchos hombres en el mundo. La necesidad de una pedagogía de la paz surge de un análisis profundo de la realidad. Es desde 1945, por la existencia del arma nuclear, cuando «La Humanidad -como escribiera Bertrand Russel- 'se enfrenta con una alternativa que no ha surgido nunca, antes de ahora, en la historia humana: o se renuncia a la guerra o se va al aniquilamiento de la raza humana».

La educación para la paz persigue una conciencia universal y solidaria, suscitando la participación de todos los miembros de la comunidad social en los problemas colectivos. Son precisamente los Derechos Humanos el fundamento de esa universalidad que indica y encierra el concepto de diversidad de culturas, lenguas, costumbres... Se trata de conformar un ideal cívico universal que abarque distintas dimensiones y que tenga debidamente en cuenta las aspiraciones humanas fundamentales al desarrollo, la paz y la justicia.

La relación entre educación y Derechos Humanos se hace hoy cada vez más necesaria, debido fundamentalmente a que en la actualidad, el problema de los Derechos Humanos no es tanto su reconocimiento internacional como la dimensión de sus sistemáticas violaciones; por tanto, en estos momentos se plantea con más urgencia la necesidad de salvaguardar estos derechos.

Una lectura de la Declaración Universal de Derechos del Hombre (DUDH) nos lleva a considerar su formulación en dos direcciones: la primera, política e ideológica, por cuanto la DUDH está pensada sobre la base de un régimen democrático, excediendo su contenido al de muchas constituciones y legislaciones;

---

[1] 1. B. RUSSEL, Pasos *hacia la paz,* Citado por A. LEóN CONDE, Guerras del Siglo XX, Salvat, Barcelona 1981, 63.

la segunda, educativa, con una formulación demasiado abstracta de contenidos, difícilmente asequible al hombre de la calle, en su contenido jurídico, y menos a los muchachos en edad escolar.

Una reflexión acerca de la educación para la paz (EpP) nos lleva a considerar la enseñanza de los DDHH en las aulas como una necesidad imperiosa.

2. LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA INSTITUCION EDUCATIVA

La base de la enseñanza de los DDHH se encuentra en la vida diaria de la escuela. El método de esta enseñanza exige la práctica constante y la toma de conciencia de nuestro objetivo que es hacer a los alumnos conscientes y creadores de su propio destino. Esta enseñanza exige también aprender a escuchar, a aceptar las ideas de los demás, a compartir, a responsabilizarse de tareas comunes. La enseñanza de DDHH implantada en la escuela debe fundarse en una pedagogía del proyecto y de la acción.

La escuela puesta al servicio de la paz y de la enseñanza de los DDHH debe estar constituida en una sociedad que permita el aprendizaje práctico de las libertades y de las responsabilidades por medio de la experiencia. Una pedagogía de los DDHH no puede hacerse sólo con recomendaciones, sino que exige la acción.

Como EpP, la enseñanza de los DDHH constituye una manera de organizar a verdadera educación cívica y ética de nuestro tiempo. Los principios rectores de tal enseñanza pueden ser [2].

A. La escuela puede ayudar a crear una base intelectual mediante la enseñanza del desarrollo histórico de los DDHH y su significado en el mundo contemporáneo.

B. La DUDH y los pactos realizados con ella proclaman «un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse».

C. Las diferentes sociedades se encuentran en distintas etapas, por lo que se refiere al cumplimiento de los objetivos de la DUDH.

D. La DUDH es una exposición sobre relaciones humanas, en la cual los derechos son contrapesados por los deberes.

---

[2] Principios rectores tomados de Algunas sugestiones sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos. Unesco, Paris, 1979. 20-21.

E. La educación en materia de DDHH debe ir acompañada del ejercicio práctico de derechos y deberes en la vida cotidiana.

La enseñanza de los DDHH en sus aspectos particulares de aprendizaje, requiere las siguientes recomendaciones [3].

1. Reforzar y desarrollar en los procesos de aprendizaje y formación una conducta y actitudes basados en el reconocimiento de la igualdad y de la necesidad de la interdependencia de las naciones y los pueblos.

2. Lograr que los principios de la DUDH y de la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial lleguen a ser parte integrante de la personalidad de cada sujeto para que lo aplique en la vida cotidiana.

3. Incitar a los educadores a poner en práctica, en colaboración con los alumnos, los padres, las organizaciones interesadas y la comunidad, métodos que, apelando a la imaginación creadora de los niños, preparen a éstos a ejercer sus derechos y gozar de sus libertades, reconociendo y respetando los derechos de los demás, y cumpliendo sus funciones en la sociedad.

4. La educación debe incluir el análisis crítico de los factores históricos y actuales de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones y tensiones entre los países, así como el estudio de los medios para superar dichas contradicciones que son las que realmente impiden la comprensión y la verdadera cooperación internacional y el desarrollo de la paz en el mundo.

5. La educación debe enfatizar cuáles son los verdaderos intereses de los pueblos y su incompatibilidad con los intereses de los grupos monopolizadores de poder económico y político que practican la explotación y fomenta la guerra.

6. La participación de los estudiantes en la organización de los estudios y de la empresa educativa a la que asisten debe considerarse en sí como un factor de educación cívica y un elemento principal de la educación para la comprensión internacional.

Organizar la educación sobre tal enseñanza tropieza con dificultades que surgen de cualquier tipo de progreso en educación, agravados por problemas técnicos y políticos. Es necesario ensanchar los planes de estudio, producir materiales didácticos adecuados y formar el profesorado para nuevas tareas, así como la adaptación de los enfoques y métodos a nuevas finalidades.

---

[3] Recomendación sobre la educación para *la* Comprensión, *la* Cooperación y *la* paz internacionales y la educación relativa *a los* Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, Unesco *1974.*

3. EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

3.1. Objetivos

El problema fundamental de la educación de nuestros días está en determinar claramente los puntos de unión y resolución de los grandes problemas de nuestra civilización. La escuela debe ser la institución en la que converjan los ideales de un nuevo **humanismo** y un proyecto educativo tal que intente resolver los principales problemas de la humanidad. Estos problemas que nos afectan son: la paz, el racismo, el trabajo, el ocio, el despilfarro, el medio ambiente y la libertad, así como el desarrollo de los pueblos.

3.1.1. Objetivos de la educación para la paz

La educación para la paz (EpP) debe tratar esos obstáculos con objetividad huyendo de modos o tipos de aprendizaje, buscando desarrollar en los educandos determinadas cualidades espirituales y éticas. Para ello es necesario crear en la escuela un ambiente de libertad, respeto y confianza.

El objetivo que la EpP persigue son las modificaciones de comportamiento producidas en los individuos y en la sociedad como resultado de sus experiencias educativas, históricas y sociales. La pedagogía de la paz, por tanto, no debe ceñirse al marco escolar exclusivamente, sino que debe ampliar su radio de influencia a la sociedad en su conjunto.

La EpP y el desarme tienen su origen y desarrollo en un contexto histórico determinado, lo que marca, precisamente, su singularidad. El problema más agudo de la humanidad es que la guerra se ha vuelto inadmisible sin que las relaciones entre Estados hayan cambiado desde hace siglos. EdP y el desarme representan una alternativa para ese estado irracional de cosas. cosas. Trabajan para cambiar en el pensamiento de los hombres que las relaciones humanas se organizan en la búsqueda de poder.

Los objetos básicos a los que aspira este tipo de educación pueden sintetizarse -según Llorenc Vidal- en las siguientes tareas:

> «*Conscienciación,* es decir, despertar y desenvolver una conciencia humana fraternal, no violenta, y pacífica, que presupone el des pimiento y la conquista progresiva de la paz interior, el desarme de los corazones la creación de un sentimiento profundo de hermandad universal.
>
> Ejercitación no violenta y pacificadora, basada en la humanización progresiva del instinto luchador por obra del amor, ejercitación que debe conducir al desarrollo de hábitos, destrezas y actitudes.

Responsabilización del hombre y de la sociedad en la obra individual y colectiva de la pacificación interior, del respeto activo y referencial por todas las formas de vida y por los deberes y Derechos Humanos. así *como* la instauración de una verdadera paz por medio de la noviolencia» [4]

Los objetivos que una EpP pretende conseguir do deben ser formulados atendiendo las siguientes dimensiones:

Psicológica: Se han de tener en cuenta las contribuciones de la psicología y otras ciencias en el campo de la conducta humana (agr[e]sividad, instinto de conservación, modificación de conducta...) para comprender el modo de operar en la educación de los individuos a fin de que sus actos sentimientos sean dirigidos hacia unas relaciones más humanas y fraternas y una sociedad más justa.

Sociológica: El estudio de los grupos sociales, así como la definición de <<intereses vitales>> y el análisis de conflictos étnicos. religiosos. culturales, políticos o ideológicos determinarán líneas de actuación. La sociología puesta al servicio de la EpP será un buen instrumento para conseguir un perfecto conocimiento de la persona en grupo y permitirá medir mejor coordenadas sociales importantes como: nivel de control ejercido por el Estad- sobre los ciudadanos, nivel de libertad exigible en distintos sistemas políticos. Los datos aportados por n sociología determinarán objetivos concretos dentro de este tipo de educación impondrá en cada sociedad un modo de actuación *específico*.

Histórica: Las ciencias históricas pueden contribuir a desmitificar situaciones tergiversadas por diversos intereses y que han falseado la verdad. Nos sirven también para comprender las actitudes de los Estados. p.e., en la carrera de armamentos. La Historia es un importante auxiliar para comprender las causas de actitudes actuales en distintos niveles estrechamente relacionados con la EpP.

Política: Según se conciban la sociedad a la que se aspira y el modelo que se ha de construir, los objetivos de la EpP variarán. Sin lugar a dudas, la concepción política de sociedad y de hombre determinará el tipo de EpP a diseñar.

Económica: Las ciencias económicas son otro importante auxiliar de la EpP pues analizará variables sin las cuales no podrá hacerse una verdadera transformación social. La EpP no puede establecerse en una sociedad discriminadora, con un gran índice de desempleo y un nivel ínfimo de satisfacciones. Por otra parte, cualquier innovación educativa supone grandes esfuerzos económicos. Muchas veces, desgraciadamente, aspectos económicos desvían el interés por este o aquel modelo educativo.

Ética: Los objetivos propuestos en una EpP, tienen grandes componentes éticos.

---

[4] L VIDAL, *No violencia y escuela,* Escuela Española, Madrid 1985. 11.

Los ideales de fraternidad, respeto mutuo, cooperación, solidaridad... encierran un tipo de moralidad. Este tipo de «entender lo bueno de lo malo» implicará la necesidad de establecer o perseguir unos valores que serán distintos según las ideologías, fas creencias, las culturas. Un conocimiento objetivo de los valores éticos de una sociedad fijará el plan de actuación y señalará las correcciones en los que deberá incidir una educación cívica.

Según sea la posición en la que nos situemos, el modelo organizativo, el tipo de sociedad a realizar, así como el modelo de hombre, nuestros objetivos variarán considerablemente. No obstante, desde un punto de vista teórico nos son válidas las distintas taxonomías de objetivos (Gagné, Bloom...) útiles a los actuales sistemas educativos. En este sentido, podemos considerar como objetivos de la EpP aquellos que afecten al conocimiento, al ámbito afectivo y al ámbito de destrezas.

Una clasificación de objetivos puede ser la siguiente:

- ***Objetivos cognoscitivos***

  - Conocimientos y análisis de hechos políticos-militares.
  - Estudio y valoración de la paz.
  - Estudio del desarme.
  - Conocimiento y comprensión de las causas y efectos de las guerras.
  - Conocimiento y comprensión de los Derechos Humanos.

- ***Objetivos afectivos***

  - Desarrollar la comprensión de los otros, el sentido de solidaridad, el espíritu de responsabilidad y participación.
  - Hacer comprender que el desarme es la condición necesaria para el progreso de la humanidad.
  - Tener conciencia de que los conflictos pueden ser resueltos positivamente o negativamente, pero que son inherentes a la vida.

- ***Objetivos de destrezas***

  - Contribuir a devolver el porvenir a la Humanidad.
  - Resolver situaciones conflictivas de forma no violenta y justa.
  - Adquirir y desarrollar técnicas artísticas.
  - Utilizar saberes en bien de los demás.

Ciertos autores definen los objetivos en función de los problemas internacionales, en un nivel formal. Otros, en cambio, lo hacen desde el ángulo informal marcado por situaciones cotidianas donde el individuo juega un papel importan te.

Los objetivos de la educación para la paz pueden clasificarse según Betty Reardon [5] según hagan referencia a las personas o a los problemas:

a) Objetivos relacionados con las personas

1. Desarrollo de imágenes positivas de uno mismo, de la identidad personal específica, complementada con una identidad de la Humanidad.

2. Tolerancia hacia las debilidades humanas propias y ajenas, y buena voluntad para vencerlas con un espíritu positivo y constructivo.

3. Apreciación de la diversidad humana y de los valores positivos de los demás.

4. Sentido de responsabilidad hacia el bienestar propio y ajeno.

5. Capacidad para confiar en uno mismo y en los demás.

6. Cumplimiento de los derechos humanos universales.

7. Comprender que el cambio y el conflicto son parte siempre presente en la experiencia humana.

8. Capacidad para reconocer y clarificar nuestros propios valores y entender los de los demás.

9. Capacidad para hacer frente a los cambios y conflictos, de una forma directa y constructiva.

10. Capacidad para acomodarse a las diferencias y construir relaciones de cooperación con las otras personas, particularmente cuando éstas son cultural y/o ideológicamente diferentes a nosotros.

11. Capacidad para luchar por los cambios personales y sociales que puedan hacer posible redefinir los objetivos personales y sociales, con objeto de conseguir la paz y la justicia.

12. Comprometerse a que la justicia y la imparcialidad sean los criterios fundamentales en la toma de decisiones y en la actuación política.

b) Objetivos relacionados con los problemas

1. Conocimiento de los costes individuales y sociales de la violencia.

---

[5] REARDON, *Militariza lion, Secunty and Peace Education,* United *Ministries* in Education, USA *54-67.*

2. Conocimiento de las alternativas y de los métodos de resolución de conflictos.

3. Conocimiento de los diferentes procedimientos de pacificación y de los medios alternativos para mantener un orden social.

4. Conocimiento de las principales causas de la injusticia, la violencia y la guerra.

5. Conocimiento de la naturaleza y de las consecuencias de la interdependencia planetaria.

6. Conocimiento de las necesidades humanas básicas y de los caminos para satisfacerlas en diferentes culturas y sistemas políticos.

7. Conocimiento de los esfuerzos pasados, presentes y de las propuestas para el futuro, dirigidos a la consecución de la paz y de la justicia.

8. Conocimiento de los principales cambios de estructura, valores y comportamientos en la historia humana.

9. Conocimiento de las personas que han contribuido a la construcción de un mundo más justo y pacífico.

10. Conocimiento de las causas, naturaleza y consecuencias del rearme.

11. Conocimiento de las interrelaciones entre desarme, desarrollo y derechos humanos.

12. Conocimiento de los obstáculos al desarme y de los caminos para que éste sea una realidad.

La paz es la manifestación de un inmenso esfuerzo humano que es asunto primeramente político puesto al servicio de la justicia, del reconocimiento de los Derechos Humanos, de la igualdad económica, de una verdadera justicia.

El fin último de la EpP es como ha escrito un premio Nobel, Albert Kastler, es el desarme de los espíritus [6]. Este objetivo es a muy largo plazo, por lo que se exige junto a toda acción educativa global, una acción política dentro y fuera de las instituciones. La paz -que no es ausencia de guerra o negación de conflicto- es o significa en última instancia el dinamismo que sintetiza en sí todas aquellas energías dirigidas hacia la violencia orientadas ahora hacia la creación, acción y sacrificio para alcanzar un objeto de mejora del mundo.

---

[6] A. KASTLER, *Désarmer les esprits* en la colombe et l'encrier, Syros, Paris 1983, 20.

La pedagogía de la paz debe profundizar e investigar las causas y obstáculos que impiden el logro de una verdadera paz (justicia, bienestar social, respeto de derechos y deberes...) y debe promover y desarrollar el conocimiento, los valores y las capacidades de los docentes/discentes para que comprendan y construyan esta paz. Este tipo de pedagogía debe analizar y evaluar los sistemas educativos vigentes, la función docente/discente, los estilos de enseñar, la organización escolar...

A la hora de establecer criterios de clasificación de objetivos, debemos responder siempre al axioma: «Ni el contenido, ni la forma de la Educación para la Paz deben ser contradictorios o antitéticos al valor y al objetivo que representan»[7].

3.1.2. Objetivos de la enseñanza de los DDHH

Los principios contenidos en la DUDH expresan el conjunto de reglas que ceben constituir el fundamento de la práctica social. La enseñanza de los DDHH, por consiguiente, no puede limitarse en el marco de la escuela a la instrucción de ciertos contenidos durante algunas horas a la semana. La más verdadera enseñanza de los DDHH se hace a través de los acontecimientos de su vida cotidiana.

Los objetivos de la enseñanza de los DDHH los encontramos fundamentalmente en aquellos documentos internacionales -Pactos, Convenciones, Resoluciones, Recomendaciones...- que le dan precisamente su carácter universal.

Independientemente de que este tipo de enseñanza tenga carácter facultativo, no debe constituir una asignatura aislada sino que ha de ser entendida como ˜arte global de un plan de estudios.

Una clasificación de objetivos se deduce de aquellas aptitudes necesarias para comprender los derechos del hombre y son:

1. Aptitudes intelectuales, en particular:

- Aptitudes ligadas a la expresión oral y escrita, comprendida la capacidad de discutir, escuchar y defender opiniones.

- Aptitudes que hacen intervenir el razonamiento. tales como:

  - Reunir y analizar material procedente de diferentes fuentes, comprendidos los medios, y saber analizarlos para

[7] J. P. LEDERACH, *Educar para la paz.* Fontamara, Barcelona *1984. 34.*

extraer conclusiones objetivas y equilibradas.

- Saber reconocer los perjuicios, estereotipos y discriminaciones.

2. Aptitudes sociales, en particular:

- Saber reconocer y aceptar las diferencias.
- Establecer con otros relaciones constructivas y no opresivas. - Resolver los conflictos de manera no violenta. - Asumir las responsabilidades.
- Participar en las decisiones.
- Comprender la utilización de los mecanismos de protección de los derechos del hombre en los niveles local, regional, europeo y mundial.

3.2. Contenidos

Para muchos autores una pedagogía de la paz es una pedagogía del conflicto y su resolución. Habitualmente, se confunde el conflicto con la violencia. La violencia no es un conflicto sino su resultado.

Los conflictos humanos pueden ser estudiados en tres niveles: *individual* (en la familia, la escuela, en la vida cotidiana y social...); *nacional* (tensiones entre los diversos grupos de la población); *internacional* (de la pequeña querella entre países vecinos a la larga guerra fría). El contenido de la enseñanza relativa a los conflictos consiste en elaborar una o varias unidades independientes para el estudio de conflictos en el marco del programa escolar respecto de las ciencias sociales. Sin embargo, no debe reducirse sólo a esta área de conocimiento, sino que ha de consistir en un estudio interdisciplinar. Teóricamente -siguiendo las ideas de David D. Smith [8] los alumnos podrían comenzar el estudio de los conflictos intra-personales en la escuela primaria para terminar por un estudio detallado del conflicto en los últimos años de enseñanza secundaria.

La guerra es el segundo contenido de esta materia y ha de contener entre otros apartados: conceptos, causas, estudios históricos y evolución contemporánea de la guerra. Se trata de ayudar al alumno a desarrollar su propio sistema de valores dentro del contexto de injusticia global. En otro aspecto derivado de este contenido de la pedagogía de la paz están implícitos todos aquellos contenidos orientados al desarrollo de una conciencia universal y el fomento de la imaginación creativa para buscar alternativas.. Así como el estudio de la violencia directa o de

---

[8] D.C. SMITH, *Etude des conflicts et éducation pour la paix* en •.Prospects-, vol. IX, 2 UNESCO (Paris) 1979

la violencia estructural.

Magnus Haalvelsrud clasifica el contenido de la EpP en cinco categorías de conocimiento [9].

1. Historia (lo que ha pasado).
2. Observación (lo que pasa).
3. Previsión (lo que pasará).
4. Prescripción (lo que debe pasar).
5. Táctica (lo que puede hacerse para modificar una situación).

Por mi parte, y al margen de los contenidos que se pueden programar en el eje transversal de Educación para la Paz, señalo una clasificación de contenidos relativos al estudio de los problemas que impiden el desarrollo de la paz:

- *Condiciones generales de una paz justa*

  - Estudio de la noviolencia.
  - Estudio del concepto de justicia.
  - Estudio de países industrializados y del Tercer Mundo: diferencia, culturas, causas de la desigualdad.
  - Estudio de las ideologías contemporáneas que participan en el juego de fuerzas políticas.
  - Estudio de conflictos.
  - Estudio para conseguir una distribución más equitativa y mejor de los recursos naturales.

- *Medios para la promoción de la paz*

  - Estudio de las convicciones morales.
  - Analfabetismo.
  - Estudio de la utilización de la ciencia y la tecnología para ayudar al desarrollo económico y cultural de los pueblos.
  - Estudio de la explosión demográfica.
  - Estudio de la imagen de paz que tienen los jóvenes.
  - Estudio de las corrientes artísticas, literarias..., a favor o en contra de la paz.
  - El arma nuclear y el desarme.
  - Estudio de los movimientos pacifistas.
  - Estudio de los Derechos Humanos.

[9] M. HAALVELSRUD, *Le Fond de l'éducation pour la paix* en la revista -Alerte Atomique-, n.° 74, Paris 1980.

3.2.1. Contenidos en la EpP

Estos contenidos vendrán determinados por los objetivos propuestos y deberán adaptarse a las capacidades y necesidades de los alumnos.

Los contenidos que sugerimos son los propuestos en la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales...relativos al estudio de los problemas principales de la humanidad [10].

1. La igualdad de todos los pueblos y el derecho de los pueblos a su autodeterminación.

2. El mantenimiento de la paz. Los diferentes tipos de guerras: causas y efectos. El desarme. El empleo de la ciencia y la tecnología al servicio de fines militares. La utilización de la ciencia y la tecnología al servicio de la paz y el progreso. La naturaleza y los efectos de las relaciones económicas, culturales y políticas entre los pueblos. La importancia de un derecho internacional para el mantenimiento de la paz.

3. El ejercicio y el respeto de los Derechos Humanos. Los derechos de los refugiados. El racismo y su eliminación. La lucha contra la discriminación en todas sus formas.

4. El crecimiento económico: su desarrollo, sus relaciones con la justicia social. El colonialismo y la descolonización. Las modalidades de ayuda a los países en desarrollo. La lucha contra el analfabetismo, la enfermedad y el hombre. La lucha por una mejor calidad de vida y por un nivel de salud mejor. El crecimiento demográfico y sus problemas.

5. La utilización, la gestión y la conservación de las fuentes de riqueza naturales. La polución del entono ambiental.

6. La salvaguardía del patrimonio cultural de la humanidad.

7. El papel y las acciones ejercidas en el sistema de las Naciones Unidas para resolver los problemas del mundo, para el mantenimiento de la paz. Las posibilidades de reforzar y favorecer esta acción.

3.2.2. Contenidos en la enseñanza de DDHH

Lise Tourtet recomienda como temas para tal enseñanza una clasificación

[10] Recomendación *Unesco 1974, op. cit.*

que no debe suponer parcelación de contenidos, sino que ha de entenderse como sugerencias prácticas dentro de una enseñanza interdisciplinar que aúne y funde en un solo método o modo de enseñar/aprender todas las consideraciones respecto de los DDHH y su enseñanza.

Algunos temas acerca de la enseñanza de los Derechos Humanos son [11]:

Derecho al desarrollo:

- Problemas de alimentación: agua, hambre.
- El descubrimiento y la conquista en el plano personal y cultural de la
- propia identidad.
- Sensibilización con los problemas del Tercer Mundo.

Derecho a la paz:

- Temas de la guerra y de la paz.
- Cómo construir la paz en la escuela, en la familia...
- Resolución de conflictos.
- Elaboración de un código de saber vivir, confeccionado por los alumnos.
- Elaboración de un reglamento escolar.

Derecho a la diferencia:

- ¿Qué son una escuela, una familia y un país felices?
- Las guerras en el mundo, cómo evitarlas.
- Los armamentos.
- Cómo terminar con los armamentos.

Derecho al patrimonio común de la Humanidad:

- Comprensión internacional a través del conocimiento de otras culturas y por la amistad con los otros, cualesquiera que sean su color, tradiciones, medio social, creencias...

Derecho a la comunicación:

- Aprender a conocer a nivel de clase, región, nación a otros niños del mundo a través de la correspondencia interescolar.
- Estudio de los problemas de la información y la libertad de expresión.

---

[11] L. TOURTET, *Les écoles associées á L'UNESCO, en* La *Colombe et l'encrier, o.c., 155-157.*

Derecho a un ambiente sano y ecológicamente equilibrado:

- Problemas del aire, del agua.
- La polución.
- El respeto y defensa de nuestro universo.

Derecho a la solidaridad:

- Derechos del niño. Derecho a la salud, derecho a la familia.
- Declaración Universal de Derechos del Hombre.

Una educación a propósito de los DDHH requiere conocimientos precisos que puedan reforzar y suscitar su práctica, una acción directa o indirecta de todos los miembros de la comunidad educativa, en particular de los alumnos. Estos conocimientos implican, por consiguiente, métodos apropiados a la noción misma de lo que se pretende enseñar.

3.2.3. Enfoques

Es evidente que el contenido relacionado con la educación para la paz y los Derechos Humanos rebasa los límites de las diferentes disciplinas que componen el programa escolar. En el programa existen ya gran parte de los conocimientos que forman este contenido, pero habrá otros que deben ser incorporados.

Un principio a tener en cuenta en la introducción de nuevos conocimientos es el de integralidad, puesto que los problemas que plantea la Educación para la paz no pueden restringirse al dictado de una materia específica. Cualquier acción, en este sentido, debe envolver el conjunto de actividades que se desarrollen dentro de la escuela y debe incidir en el clima que se propicia en la misma.

El aprendizaje y vivencia de los Derechos Humanos será efectivo siempre y cuando se les conciba en un sentido integral, ya que la mejor manera de educar es a través de las propias vivencias que la familia, la escuela y la comunidad deben ofrecer a sus miembros.

La presencia de los Derechos Humanos en el trabajo escolar exige que se realice a través de cada una de las áreas que componen el currículo, permitiendo esto por medio de diversas actividades.

En el área de Lenguaje se pueden introducir algunas problemáticas de los DDHH a través de la lectura y análisis de textos literarios.

En Ciencias Sociales se puede estudiar la evolución y lucha por los DDHH a lo largo de la Historia.

Problemas como la vivienda, la educación o el derecho al trabajo son cuantificables y pueden ser analizadas estas realidades a través de las Matemáticas.

En el área de Ciencias Naturales pueden tratarse temas como: problemas de salud, nutrición, medio ambiente...

En el área de Plástica los niños pueden canalizar los sentimientos y emociones que les suscitan el respeto o violación de los derechos fundamentales a través del dibujo, modelado, dramatización...

El enfoque *interdisciplinar* permite aprovechar estos contenidos para un nuevo fin como es la Educación para la Paz. Cada disciplina puede tratar aspectos relacionados con los derechos humanos, la paz, comprensión internacional... Sin embargo recarga el programa y ejerce algunas presiones.

El enfoque multidisciplinario, relaciona el contenido en cuestión con cada disciplina y queda por consiguiente distribuido en cada una. Supone este segundo enfoque una carga mínima para el programa, pero exige mayor competencia del maestro y un mayor dominio de la situación.

Toda educación pretende un cambio perfectivo en el educando. Ese cambio realizado a través del aprendizaje es muchas veces intuitivo y perceptivo. El conocimiento de la realidad se aprende en niños de primaria, multitud de veces, a través de la percepción y esa realidad es percibida y conocida como un todo. Un enfoque globalizador se adapta a la forma espontánea y dinámica de la actividad cognoscitiva, es el modo de aproximarse inicialmente a la realidad compleja de los Derechos Humanos. La función globalizadora opera en diversos campos de la actividad mental: percepción, memoria, pensamiento, expresión... y está estrechamente dominada por las tendencias, la afectividad y los intereses del que aprende.

El enfoque global debe ser tenido en cuenta para este tipo de educación. La literatura como recurso globalizador para el aprendizaje de los Derechos Humanos sirve para conjugar dos funciones. Consideramos que la didáctica globalizada como método para el aprendizaje y práctica de los Derechos Humanos no puede reducirse a la percepción, análisis y síntesis del conocimiento en cuestión sino que debe alcanzar a través del acto educativo la necesidad de analizar e investigar la propia realidad, las propias vivencias para transformar conductas y estructuras que impiden el ejercicio pleno de los Derechos Humanos y de la paz.

De poco serviría el aprendizaje de los DDHH en la escuela si no se dan las relaciones entre todos los componentes de la Comunidad educativa de participación, tolerancia, pluralismo y equidad en las tomas de decisión.

Si esta educación pretende la formación de seres democráticos no puede

C. Tipo de metodología

Tanto los objetivos, formas y contenidos de la educación para la paz deben responder a la práctica. Por consiguiente, no interesan tanto los aspectos cognitivos como aquellos que posibilitan el desarrollo de la conducta positiva. La educación para la paz es fundamentalmente una educación en valores que no supone imposición heterónoma de valores y normas de conducta, ni se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas.

Esta educación trata de facilitar los instrumentos necesarios para una reflexión individual y colectiva que permita elaborar el análisis crítico y creativo de la realidad cotidiana y de las normas morales en la búsqueda de formas nuevas y más ;astas de convivencia. Por tanto, la educación para la paz, además de aportar los elementos básicos de creación de conocimientos, acentúa las habilidades -como el análisis de la negociación, la resolución de conflictos, pensamiento crítico; actitudes-. inclusive una manera de pensar cooperativa, apertura a opiniones y posibilidades diferentes; y valores como la justicia, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la tolerancia y el respeto por la diversidad de los «otros».

Las metodologías utilizadas por la educación para la paz requieren [16]:

a) Que estimulen la participación. La educación para la paz es una educación participativa y dialógica.
b) Que permitan la disensión. No se trata de educar para estar en paz, sino todo lo contrario para la desobediencia y la afloración de conflictos. La elección, la participación, la comunicación de experiencias o el simple estar en grupo exige disentir con aquellas decisiones que se consideran injustas.
c) Que sean interdisciplinares. El conocimiento de los problemas mundiales que afectan a la paz son interdisciplinares por naturaleza. La lucha por la paz, los derechos humanos y el desarrollo involucra factores históricos, económicos, filosóficos, políticos...
d) Que sean «globalizadoras». El aprendizaje y vivencia de la paz implica un proceso de formación y desarrollo de valores y actitudes. Por consiguiente los enfoques deben adaptarse a los tres componentes de las actitudes: cognitivos, afectivos y conductuales.

Los métodos y técnicas de la educación para la paz deben responder al acercamiento de tres niveles:

---

[16] L. Olguin, Enfoques metodológicos en la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos. Educación y Derechos Humanos. Temas Introductorios, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica 1985, 50-53.

1. Micronivel que analiza y resuelve los problemas y conflictos de ámbito interpersonal: familia, matrimonio, amistades, vecinos...
2. Mesonivel que se ocupe de conflictos de índole grupal y comunitario (derechos humanos, marginación, política nacional...).
3. Macronivel que se preocupe de los problemas o temas de ámbito mundial.

D. Estrategias metodológicas

Los materiales utilizados deben ser: 1) informativos y de sensibilización; 2) sugeridores de diálogos y debates; 3) materiales que permitan la ejercitación de , actividad relevante para la formación noviolenta.

Las estrategias metodológicas o enfoques utilizados en educación para la, paz que coinciden con una educación en valores, conforme a los principales anteriormente señalados, podemos clasificarlas en:

- *Estrategias de autoconocimiento y expresión:* Clarificación de valores, ejercicios autoexpresivos.
- *Estrategias para el desarrollo del juicio moral:* Discusión de dilemas morales, reconocimiento de alternativas y previsión de consecuencias.
- *Estrategias de comprensión conceptual:* Ejercicios de análisis y construcción conceptual, estudios de casos, role-playing, juegos de simulación.
- *Estrategias para el desarrollo de la capacidad de diálogo, argumentación y búsqueda de acuerdo:* Debates, análisis de valores.
- *Estrategias orientadas al desarrollo de las competencias autorreguladores en el educando.*

3.5.2. Planteamiento educativo

El aprendizaje de los derechos del niño como parte integrante de la educación para la paz y sobre los Derechos Humanos, se inserta en un proceso donde los valores y su clarificación ocupan un papel predominante.

Si la educación para la paz y, en concreto, la enseñanza de los derechos del niño implican concienciar sobre cómo producir transformaciones en las estructuras injustas, en el interior del grupo, en nuestras relaciones personales para hacerlas más humanas, un paso previo es sin duda la clarificación de valores.

No se trata de adoctrinar, sino de adiestrar en una serie de técnicas que permitan a los alumnos actuar libremente de acuerdo con los propios valores, así como evaluar las consecuencias de los actos. Poner en práctica el enfoque de clarificación de valores (CV) es utilizar ciertas estrategias para ayudar a los alumnos a: escoger libremente sus valores entre distintas alternativas, sopesar las

consecuencias de cada elección, apreciar, compartir y afirmar públicamente los valores.

Que cada niño aprenda sus derechos es en última instancia conocer y afirmarse como persona, y este hecho educativo sólo puede realizarse a través de estrategias para el desarrollo de la empatía, el autoconocimiento, la elección, la capacidad de creación y comunicación, la creación del grupo. Es decir, dentro de una educación personalizada. Una educación caracterizada por [17]:

A. Personalización de las relaciones humanas

A través de estrategias en las que se favorezca un clima de clase donde las relaciones entre profesores y alumnos se caractericen por la mayor satisfacción de las necesidades de aceptación, afecto y respeto de los niños.

Toda tentativa educativa dirigida a influir en el comportamiento de los niños debe comenzar por analizar cómo funcionan las relaciones que se producen en el seno de la institución, qué valores transmiten, qué estructuras son productoras de injusticias...

Inútiles son aquellas iniciativas que sólo desean que los niños conozcan sus derechos sin tenerlos a ellos en cuenta, sin propiciar la responsabilidad, la participación, la comprensión, la cooperación. Por ello, los métodos educativos elegidos deben ser los socio-afectivos dirigidos a desarrollar en los alumnos una mayor comprensión de sí mismos y de los demás.

La conciencia de la dignidad de cada niño no puede conformarse en un clima de competencia, hostilidad e incomprensión. Es necesario que las relaciones en el seno del grupo se personalicen de tal modo que predomine una actitud de aceptación y apoyo. Un clima no autoritario, flexible donde la comunicación a través del diálogo adquiera su valor de ser.

B. Personalización de objetivos

No se trata de conseguir tanto objetivos cognitivos como de enseñar a los alumnos las habilidades necesarias para aprender a aprender.

Enseñar a los niños sus derechos es partir de sus propias necesidades, de sus propias experiencias grupales. Tradicionalmente, en las escuelas los maestros son los instructores y los alumnos meros receptores de conocimientos.

---

[17] L. HOWE, M. HOWE, Cómo *personalizar la educación- Perspectivas de la clarificación de valores.* Ed'_ Sanlillana (Madrid) 1977, 25-38.

Personalizar los objetivos es tomar como punto de partida las propias experiencias, sentimientos y valores de los alumnos.

Un buen método para que los niños adquieran conceptos básicos sobre sus derechos, para que analicen su cumplimiento y posibilite su ejercicio se basa en las propias necesidades. El fundamento de los derechos del niño y de la persona reside no sólo en aspectos filosóficos, morales o ideológicos, sino principalmente en el conjunto de necesidades humanas. Los principios básicos de todo derecho encuentran su raíz en la satisfacción de una necesidad vital.

No podemos estar alejados, al educar, de los propios intereses, inquietudes y necesidades de los niños. El aprendizaje de los derechos del niño debe realizarse a través de proyectos donde los alumnos participen activamente; es decir, tomar como fuente de aprendizaje las propias experiencias de ¡os niños, sus sentimientos y emociones. Es evidente que la acumulación de conocimientos no es suficiente para crear un clima de confianza, para confraternizar con los compañeros. Esto se produce cuando se comparten experiencias, sensaciones, sentimientos. A través del enfoque socioafectivo, basado principalmente en situaciones experienciales, los niños comparten como miembros de un grupo, esas situaciones describiéndolas para después analizarlas y llegar a generalizar y extender la experiencia vivida a situaciones reales, de la vida cotidiana [18].

C. Personalización del currículo

El curriculum debe ser abierto, flexible y desarrollarse a partir de las necesidades de los alumnos. Sin embargo, la realidad educativa es bien distinta puesto que los diseños curriculares vienen determinados por la administración educativa. Ni siquiera, la mayoría de las veces, los profesores han intervenido directamente en su confección. No obstante, teniendo en cuenta que el aprendizaje de los derechos del niño no debe realizarse a través de una asignatura determinada, sino que debe estar implícito en todas las disciplinas y aprovechar los recursos y posibilidades que cada una ofrece, deben establecerse estrategias que ayuden a los niños a identificar y entender sus actitudes en relación con diferentes cuestiones, partiendo de sus propias necesidades o inquietudes.

Cada elemento del curriculum se compone de centros de interés. Los alumnos pueden elegir los centros de interés que más se acomoden a sus intereses. El análisis del entorno, de la familia, el barrio, los amigos, la calle, la localidad permite multitud de actividades. No necesariamente deben estar en contradicción los contenidos del curriculum con los valores y actitudes de los alumnos. Se trata de adoptar técnicas que permitan acercarse a los objetivos específicos del conocimiento a través de actividades experimentales centradas en los alumnos.

---

[18] D. WOLSK, *Un método pedagógico centrado en la experiencia, Unesco, Paris 1975*

D. Personalización de la organización de la clase

La organización de la clase debe potenciar la participación de los alumnos, la expresión y la satisfacción de las necesidades, la resolución de los conflictos, la cooperación, la elección de los recursos del propio aprendizaje, la clarificación de los valores, la autonomía, así como tener en cuenta las diferencias de aprendizaje. La experiencia de la responsabilidad, la cooperación, la participación y la expresión compartida de los sentimientos, emociones o necesidades en el seno del grupo es la base emocional que permite estudiar los Derechos Humanos, así como, en particular, los derechos de los niños.

> *«Gracias a la generalización de sus necesidades individuales y a la continua enseñanza del respeto, el niño adquiere el sentido de lo universal y la conciencia de su participación no solo en la vida de su familia, de la escuela o de la comunidad. sino también de 'a humanidad entera. Esta es la razón por la cual la enseñanza de los Derechos Humanos ha ocupado desde siempre una posición privilegiada dentro de la educación para la comprensión internacional y la paz»*[19].

La asamblea del cupo-clase constituye un importante instrumento del aprendizaje del valor dialogo, supone un elemento crítico y método para corregir el adoctrinamiento.

3.5.3. Técnicas más utilizadas

Trataremos de describir brevemente las técnicas más utilizadas actualmente por los educadores para la paz: clarificación de valores, estudio de casos, juegos cooperativos, juegos de simulación, enfoque socioafectvo.

A. Clarificación de valores

Este enfoque o estrategia está ideado para ayudar a los alumnos y alumnas a apreciar y actuar conforme a sus propios valores libremente elegidos y permite desarrollar actitudes y disposiciones críticas, fomentar las conductas positivas e integrarlas en el conjunte de la vida del grupo. Las estrategias de este enfoque consisten en poner en :Táctica juegos de interacción. Los profesores facilitan

---

[19] La educación para la cooperacion internacional y la paz en la escuela primaria. Unesco, Paris 1983. 28.

enormes oportunidades cara que los alumnos puedan elegir entre una gama amplia de alternativas ce modo que se cumplan los siguientes requisitos:

- Se deben acepar. sin enjuiciar, las respuestas de los alumnos. No se deben aprovecha' estas técnicas para moralizar o enseñar «valores correctos».
- Las estrategias ceben desarrollarse en un clima de respeto, confianza y diversidad de opiniones.
- Los participantes en cada técnica deben respetar la intimidad personal. El profeso: debe respetar el secreto de las respuestas de los alumnos.
- El profesor debe servir de ejemplo o modelo de las actitudes que espera despertar en los alumnos.

La clarificación permite que las personas se percaten de algunas de las razones por las que actúan. o dejan de actuar, de una forma determinada. Esta estrategia tiene siete pasos:

1. Escoger libremente sus valores.
2. Escoger libremente sus valores de entre distintas alternativas.
3. Escoger sus valores después de sopesar las consecuencias de cada uno.
4. Apreciar y estimar sus valores.
5. Compartirlos y afirmarlos públicamente.
6. Actuar de acuerdo con ellos.
7. Actuar de acuerdo con ellos de forma repetida y constante.

La clarificación de valores pretende ayudar a las personas a recorrer los siete pasos anteriores y hacer posible la asimilación de valores imprescindibles para su desarrollo personal y conducirse correctamente ante situaciones de la vida personal, grupal y aquellas situaciones internacionales o mundiales que requieren una postura personal.

B. Estudio de casos

Esta técnica grupal permite la discusión y el análisis de situaciones complejas y conflictivas que puede plantear la realidad. Consiste en conseguir que los participantes discutan y den soluciones a una situación problemática sugerida por el profesor o que ellos mismos plantean y eligen. Para ello se divide el grupo en pequeños grupos de cinco a ocho personas para que exista variedad de opiniones y suficiente agilidad en la discusión. Cada participante debe narrar brevemente su opinión del caso propuesto o un caso que conozca bien y que ilustre el tema a

tratar. Cuando todos los miembros del pequeño grupo han expuesto su caso, se procede a la elección del caso mayormente aceptado por la mayoría.

En una segunda fase, se discuten todos los aspectos más relevantes del caso, las causas y motivos, las posibles soluciones y sus consecuencias que son analizados por los miembros del grupo. Los resultados de todos los grupos se ponen en común y se procede a una última discusión colectiva.

C. Juegos cooperativos

Sirven para superar las relaciones competitivas a través de la creación de un clima de aprecio y distensión entre los participantes que posibilita la cooperación en el grupo.

La base central de estos juegos consiste en el entrenamiento específico en las actitudes cooperativas que favorece la empatía, establece lazos afectivos entre las personas y permite un clima solidario ayudando a resolver las tensiones. Los juegos cooperativos sirven para:

- El desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación en el grupo.
- Permiten el conocimiento entre los participantes, premisa imprescindible para la formación del grupo.
- Facilitan la confianza posibilitando un clima favorable.
- Permiten el desarrollo de la comunicación potenciando las relaciones interpersonales.

D. Juegos de simulación

Los juegos de simulación se caracterizan por el desarrollo y uso de modelos cara el estudio de la dinámica de sistemas existentes o hipotéticos. Consisten en presentar a ¡os participantes una representación de algún aspecto de la realidad o estructura organizativa para que aprendan su funcionamiento. Esta técnica permite asumir roles que reproducen con exactitud el mundo real, y tomar decisiones conformes con la manera como perciben la situación en que se encuentran. De este modo se ensayan o experimentan decisiones, se comprueba sin riesgos el resultado de las acciones, se analizan las consecuencias de las acciones...

Estos juegos permiten:

- Motivar a los alumnos de manera que aprendan mejor por medio de una actividad que les divierte y de la que ellos son miembros activos. Los participantes construyen activamente su conocimiento en lugar de recibirlo elaborado. La representación de papeles o roles permite actuar de forma concreta sobre los problemas, acercarlos a la propia experiencia personal y permite apreciar puntos de vista diferentes.
- Los participantes eligen de entre un conjunto de opciones posibles que les obliga a examinar el conflicto o problema en su visión de conjunto y le permite evaluar las decisiones y sus consecuencias.
- Esta técnica facilita la comprensión de los procesos complejos. Para la resolución de los problemas, los participantes deben utilizar la particular concepción que tienen de las cosas. Asimismo los juegos ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta varios puntos de vista o enfoques, al mismo tiempo, en un conflicto dado. Estas técnicas fomentan la interacción de los participantes y exigen un alto grado de cooperación.

E. Enfoque socioafectivo

Este enfoque ideado por David Wolsk y Raquel Cohen pretende combinar la transmisión de información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. Se trata de poner en práctica ejercicios dinámicos de grupo a-a suministrar la posibilidad de compartir una experiencia que más tarde será objeto de análisis individual y colectivo, así como de discusión. Por tanto, está casado en la experiencia de los alumnos y comprende tres fases:

1. Situaciones experienciales

Las situaciones experienciales son simples juegos. demostraciones o dramatizaciones que, tomadas como elemento motivador, sirven de enlace entre las tendencias y valores de los alumnos y permiten la posibilidad de compartir experiencias que serán después analizadas.

2. Discusión

Finalizada la situación experiencial, se analizan las experiencias, sensaciones. emociones que ésta ha originado a través de la discusión en grupo. Se trata de experimentar situaciones vivenciales y expresar con entera libertad los sentimientos e ideas que originan de manera que los resultados puedan generalizarse para situaciones distintas a través de actividades complementarias.

3. Actividades complementarias

Se trata de aprovechar los resultados del análisis de la experiencia para desarrollar aquellos aspectos cognitivos y de comprensión que permitan un acercamiento más profundo al tema involucrado en las cuestiones, problemas y conceptos derivados de la situación experiencial.

4. LA REFORMA EDUCATIVA ESPAÑOLA Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Como ha quedado expresado en los apartados anteriores la EpP y los Derechos Humanos, cualquiera que sea la formulación y concreción práctica, tratan siempre de fomentar valores, actitudes, hábitos y pautas de conducta. Participan por consiguiente de todos los principios psicológicos y pedagógicos que caracterizan la educación en valores.

Educación que no puede nunca centrarse en un aprendizaje abstracto, sino fundamentarse en el descubrimiento, personal y colectivo, de proyectos ideales de comportarse y existir. La EpP y los Derechos Humanos como educación en los valores deben estar presentes a lo largo de todo el proceso de autoafirmación de la identidad de la persona y vincularse transversalmente con la totalidad del desarrollo curricular en relación dinámica con todas las áreas y ámbitos de aprendizaje. Deben partir de una *percepción personal, creativa de la realidad* que permita la *interiorización crítica* como el ámbito desde el que puede brotar una opción libre y comprometida ante los problemas que la sociedad y el mundo plantean, así como favorecer y provocar la *acción y la expresión* para resolver los conflictos de dichos problemas desde prácticas democrácticas y no violentas [20].

La Reforma educativa española plantea sin duda una clara opción educativa que no olvida la educación en valores. Y así lo manifiesta en la exposición de motivos de la LOGSE y en el enunciado de las grandes finalidades a las que hace referencia el DCB.

«En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e

---

[20] *F.* GONZÁLEZ LUCINI, *Educación en valores y diseño curricular*, Alhambra-Logman, Madrid 1990, 29-31.

instancias sociales. (...) La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión; tengan un origen familiar o social; se arrastren tradicionalmente, o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.» [21]

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y en el respeto de los derechos contenidos en la LODE, se orienta a la realización, entre otros fines, de «la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos». (Art. 1.[2], g.)

La educación, dentro de este marco legal, es entendida como un desarrollo integral y armónico de la personalidad que implica: a)La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo: b) La adquisición de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos. históricos y estéticos. c) La capacitación para el ejercicio de la actividad profesional; d) La preparación para participar activamente en la vida social *y e)* El desarrollo de unos valores y actitudes básicas: respeto, tolerancia. libertad, democracia, convivencia. pluralidad, paz, cooperación y solidaridad.

Una de las novedades más importantes que ofrecen los nuevos planteamientos de la Reforma es a formulación de los objetivos educativos en términos de capacidades y no de conductas observables. Se acta por e' desarrollo de capacidades referidas a distintas dimensiones (desarrollo cognitivo, corporal y del campo de la salud, del equilibrio personal o afectiva de la actuación, de la relación y de la integración social, así como desarrollo moral o ético) de manera que el aprendizaje parta siempre del nivel de desarrollo del alumnado que modifica, recrea y enriquece de forma activa y progresiva su propia estructura cognitiva y señala como meta prioritaria que los alumnos sean capaces de aprender a aprender, es decir, facultades para realizar permanentemente nuevos aprendizajes significativos por sí solos. Como se expresa en los DCB. en cada uno de los objetivos educativos las capacidades se presentan de forma interrelacionada, «tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas, en las que las capacidades no se ejercitan de forma aislada, sino apoyadas unas en otras».

El Diseño Curricular Base como expresión de las intenciones educativas manifestadas en la Reforma educativa pretende en particular [22].

---

[21] Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (Véase la Exposición de motivos).
[22] *Diseño Curricular Base* Educación *Primaria*, MEC, Madrid 1989.

a) *La educación social y moral de los alumnos,* en la medida en que contiene una educación para las actitudes y los valores, que ha de permitir opciones responsables de los niños y los adolescentes dentro de un pluralismo característico de la sociedad moderna. "espetando al propio tiempo los valores y creencias de otras personas y otros grupos sociales.

b) *Una educación no discriminatoria,* orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización conforme al artículo 27.2 de la Constitución Española y al artículo 26 de la DUDH.

c) *La apertura de la escuela al entorno,* a las realidades sociales que la rodean, y también al progreso de cultura en sus distintas manifestaciones.

En esta propuesta curricular se entiende por contenido tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como aquellos contenidos relativos a los procedimientos, y a las normas, valores y actitudes.

Dimensión importante del DCB es la que se ofrece en los llamados *Ejes Transversales* (contenidos de enseñanza-aprendizaje que no hacen referencia a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa, sino que afectan a todas las áreas deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad) que hacen referencia directa a los valores y responden a realidades de especial relevancia para la vida de las personas y para el positivo desarrollo de la sociedad contemporánea.

En concreto, en el DCB se proponen, de forma no exhaustiva los siguientes ejes transversales: Educación del consumidor, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, Educación para la paz, Educación ambiental, Educación sexual y para la salud y Dimensión europea de la educación.

Si bien en general la reforma educativa española asume gran parte de las experiencias educativas alternativas llevadas a cabo en nuestro país en la última década y los DCB permiten a través de todo su desarrollo alcanzar algunos de los objetivos propuestos por la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, no debe olvidarse que este tipo de educación pretende en último lugar la transformación de la sociedad y resolver, en la medida de sus posibilidades, los grandes problemas humanos no sólo en su dimensión local, regional o nacional, sino sobre todo en su dimensión internacional en un mundo cada vez más interdependiente. y en continuo cambio.

Ciertamente una de las virtualidades de la Reforma educativa es permitir a la vez una educación socializadora, transformadora y liberadora. Los educadores tienen en su mano la posibilidad de hacerlo posible. Y a ellos corresponde aprovechar la oportunidad para seguir innovando e introduciendo en su práctica educativa aquellas experiencias que doten a los ejes transversales de todo su significado de manera que alcancen un papel cada vez mayor en el proceso educativo. Porque, si bien el desarrollo del currículum corresponde a una clasificación del contenido en áreas de conocimiento, es necesario superar la dificultad de reorganizar los contenidos pasando de un criterio centrado en la estructura epistemologica de cada ciencia a otro centrado en la significatividad psicológica del saber [23]. De tal manera que queden perfectamente conexionadas las áreas de conocimiento (Nivel I) con aquellos ámbitos de conocimiento y experiencia (Nivel II) que aproximan los conocimientos científicos a unos conocimientos «escolares» que tengan en cuenta no sólo las formas de pensar y entender la realidad del sujeto que aprende, sino aquellos contenidos significativos y esenciales de la vida del individuo no contemplados suficientemente desde el punto de vista de las ciencias: relaciones interpersonales, salud, resolución de los conflictos, paz, igualdad... (Ver cuadro de página siguiente)

Por otro lado las soluciones a los problemas mundiales, abordados por la educación, imponen sus propios criterios de análisis y generan singulares enfoques metodológicos que han de integrarse tanto en los DCB como en sus concreciones más cercanas al mundo de la escuela. Así como encontrar las convergencias existentes en los distintos tipos de educación (Educación para la paz, ambiental, para la salud, para el desarrollo) comprendidos en los ejes transversales.

---

[23] *Diseñó Curricular de Educación Primaria,* Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Sevilla 1989, 81-90.

Lectura 13

Necesidades y características de la educación ambiental
(fragmento)

UNESCO

UNESCO (1996) Educación ambiental. Principios de enseñanza y aprendizaje.
Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO- PNUMA.
Serie de Educación Ambiental Nº 20. Madrid: La catarata. Pp15-33.

El documento presenta los principales objetivos y características de la educación ambiental, entendida como un nuevo enfoque de las relaciones entre los seres humanos y su entorno. Se propone una educación orientada al análisis y solución de problemas a través de una perspectiva interdisciplinar y en la que escuela y comunidad establezcan un vínculo estrecho.

Esta educación no se añade a los programas educativos como una materia aparte o un tema de estudio concreto, sino como una dimensión que debe ser integrada dentro de los programas docentes. La educación ambiental es el resultado de un replanteamiento y de un conjunto de diferentes materias y experiencias educativas (ciencias naturales, ciencias sociales, arte y letras, etc.) que permiten percibir el medio ambiente en su totalidad y emprender con respeto a éste una acción más racional y apropiada para responder a las necesidades sociales.

UNESCO- Conferencia de Tbilisi, 1977

Las interacciones del hombre y el medio ambiente nacieron con la aparición del hombre y se desarrollaron a medida que el mismo evolucionaba social y culturalmente, y, en esta evolución la educación jugó un papel esencial...

Para llegar a una buena gestión del medio ambiente, no basta la simple información. Es preciso modificar los enfoques, actitudes y comportamientos humanos y adquirir nuevos conocimientos, y todo ello depende en gran medida de la educación.[1]

Las dificultades inherentes a un cambio conceptual e institucional tan vasto exigen una evolución gradual de la situación. Se trata de establecer los fundamentos que permitan reforzar una conciencia y ética medioambiental a escala mundial; se trata igualmente de crear los mecanismos que favorezcan el desarrollo de la capacidad científica y técnica para afrontar los problemas de mejora del entorno. Asimismo es preciso estimular la participación real de la población en el proceso de concepción, decisión y control de las nuevas políticas de desarrollo. A este respecto, no podemos esperar aportar soluciones viables a los problemas del entorno humano sin modificar la enseñanza general y especializada a diferentes niveles, para permitir que las personas, cualquiera que sea su edad o medio social, comprendan mejor las relaciones fundamentales que unen al hombre con su entorno. Los comportamientos responsables de la constante mejora de dicho entorno se verán favorecidos con ello.

En este contexto, la educación ambiental adquiere todo su significado. Es la única vía segura y válida para la evolución de los futuros educadores, los futuros técnicos y los futuros ciudadanos.

---

1 A. Giordan y cols. *Hacia una educación ambiental.* Investigación piloto INRO-UNESCO. Publicación ONRP, Ministerio del Medio Ambiente, París, 1978.

Objetivos de la Educación ambiental.

Los objetivos de la Educación Ambiental a nivel mundial son difíciles de definir, dada la diversidad de las situaciones. Deben adecuarse a la realidad económica, social, cultural y ecológica de cada sociedad y de cada región, y especialmente a los objetivos de su desarrollo.

Uno de los primeros objetivos de la educación ambiental consiste en hacer comprender la compleja estructura del medio ambiente, que es el resultado de la interacción de sus aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales. En consecuencia, debería proporcionar al individuo, y, a través del mismo a la colectividad, los medios para interpretar la interdependencia de estos elementos en el espacio y en el tiempo, para favorecer una utilización racional y prudente de las posibilidades, para la satisfacción de las necesidades presentes y futuras de la humanidad.

Además, la educación ambiental deberá resaltar la importancia del medio ambiente en el desarrollo. Para ello, deberá informar sobre las alternativas de desarrollo que perjudiquen al medio ambiente lo menos posible, y favorecer modos de vida que permitan una relación más armoniosa con éste.

Por último, la educación ambiental deberá dar una idea clara de la interdependencia económica, política y ecológica del mundo moderno. En este sentido, tienen el importante papel de desarrollar un espíritu responsable y solidario entre países y regiones, cualquiera que sea su nivel de desarrollo, para establecer un orden internacional que asegure la mejora del entorno humano.

...No se trata por lo tanto de limitarse a intercambiar información y conocimientos sobre determinados problemas, tales como la protección de especies en cías de extinción o la contaminación de zonas recreativas. Tampoco sirven de nada las fórmulas para evaluar los daños causados en una región. Estas fórmulas parciales han fracasado. Crean entre el público cierta sensiblería que desemboca en pasividad y terminan por hacer que se eludan los problemas que se confunden con las consecuencias de la contaminación y cuyas causas no se investigan.

Por el contrario, es preciso incorporar la educación ambiental a los procesos educativos modificando los contextos educativos institucionales. Esta operación beneficia al sistema educativo, tal y como lo han demostrado diversas experiencias innovadoras...

Características de la Educación Ambiental

...Estas características conciernen tanto a la concepción y estructuración del contenido educativo como a las estrategias educativas y a la organización de las actividades de aprendizaje.

Concretamente, la educación ambiental... debe ser considerada como un nuevo enfoque de las relaciones entre el hombre y su entorno y de la manera en la que aquél influye sobre éste; es decir, como un proceso integrado, que trata del entorno natural y el creado por el hombre.

Es una enseñanza basada en la experiencia, que utiliza, en un marco colectivo, la totalidad de los recursos humanos, naturales y físicos de la escuela y el entorno como

laboratorio educativo. Es igualmente un enfoque interdisciplinar, que relaciona cada tema de estudio con un conjunto de objetivos educativos.

Está orientada hacia el desarrollo de la colectividad mediante un enfoque dirigido a la formación de ciudadanos responsables, motivados y con confianza en sí mismos. Se basa en un proceso racional destinado a mejorar la calidad de vida mediante la acción democrática y responsable.

a) Un enfoque orientado hacia la solución de problemas.

La característica más importante de la educación ambiental es su enfoque orientado hacia la solución de problemas concretos. Se trata de permitir a los individuos, cualquiera que sea su origen, tomar conciencia de los problemas que se oponen al bienestar individual y colectivo , aclara sus causas y determinar los medios adecuados para resolverlos...

Para dar una nueva eficacia y una nueva pertinencia a los procesos educativos, la educación ambiental deberá superar dos inconvenientes. Por una parte, tendrá que separarse de una concepción pedagógica clásica, centrada en nociones preestablecidas y consistente en transmitirlas a través del profesor, directamente en forma de discurso o indirectamente en forma de diálogo, implicando siempre demasiada pasividad por parte de los alumnos. Además será necesario que este saber, a menudo incompleto y repartido entre diversas asignaturas... considere la manera de pensar del niño, del adolescente e incluso del adulto no iniciado. Por otra parte, será necesario evitar los inconvenientes de una pedagogía exclusivamente informativa.

b) Un enfoque educativo interdisciplinar.

Para resolver los problemas educativos medioambientales, es indispensable identificar, establecer jerarquías y articular determinados imperativos de orden político, económico, social y ecológico, en un proceso de planificación de desarrollo nacional. Es preciso ser consciente de la relación existente entre los fenómenos y las situaciones que el enfoque unidisciplinar tendería a fragmentar. Ignorando las fronteras que separan las asignaturas especializadas, el enfoque interdisciplinar trata de dar una visión más global y menos esquemática de los problemas. A priori, no consiste en la yuxtaposición de diferentes materias sino de abarcar un proceso en su totalidad para pasar seguidamente al análisis y a la solución de un problema concreto.

El enfoque interdisciplinar de los problemas medioambientales implica que se considere en primer lugar el sistema en el que se inscribe el aspecto de la realidad que constituye un problema. A partir de ahí, para explicar un fenómeno será necesario establecer un marco de referencia global que integre la aportación particular de distintas asignaturas poniendo en evidencia su interdependencia.

c) Integración de la educación en la comunidad

La educación enfocada a la resolución de los problemas concretos del medio ambiente supone no solamente el desarrollo de conocimientos y de técnicas, sino también y sobre todo, una práctica comunitaria que se ejerce sobre áreas determinadas. Sin duda, los individuos y grupos sociales se sentirán afectados por la calidad del entorno en la vida cotidiana de la colectividad y frente a los problemas que encuentran a diario y actuarán para reservarlo o mejorarlo...

A partir de este punto, es necesario que las instituciones de enseñanza, desde la escuela a la universidad, se abran a la comunidad dejando un lugar, en el seno de las mismas, para sus preocupaciones. Se trata de una interpenetración "material" e institucional.

Por ejemplo, la escuela no debe ser un edificio aislado, construido en la periferia, sino que debe estar en el corazón mismo de la comunidad para que los alumnos no se sientan fuera de ella, sino que por el contrario encuentren las condiciones favorables para sus investigaciones, experimentos y contactos que son el eje de la educación ambiental. Recíprocamente, la escuela debe abrirse a la vida del barrio y acoger en sus locales actividades comunitarias: reuniones de barrio, asociaciones culturales, clubes.

d) La educación permanente orientada hacia el futuro.

Dado que el medio ambiente se caracteriza por transformaciones y cambios profundos y continuos, la educación ambiental debe integrar el cambio. Debe tener un carácter permanente y estar orientada hacia el futuro...

Para evitar que los conocimientos que se van adquiriendo queden obsoletos y para asegurar la eficacia de las acciones a emprender, la educación ambiental debe formular constantemente sus objetivos, su contenido y sus métodos, asegurando la puesta al día de los conocimientos de los individuos y los grupos, así como la adaptación de dichos conocimientos a las nuevas situaciones. Tras una fase de iniciación, la acción educativa deberá continuar toda la vida. Cada fase de este proceso educativo deberá tener su propio valor y cumplir una función complementaria, y ello tanto durante la escolaridad como durante la vida activa.

C. Ejercicios

1. A partir de la lectura de los textos y considerando su propia experiencia, complete el esquema 2.1.

a) Identifique los grupos que corresponden a cada tipo de sujeto.
b) Incluya las principales nociones, habilidades y valores relacionados con cada tema.
c) Anote algunos ámbitos de aplicación de cada una de las vertientes.

2. A partir de las lecturas de Schmelkes, establezca la relación entre cada una de las condiciones básicas de la educación en valores y los siguientes elementos:

a) La educación popular.
b) La formación ciudadana.
c) El currículum oculto.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. A partir de la lectura del texto de Sime, elabore una tabla en la que relacione los objetivos de la educación ciudadana con los derechos humanos.

Objetivos educación ciudadana	Derechos Humanos

4. Explique cómo se incorporan los fundamentos de la pedagogía crítica y de la escuela nueva en los planteamientos de Sime y Núñez.

_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____

5. Considerando lo planteado por Rodríguez Zepeda, identifique en la historia de los derechos humanos tres casos en los que ha sido fundamental el disenso y la construcción de consensos, por ejemplo en la toma de decisiones, en la exigencia de reconocimiento de derechos, en cambios a la legislación, en la denuncia de violaciones y en otras situaciones similares.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. A partir de la lectura de Bustamante, Tuvilla y Tirado, explique qué haría para impulsar la EDH en espacios de educación formal. Especifique el nivel educativo y los propósitos de la intervención propuesta.

Nivel: _____

Propósitos: _____

Condiciones	**Acciones propuestas**
Integrar los DH al currículum	
Hacer explícito el currículum oculto	
Formación docente	
Elaborar materiales educativos	
Aplicar métodos activos, críticos, problematizadores y prácticos	

7. Describa las características de la educación no formal y explique cómo se aplica en la EDH.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Elabore un comparativo en donde exponga su percepción acerca de la vialidad y efectividad de la educación para la paz y los derechos humanos en la educación formal y en la educación no formal para los distintos sujetos y temáticas.

EDUCACIÓN FORMAL		EDUCACIÓN NO FORMAL	
Logros	**Desafíos**	**Logros**	**Desafíos**

9. Explique cómo se aplican en México las estrategias de promoción y educación en derechos humanos establecidas en el derecho internacional. Evalúe la pertinencia y calidad de estas acciones.

Estrategia	Acciones	Evaluación

10. Compare el tipo de acciones y procesos de EDH que pueden impulsar los individuos, grupos e instituciones públicas.

Individuos y grupos	Instituciones públicas

D. AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Cómo se aprenden los valores, según Schmelkes?

a) cuando se viven.
b) mediante el ejemplo.
c) a partir de la lectura de textos.
d) con definiciones claras.

2. ¿Por qué debe intencionarse la educación en valores si éstos se aprenden en la vida cotidiana?

a) Porque se garantiza el aprendizaje de los valores definidos en los propósitos de un programa educativo.
b) Porque la televisión, la vida comunitaria y otros espacios informales son una mala influencia.
c) Porque se asegura un proceso sistemático, a mediano plazo y con el apoyo de facilitadores en la problematización.
d) Porque existe una crisis de valores y si no se planifica, se corre el riesgo del relativismo.

3. La formación de sujetos conscientes de sus derechos y responsabilidades, que han interiorizado los valores universales y de dignidad humana, aptos para intervenir creativamente en la realidad y con afán participativo en la vida cívica y pública son propósitos de:

a) La educación en derechos humanos.
b) La educación para la paz.
c) La educación ambiental.
d) La educación ciudadana.

4. Según Rodríguez Zepeda, ¿Cuál es la relación de la democracia con los derechos humanos?

a) Derechos Humanos y democracia se relacionan mediante la cultura política.
b) El Estado de Derecho democrático se funda necesariamente en la defensa y protección de los derechos humanos.
c) La existencia de instituciones protectoras de derechos humanos fortalecen al Estado Democrático.
d) La cultura de derechos humanos favorece la formación de ciudadanos responsables y respetuosos de la ley.

5. ¿Qué principios de la democracia se aplican cuando un grupo social cuestiona mediante medios legítimos una ley porque la considera injusta y atentatoria de la dignidad humana?

a) Libertad de expresión, disenso y autonomía moral.

b) Derechos políticos, soberanía popular, participación y legalidad.
c) Justicia, pensamiento crítico y confianza en la democracia.
d) Todas las anteriores.

6. Es un enfoque que hace visibles diferencias, promueve la igualdad entre hombres y mujeres, cuestiona los mecanismos de dominación y promueve medidas compensatorias.

a) Perspectiva de género.
b) Lucha contra la discriminación.
c) Feminismo.
d) Enfoque compensatorio.

7. ¿Cuál es la mejor alternativa para incorporar los DH al currículum de las escuelas de los distintos niveles, según Tirado?

a) Crear una asignatura de derechos humanos.
b) Difundir folletos con las principales declaraciones de derechos humanos.
c) Buscar la relación de los objetivos y contenidos de todas las asignaturas con los contenidos de derechos humanos.
d) Formar a los docentes para que promuevan en sus clases el conocimiento y la práctica de los derechos humanos.

8. Consiste en tomar la propia realidad (y la práctica transformadora sobre esa realidad) como fuente de conocimientos, como puntos de partida y de llegada.

a) Educación formal.
b) Educación informal.
c) Educación no formal.
d) Educación popular.

9. Sus planteamientos han influido en la educación no formal y en la educación popular, principalmente en la aplicación del método dialógico, en la toma de conciencia, en la praxis y en la acción transformadora:

a) Carlos Núñez.
b) Paulo Freire.
c) Escuela nueva.
d) Pedagogía crítica.

10. Según la lectura del CDHNU, ¿Cuáles son algunas acciones fundamentales para la promoción y educación en derechos humanos?

a) Informar y educar en derechos humanos, fomentar el desarrollo de los valores que respaldan a estos derechos y alentar medidas para que no se violen.
b) Elaborar instrumentos de derechos para ampliar los mecanismos internacionales y nacionales de protección.
c) Aplicar las leyes con rigor y absoluto apego al derecho para evitar distinciones y anarquía.
d) Realizar talleres breves con gran cobertura dirigidos especialmente a las autoridades para que incorporen medidas legislativas e impulsen acciones de defensa.

MÓDULO III.
PLANEACIÓN EDUCATIVA EN DERECHOS HUMANOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar conocimientos y habilidades para la promoción del respeto a los derechos humanos con los diversos sectores sociales.
- Adquirir herramientas que permitan diseñar programas educativos.
- Adquirir los conocimientos indispensables para planificar tareas educativas.
- Adquirir conocimientos que permitan evaluar y sistematizar las experiencias educativas.

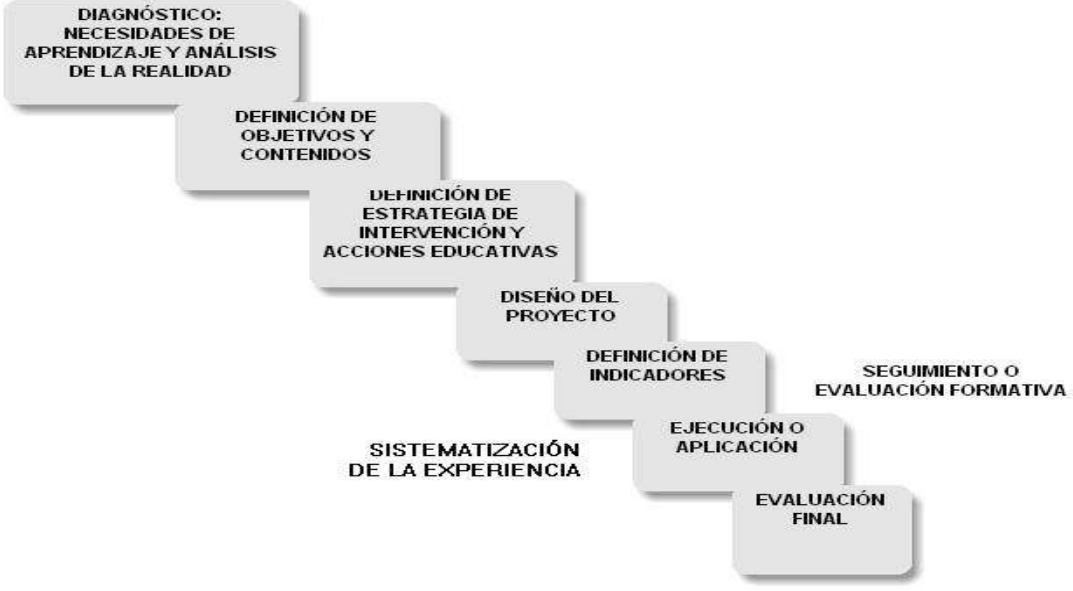
A. SÍNTESIS

I. Detección de necesidades educativas en materia de derechos humanos

Todo proceso educativo debe iniciar con la detección de las necesidades de aprendizaje de los sujetos, así como del análisis del entorno y del contexto en el que éste se desarrollará. A este momento de la planeación se le llama evaluación diagnóstica o diagnóstico.

A fin de lograr congruencia teórica y metodológica, en el campo de la EDH se recomienda que el diagnóstico sea participativo, para que los sujetos sean conscientes de sus necesidades formativas o de los problemas que se enfrentan en su entorno y que se pueden resolver mediante la cultura de derechos humanos. En el esquema III.1. se aprecia el proceso general de diseño de procesos educativos o programas sociales, el cual se revisará en este módulo.

ESQUEMA III. 1.



II. Elementos generales de un diagnóstico

El diagnóstico es una herramienta para interpretar la realidad que nos interesa transformar. Para realizarlo, se requiere contar con un plan de registro y definir algunas hipótesis que expliquen la situación y permitan proyectar las posibles acciones transformadoras (Iovanovich y Alurralde, p. 2 y Martinic, p. 30).

Cuando es participativo implica una lectura de la realidad que articule la experiencia de los promotores o especialistas, las opiniones e interpretaciones de los propios actores del proceso educativo y el conocimiento y la teoría disponible. El proceso de análisis de la realidad y de detección de necesidades es el siguiente (Martinic, p. 67).

CUADRO III. 1. Proceso de análisis y detección de necesidades

Definir el estado actual de una situación:	• Identificar los problemas que afectan a los sectores con los cuales se trabajará así como sus necesidades insatisfechas.	El problema se define mediante diversas técnicas, como la magnitud del problema (cantidad de personas a las que afecta) importancia para los involucrados o para quienes hacen la intervención.
	• Interpretar y plantear hipótesis sobre las causas y efectos de tales problemas.	Las relaciones causales permiten explicar el problema y plantear hipótesis. Las causas son las situaciones que directamente influyen en la producción del problema. Existen varias técnicas para realizar este análisis.
	• Identificar variables e indicadores que dan cuenta del problema o de las relaciones establecidas.	El diagnóstico implica la recolección organizada de información en función de los problemas y de las hipótesis de relaciones establecidas. Para facilitar y precisar la recolección de la información, se deben definir las variables e indicadores que dan cuenta de tales problemas y las relaciones que existen entre ellas.
	• Recolectar y clasificar la información	En ocasiones se requiere elaborar una línea de base para verificar el impacto de un proceso educativo. De esta manera se podrá demostrar que se han adquirido los conocimientos, habilidades y actitudes producto de la intervención.
Estrategias o caminos viables de acción	• Identificar las estrategias y posibles soluciones a los problemas detectados • Identificar recursos	Estos momentos se relacionan con la presentación de los resultados del diagnóstico en el que se describe la situación, el contexto o el área de trabajo; se identifican los actores o

	disponibles	grupos de interés vinculados con la situación; la definición de los problemas o necesidades de aprendizaje; y el análisis de las causas y consecuencias del problema, expresados en términos de variables e indicadores.
Definir la posición de los actores involucrados	• ¿Qué pueden hacer los actores o grupos relacionados con el problema? • ¿Cómo les afecta? • ¿Cómo pueden participar en la satisfacción de sus necesidades formativas?	

III. El diagnóstico participativo

Algunos diagnósticos se realizan desde la mirada de la institución, de los investigadores o especialistas, pero en el campo de la EDH se recomienda realizar diagnósticos participativos, es decir, procesos en los cuales los destinatarios tomen parte del análisis de la realidad y de la detección de necesidades. De esta manera, el diagnóstico será respetuoso de la diversidad; será una experiencia de toma de conciencia, reflexión crítica, y resolución de sus necesidades básicas insatisfechas; y servirá para construir de manera colectiva consensos, un código común, y proyectar el sentido de la transformación (Iovanovich y Alurralde, pp. 4-5).

La metodología del diagnóstico integrador, participativo y proyectivo plantea las siguientes acciones:

1. Definir los ámbitos en los cuales se desarrolla el proceso educativo y que servirán también para definir los criterios de evaluación (Cuadro III. 2.).

2. Elaborar un mapa socio comunitario en el que se analice la situación en relación con los ejes establecidos.

3. Aplicar técnicas e instrumentos de evaluación diagnóstica como diario de campo, entrevista, registro anecdótico, historias de vida, historias del barrio, agenda, listas de cotejo, entre otras.

4. Formular el perfil del grupo.

5. Construir una matriz de interrelaciones, lo que implica sistematizar los resultados obtenidos y visualizar las necesidades, demandas, problemas, intereses y fortalezas del grupo.

6. Formular el pronóstico.

7. Aportar insumos para la elaboración del diagnóstico institucional.

CUADRO III. 2.

Ejes	Contenidos y alcances
La comunidad	El ámbito de relaciones con el entorno inmediato.
La institución educativa	Comprende todas las cuestiones.
El aprendizaje	Saberes previos, capacidades, actitudes y aptitudes que evidencia al comenzar el proceso.

IV. Planificación de procesos educativos en derechos humanos

Una vez que se cuenta con un diagnóstico, es posible planificar los procesos educativos en materia de derechos humanos, los cuales tendrán sus particularidades pues cada proceso tiene su propia lógica de planificación, dependiendo de los propósitos, los sujetos, la duración y la modalidad educativa.

CUADRO III. 3.

Estrategia	Acciones y procesos de formación
Difusión	*a*) Actividades de comunicación e información general sobre los derechos humanos y los mecanismos de defensa y protección. *b*) Realización de campañas en los medios de comunicación, con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y con otros recursos. *c*) Elaboración y distribución de materiales informativos y didácticos.
Formación profesional	*a*) Cursos, talleres y diplomados: - Formación docente, dentro o fuera de su institución educativa. - Formación de profesionales dedicados a la administración de justicia, el poder ejecutivo, el poder judicial, fuerzas armadas, trabajadores sociales, medio de difusión, personal de salud, dirigentes y organizaciones de la sociedad, entre otros. *b*) Seminarios interinstitucionales y de discusión académica.
Programas de educación en el ámbito escolar	*a*) Programas de intervención educativa: - De apoyo a la labor docente. - Para la transformación del ambiente escolar. - Para el trabajo con padres de familia y la comunidad educativa. - De formación del alumnado. - De asesoría de tesis y de servicio social. *b*) Programas y proyectos para promover la inclusión de los derechos humanos en los programas de estudio. *c*) Proyectos de apoyo a estudiantes universitarios para la formación en la acción.
Programas educativos fuera del ámbito escolar	*a*) Cursos, talleres y seminarios : - Con grupos de la sociedad civil. - Con sectores no organizados. *b*) Proyectos socio educativos de investigación acción. *c*) Programas educativos con sindicatos, en centros de reclusión, en hospitales, etc.

Debemos utilizar la mejor herramienta de planificación, dependiendo de la naturaleza del proceso formativo. Veremos dos ejemplos:

a) El diseño curricular problematizador para programas, proyectos, cursos, talleres y otras formas de intervención curricular.
b) El empleo de la investigación acción participativa en procesos de educación popular, programas de intervención educativa no curricular y programas de educación en espacios no formales.

a) Planeación curricular

Existen diversas formas de planeación didáctica y curricular, basadas en objetivos, en competencias o en necesidades de aprendizaje. La forma más sencilla de planificar actividades a desarrollar dentro del aula es la definición de tres momentos didácticos: inicio, desarrollo y cierre. Sin embargo con ello no se asegura la aplicación de los fundamentos y enfoques de educación en derechos humanos. Es por eso que se ha creado el *diseño curricular problematizador,* método de planificación didáctica que consiste en reconocer el carácter polémico de los derechos humanos, particularmente cuando existe un conflicto de valores o cuando ocurre una contradicción entre el discurso de respeto y la realidad violatoria.

Se reconoce también que estas contradicciones sólo podrán comprenderse y transformarse mediante el análisis crítico de la realidad social, política, económica y cultural, pues en la defensa y el respeto a los derechos humanos intervienen intereses, voluntades, instituciones, normas y estructuras de poder. Se plantea diseñar situaciones de aprendizaje de los derechos humanos a partir de los siguientes momentos:

i) *Diagnóstico: identificación de las tensiones y situaciones problemáticas.* La fuente de este diagnóstico puede ser la vida cotidiana del alumnado, los contenidos del currículum escolar o las situaciones problemáticas de la cultura escolar.

ii) *Selección de problemas.* Para seleccionar las situaciones problemáticas sobre las que se trabajará, se propone definir ciertos criterios como las necesidades de aprendizaje, el nivel de desarrollo de los sujetos o las necesidades vinculadas directamente con los derechos humanos.

iii) *Delimitación de la temática, el problema y los contenidos.* Implica definir el lenguaje conceptual, aspectos teóricos, información básica y otros elementos que se busca que aprenda el alumnado. También implica el análisis de los derechos humanos involucrados y de los valores comprometidos con la temática.

iv) *Problematización.* Identificar las situaciones problemáticas (tensiones entre derechos o entre valores), analizar los antecedentes, causas, consecuencias, circunstancias e hipótesis y plantear las alternativas de solución, las cuales pueden ser en el terreno de la acción, de las actitudes o en el plano cognitivo.

v) *Fijar las condiciones o situaciones de aprendizaje.* Esto implica definir los objetivos, la ubicación curricular de la o las actividades, la metodología, las activi-

dades pertinentes para que el alumnado se involucre en el análisis y resolución del problema, el tiempo de desarrollo, el material requerido y las actividades de evaluación. Se recomienda utilizar una metodología problematizadora y de análisis crítico para que el alumnado desarrolle una actitud de cambio y promueva la transformación de la situación problemática. (Magendzo, pp. 10-20)

b) Diseño de proyectos y programas educativos en Derechos Humanos

Cuando el proceso educativo implica la transformación integral de una situación problemática caracterizada por ciertas necesidades insatisfechas, se puede hablar de un proyecto o un programa, el cual tiene una lógica de planificación distinta a la que se realiza en un curso, taller o sesión de trabajo en un aula.

Un proyecto es una acción social, es decir, un conjunto de acciones coordinadas que realizan personas, grupos, equipos e instituciones para alcanzar finalidades compartidas y deseadas, las cuales atienden los problemas o carencias detectadas. Necesariamente es una acción transformadora, por ello se puede definir como la distancia que existe entre la situación actual y la situación deseada. (Martinic, pp. 67 y 68).

Por su parte, un programa se concibe como un proceso más estructurado y permanente que un proyecto, aunque también se define como un conjunto de acciones coordinadas que buscan el logro de un fin común. El proceso para el diseño de proyectos y programas sociales y educativos incluye los siguientes momentos:

i) Definición de objetivos y metas. Expresar los resultados que se espera obtener, es decir, los cambios que ocurrirán en la situación inicial, en las relaciones, en las condiciones de vida, en los conocimientos de los participantes o en los condiciones de respeto a los derechos humanos. De alguna manera, los objetivos representan la solución del problema. Si se considera necesario, se pueden definir metas, las cuales permiten cuantificar el avance.

ii) Definición de estrategias. Una estrategia es el medio o camino más adecuado y efectivo para alcanzar los objetivos o cambios planteados. Es necesario distinguir la estrategia de las actividades: las primeras son las grandes vías para resolver el problema detectado, mientras que en las segundas se especifican cada una de las acciones que se realizarán. Para definir la o las estrategias que se aplicarán en el desarrollo del proyecto, es necesario partir del o los objetivos, pues recordemos que las estrategias son un medio para lograr su cumplimiento. Se recomienda que de manera participativa se definan las estrategias, se desglosen sus actividades, se proyecte el tipo de resultados que se obtendrían en cada caso y se seleccionen las que se llevarán a cabo tomando en cuenta criterios como viabilidad, impacto, pertinencia y congruencia con el enfoque de EDH.

iii) Diseño del proyecto. Es el momento de organización e integración del documento del proyecto.

iv) Definición de indicadores. A fin de contar con elementos para identificar los resultados obtenidos, se requiere definir indicadores, es decir, los hechos, actos, represen-

taciones que definen el desempeño esperado en un proyecto o programa, especialmente en la solución de problemas, en la satisfacción de necesidades, en la adquisición de conocimientos o en la transformación de condiciones sociales. Los indicadores pueden servir tanto para el diagnóstico como para la evaluación.

v) Diseño de la evaluación. Definir qué se va a evaluar, cómo se va a hacer la evaluación, en qué momentos se realizará y qué se harán con los resultados. Está ligada al proceso de seguimiento, también llamado evaluación continua, y proporciona elementos para la sistematización de la experiencia. En seguida veremos estos dos procesos.

V. Evaluación y sistematización de procesos educativos en derechos humanos

La evaluación es el proceso mediante el cual se valora el proceso, los resultados y el impacto de un proyecto mediante la medición con criterios o indicadores preestablecidos. Básicamente existen tres propósitos de la evaluación:

i) Evaluar procesos. Se realiza durante la aplicación del proyecto o del programa, y sus conclusiones se utilizan para enriquecerlo ya que permite averiguar si estamos en el camino correcto, si necesitamos enmendar rumbos, además de que hace evidentes las fortalezas y debilidades del proceso evaluado. Estudia la relación entre las actividades y los procesos desarrollados; los productos parciales y los avances, en términos de resultados. A esta evaluación también se le llama formativa.

ii) Evaluar resultados. Se realiza al concluir el proyecto o programa, se considera evaluación final y su propósito es verificar si ha cumplido o no con los objetivos y las metas iniciales y si se han logrado los productos esperados.

iii) Evaluar el impacto. Se realiza después de un tiempo de concluido el proyecto, pues su propósito es evaluar los cambios producidos en el entorno, en el contexto, en las condiciones, en los sujetos o en la situación problema que motivó al proyecto (Martinic, pp. 20-21 y Tibbits, pp. 2).

a) Modelos de evaluación

Como se puede apreciar en el cuadro III. 4, existen distintos modelos de evaluación. Algunos de estos se pueden combinar y emplearse tanto en la evaluación de proceso, como de resultado y de impacto, considerando la participación de los involucrados.

En la EDH debemos identificar qué modelo es pertinente, pues los procesos educativos en derechos humanos son complejos e integrales y por lo tanto la evaluación debe ser consistente con esta perspectiva. Sería limitado un enfoque de evaluación que sólo midiera si los participantes conocen sus derechos, la fecha de tal o cual evaluación o el procedimiento para interponer una queja ante la comisión de derechos humanos, pues los aprendizajes de los derechos humanos incluye, además de los conocimientos, las

habilidades, procedimientos, actitudes y valores que propicien nuevas formas de interacción y tiendan a la transformación de la sociedad. Eso implica, además, considerar el contexto, las condiciones de aplicación, entre otros aspectos.

CUADRO III. 4. Modelos de evaluación

Modelo	Características
Orientado a metas	Valora los progresos de los participantes y la eficacia de las innovaciones educativas
Orientado a decisiones	Propicia juicios racionales por parte de quienes toman las decisiones, También se le denomina modelo de contexto, insumos, procesos y productos.
Del intercambio	Describe los avances del programa y los puntos de vista de personas decisivas.
Investigativa	Se centra en la explicación de los resultados educativos y en la concepción de las estrategias de enseñanza
Que excluye los objetivos	Valora los resultados del programa con base en criterios diferentes a aquellos que se concibieron en su origen
De adversarios	Plantea el mejor caso entre dos apreciaciones enfrentadas sobre la importancia del programa.
Analíticos	Tienen por objeto proyectos de amplia cobertura, los cuales se pueden evaluar por partes.
Globales	Se aplica en proyectos pequeños que pueden evaluarse en su conjunto y en profundidad.

(Martinic: 1997 y Tibbits, pp. 6)

b) Métodos y técnicas de recolección de información

Los criterios e indicadores de evaluación pueden ser cualitativos o cuantitativos. Los primeros aluden a aspectos subjetivos, tales como actitudes, valores o la calidad de los aprendizajes o de los procesos. Los segundos se refieren a aspectos cuantificables, tales como número de libros elaborados, cantidad de participantes en un curso.

Métodos	Características	Técnicas
Cualitativos	Tienen un inicio descriptivo, utilizan una muestra pequeña, son abiertos, incluyen el punto de vista de las personas estudiadas y del investigador, se orientan a procesos más que a resultados, consideran el contexto y en su forma más pura no intervienen en el proceso.	- Entrevistas abiertas o poco estructuradas. - Ensayos, exámenes con preguntas abiertas, proyectos y diversas producciones de los participantes. - Valoración del trabajo colectivo. - Grupos focales abiertos. - Entrevistas colectivas. - Entrevistas en profundidad. - Observación cualitativa.

		- Historias de vida. - Bitácoras de la comunidad.
Cuantitativos	Utilizan categorías y variables definidas previamente, son cuantificables, utilizan muestras grandes, son cerrados, se orientan hacia los productos y son independientes del contexto.	- Entrevistas estructuradas, con preguntas cerradas. - Exámenes o pruebas objetivas. - Listas de cotejo. - Escalas estimativas. - Formularios de Autoevaluación. - Grupos focales estructurados. - Observación estructurada.

(Martinic: 1997 y Tibbits, pp. 10-14)

La selección de los métodos y las técnicas de recolección de información se relacionan con el tipo de proceso educativo a evaluar, con sus objetivos y con los criterios e indicadores establecidos o construidos en el proceso. Una vez que se han seleccionado los métodos y técnicas, se deben elaborar los instrumentos, hacer una prueba de validación o jueceo, establecer la muestra y definir el procedimiento de sistematización y análisis de la información.

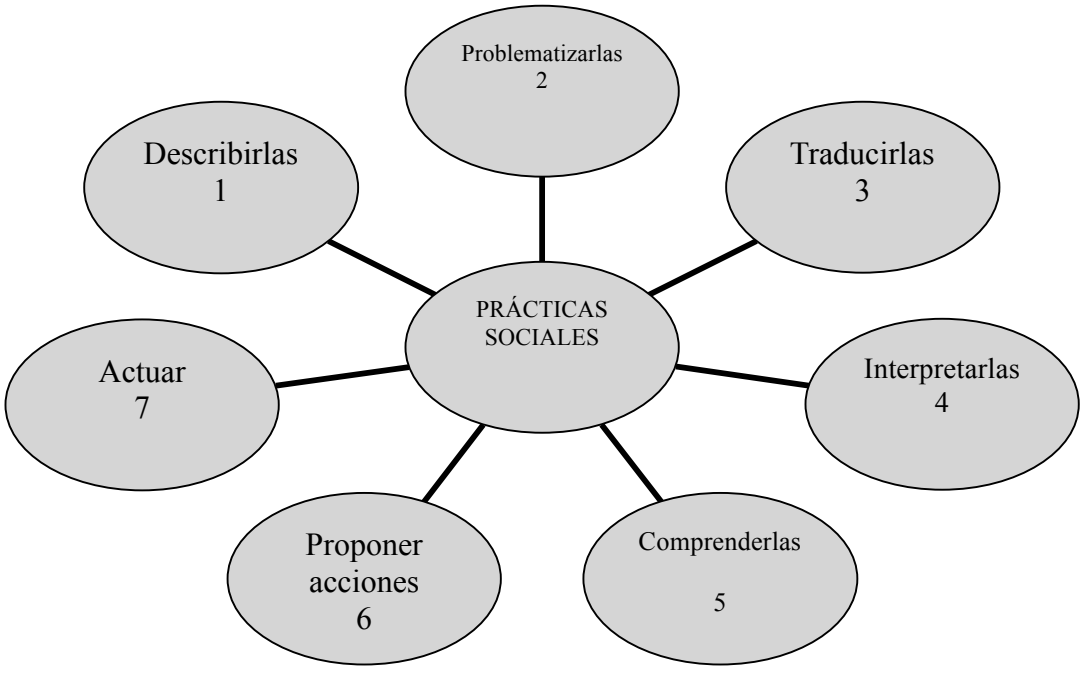
c) Aprender de los procesos

De manera complementaria a la evaluación conviene sistematizar las experiencias de EDH a fin de aprender del proceso. Sistematizar implica registrar, organizar y analizar una intervención intencionada y planificada a fin de contar con elementos para reflexionar sobre la experiencia, en la cual influyen de manera importante las características, pensamientos, emociones y condiciones de los sujetos que las viven.

La sistematización es fuente de conocimiento de lo social para transformar la realidad. Considera el contexto de aplicación pues se reconoce su influencia en los procesos y se reconoce como una fuente de producción de conocimiento que proviene de la praxis, de la mirada crítica de las experiencias de transformación de la práctica y no de teorías o parámetros definidos.

De esta manera, la sistematización de experiencias desde el enfoque de la educación popular trasciende los métodos positivistas, legitima el quehacer y el saber popular como fuente de conocimiento y empodera a los sujetos sociales que participan en la experiencia. Si bien existen distintos métodos de sistematización, en general han de darse los pasos expuestos en el esquema III.2 (Jara, pp. 3-4 y Ruiz Botero, p. 6).

ESQUEMA III. 2.



B. MATERIAL DE ESTUDIO

Bibliografía obligatoria

Iovanovich, Martha Liliana, Emilia Mercedes Alurralde, *El diagnóstico participativo proyectivo: un salto a la transformación de la educación entre adultos*, en <http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/enlaces/libros_en_linea/temas/alfabetizacion/DIAGNI.doc> (página visitada el 4 de diciembre de 2007) **[Lectura 1]**

Jara, Oscar, *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica*, en <http://www.alforja.or.cr/sistem/oscar_jara-sistematizacion_y_corrientes_innovadoras.pdf> (página web visitada el 29 de noviembre de 2007) **[Lectura 2]**

Magendzo, Abraham, *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos,* en <http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/PedagogicasTeoricos/12.pdf> (página visitada el 27 de noviembre de 2007) **[Lectura 3]**

Martinic, Sergio, *Diseño y evaluación de proyectos sociales. Herramientas para el aprendizaje*, COMEXANI/CEJUV, México 1997, pp. 29-40, 49-155. **[Lectura 4]**

Ruiz, Luz Dary, *La sistematización de práctica,* en <http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF> (página visitada el 28 de febrero de 2008) **[Lectura 5]**

Tibbits, Felisa, *La evaluación en el área de educación para los derechos humanos: un introductorio*, Human Rights Education Associates (HREA) (página web visitada el 5 de diciembre de 2007, http://www.hrea.org/pubs/EvaluationGuide/content-sp.html)
[Lectura 6]

Lectura 1

EL DIAGNÓSTICO INTEGRADOR PARTICIPATIVO – PROYECTIVO: Un salto a la transformación de la Educación entre Adultos

***Autoras*: Prof. Marta Liliana Iovanovich y**
Lic. Prof. Emilia Mercedes Alurralde ©

Frente a las mayores tasas de escolarización de las nuevas generaciones están presentes las demandas educativas insatisfechas de un alto porcentaje de población integrado por adolescentes, jóvenes y adultos.

El Diagnóstico Integrador Participativo – Proyectivo (D.I.P.P.) es un instrumento indispensable para demarcar necesidades y problemas que afectan al educando y a la comunidad donde se establece el espacio educativo entre adultos (escuela, centro u otra institución educativa). Asimismo, permite la conformación del grupo de acuerdo con sus saberes previos y sus formas de apropiación de los contenidos curriculares.

Este trabajo ofrece una serie de actividades generadoras de informaciones y procesos necesarios para la elaboración del D.I.P.P. que el educador podrá emplear, adecuar, mejorar o recrear, teniendo en cuenta las particularidades del grupo.

La apertura y flexibilidad, implícitas en el proceso de construcción propuesto, son la base para un compromiso creativo del educador y su grupo.

INTRODUCCIÓN

"Todavía no se han levantado las vallas que le digan al talento: de aquí no pasarás."
Ludwing van Beethoven

Muchas veces escuchamos decir: "Ninguna mirada es neutra o inocente." Cargamos en ella nuestra ideología y las experiencias acumuladas a lo largo de nuestra historia. En la mirada diagnóstica, que proponemos en esta publicación, ocurre lo mismo.

La presente propuesta metodológica para la elaboración del Diagnóstico Integrador Participativo - Proyectivo, destinada a la educación de personas adolescentes, jóvenes y adultos, intenta una aproximación a los actores, sectores, instituciones y situaciones que se presentan en las comunidades donde funcionan nuestros centros de los diferentes niveles y modalidades educativas.

Es nuestra intención orientar y facilitar el acercamiento del educador a la problemática vital del educando y su entorno. En este sentido, hemos

procurado rescatar experiencias de nuestra práctica y repensar estrategias que posibiliten el fortalecimiento de una Educación entre Adultos cooperativa, solidaria y respetuosa de la diversidad cultural.

El presente texto contiene el desarrollo de la propuesta metodológica orientadora para el educador.

El contenido contempla, por un lado, al educando, para favorecer su plena participación en el proceso educativo, la reflexión crítica, la resolución de sus necesidades básicas insatisfechas, y su promoción para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable - capaz de formular y cumplir sus propias metas y compartirlas- y, por otro lado, la revalorización constante de las instituciones educativas existentes y sus actores en un esfuerzo constante de profundización de las relaciones interinstitucionales e intersectoriales para la consecución de sus metas.

Existe un imaginario muy fuerte sobre la falta de talento de los sectores populares. Poder diferenciar, el talento, de las oportunidades, es avanzar hacia la revalorización del educando. Éste es el desafío que nos hemos propuesto como educadoras de adultos, tratando de revertir esta concepción tan arraigada en determinados sectores de nuestra sociedad.

Aspiramos que las ideas y las herramientas que presentamos en este libro sirvan para el fortalecimiento de procesos de educación entre adultos, transformadores de la realidad, para la realización plena y la dignificación de nuestros educandos y educadores.

1

¿CÓMO CONTEMPLAMOS DESDE LA VENTANA?

Imaginemos que usted durante todos los días contempla desde la ventana de su clase un extenso panorama:

- ¿Siempre lo ve igual?
- ¿Accede al panorama desde el mismo ángulo?
- ¿Tiene en cuenta los cambios de estaciones u otros?
- ¿Se preguntó para qué se detiene a mirar?
- ¿Fantaseó sobre la vida y los componentes de una familia, por la ropa tendida o por las flores del jardín?
- ¿Interrogó a otros sobre lo que vio?
- ¿Comparó su visión con la de algún poblador?

Seguramente, alguna de estas ideas u otras se le habrán ocurrido, porque el hombre es un ser curioso y siempre intenta explicar las situaciones, por nimias que parezcan.

- ¿Elaboró un plan para mirar? Seguramente, no.

Quizás, algún día cuando observó algo fuera de lo común habrá mirado con más detenimiento.

Esperamos que la metáfora de la ventana, le resulte útil para continuar acercándonos al tema que nos convoca:

El Diagnóstico Integrador Participativo – Proyectivo

El Diagnóstico es una herramienta que permite relevar un estado de situación, con un plan de registro y algunas hipótesis acerca de lo que ocurre.

Se lleva a cabo para pronosticar, proyectar y ejecutar acciones transformadoras. Estos desafíos deben inscribirse en el plano de lo posible y partir de categorizaciones claras, sobre la base de los elementos que se desean relevar.

El término "***integrador***" hace referencia a:

- **Su propio proceso de desarrollo** donde la evaluación inicial se realiza desde todas las áreas de actuación del educando. No se lo restringe, únicamente, a la cuestión de evaluación formal de conocimientos académicos sino con una **visión globalizadora** de todos los componentes que interactúan en la configuración de los saberes y aprendizajes con anclaje en la realidad social, que viven cotidianamente.

La cualidad de "***participativo"*** remite a:

- varios **actores**;
- la **construcción colectiva** con intercambios comunicativos, negociaciones, consensos y,
- elaboración de **códigos comunes**.

El término "***proyectivo"*** alude a:

su finalidad; es decir, servir de insumo para la elaboración del planeamiento en cualquiera de sus niveles (institucional o del proceso enseñanza - aprendizaje).

La metáfora de la ventana no nos alcanza para pensar en el Diagnóstico Integrador Participativo - Proyectivo; nos sirve sólo para diferenciar una mirada casual y cotidiana de otra denominada investigación a partir de la realidad.

Por lo tanto, una comunidad no se descubre a través de una ventana, sino saltándola. El objetivo de conocerla nos remite a la transformación dialéctica que impone la práctica colectiva entre sujetos cognoscentes.

Cuando abordamos un aspecto de la tarea docente como el Diagnóstico Integrador Participativo – Proyectivo, estamos atravesados por

nuestra ideología y por un sinnúmero de imposiciones teóricas que se nos presentan. Estos marcos explicativos, van configurando el hacer y la praxis. Por lo tanto, es necesario explicitarlos, compartirlos, interrogarlos y registrarlos. Es así como cobra significativa relevancia la posibilidad de responder a determinadas preguntas sobre nuestra labor educativa:

- ¿Qué significación tiene en la tarea concebir el desarrollo desde múltiples vías o desde una sólo? ¿Por qué aparecen diferentes cosmovisiones? ¿Son sólo momentos de un mismo proceso o representan procesos diferentes?

- ¿Cuáles son los espacios sociales donde se validan los conocimientos?, ¿las prácticas; los especialistas?

- ¿Qué hago con el grupo una vez que sistematizo las simbolizaciones?. ¿Las prevengo como obstáculos a salvar? ¿Las pienso como plataforma para nuevos conocimientos? ¿Me sirven para adecuar el proceso de enseñanza?

- ¿Qué espacio tengo como educador para repensar mis experiencias? ¿Son todas desechables y acepto una transformación como sujeto pasivo? ¿Soy una 'tabla rasa' donde se pueden imprimir recetarios exitosos? Si es así, ¿cómo puedo hacer del aula un lugar de reflexión y comunicación?

- ¿Los conocimientos son construcciones históricas o revelaciones de una vez y para siempre?

Luego de realizar un esfuerzo por encontrar respuesta a los interrogantes anteriores estaremos en mejores condiciones de contestar si queda, aún, un lugar para las utopías.

Recapitulemos y repensemos nuestro lugar en el Diagnóstico Integrador Participativo - Proyectivo.

El fin de milenio nos propone una serie de desafíos. Creemos que desde la Educación entre Adultos se deben acortar las brechas de las diferencias, pero no con soluciones tecnocráticas de ajustes, para arribar a la modernidad fuera de hora. Ya tenemos historias sobre el “progreso transplantado".[1]

Nuestros países deberán encontrar el camino para superar las múltiples pobrezas.

La Educación entre Adultos posee estrategias que consolidó durante muchos años de labor. Tiene acumulada en la conciencia de los educadores innovaciones, teorizaciones nada desechables.

La Educación Popular siempre estuvo enmarcada en los sectores con carencias, con estrategias de supervivencia, en medios hostiles y en momentos oscuros de la historia nacional.

---

[1]Alianza para el Progreso.

El desafío actual, es encontrar, redescubrir ese espacio comunitario. Sin elevarlo a la categoría de mito, develando sus conflictos y contradicciones. Esta tarea forma parte del Diagnóstico Integrador Participativo - Proyectivo- : desocultar, sistematizar, historizar. Y el rol de los educadores es agudizar y profundizar en el arribo de las capacidades y competencias, que se ponen en juego en el diagnóstico científico de la realidad.

Los educadores siempre hemos tenido esperanzas. Siempre hemos imaginado que nuestros educandos tendrían un futuro mejor y, a ese futuro apostamos cuando enseñamos. Somos los más expertos constructores de utopías, en el mejor sentido de la palabra. Por lo tanto, nuestra primera acción será acentuar nuestra capacidad de imaginar futuros.

En suma:

El educador y los educandos vivenciarán la etapa diagnóstica como una instancia de riguroso análisis del contexto social, institucional y grupal, para poder tomar decisiones metodológicas y de intervención comunitaria. Aparece así, un juego dialéctico donde la confrontación del conocimiento cotidiano y el conocimiento científico conllevan a la ejecución de acciones transformadoras, que les otorga una ciudadanía plena, siendo el Diagnóstico Integrador Participativo - Proyectivo una herramienta para la detección, la jerarquización y el pronóstico de viabilidad de las futuras acciones.

2

NUESTRA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL D.I.P.P.

El desarrollo del D.I.P.P. se inscribe en una propuesta metodológica específica que tiene en cuenta las particularidades y principios que iluminan nuestro quehacer como educadores de adolescentes, jóvenes y adultos.

Definimos a la metodología como la instrumentalización del método general y particular, en una situación concreta. Implica una traducción de sus principios generales, organizando una secuencia de propuestas integradas y complementarias para el logro de una sistematización fácil, amena, gráfica y sencilla que permite exponer el diagnóstico comunitario.
El método más apropiado para el desarrollo de la propuesta que presentamos es el dialéctico. Supone fases en constante interrelación y su necesaria correspondencia con las formas básicas del aprendizaje del educando adolescente, joven y adulto.

"El método y sus fases no se plantean en forma disociada y/o agregada desde el exterior, a la actividad humana concreta. Por el contrario, el hombre opera sobre la realidad con un método. Este método se halla en constante transformación, por su interrelación con el medio y responde a las normas básicas del aprendizaje humano. Sus etapas son:

práctica - conocimiento teórico - práctica.

El hombre conoce las propiedades de los objetos, en principio, por el hecho de entrar en contacto práctico con los mismos. Actúa sobre los objetos para apropiarse de ellos y transformarlos. Estos objetos forman parte de una realidad objetiva. Es decir, un mundo donde objetos y fenómenos están vinculados entre sí por los más diversos nexos y relaciones (causales, temporales, espaciales, condicionales, etc.). La realidad se manifiesta, por lo tanto, en objetos y fenómenos integrales."[2]

Proponemos organizar la tarea en los siguientes niveles:

- Comunitario.
- Institucional.
- Intersectorial.
- La clase.

Los niveles antes mencionados, se incluyen en tres ejes, a partir de los cuales se configura nuestra propuesta metodológica para llevar a cabo el D.I.P.P.:

- La Comunidad.
- La Institución Educativa.
- El Aprendizaje.

Cada eje anteriormente mencionado representa los ámbitos y las situaciones en los cuales va a transcurrir la tarea educativa, tienen como protagonista central al educando, en el marco del trabajo intersectorial.

A continuación describimos brevemente algunos de los posibles contenidos y alcances de cada eje significativo.

- **EJE N° 1: El EDUCANDO Y LA COMUNIDAD**
  Lo definimos como el ámbito de relaciones con el entorno inmediato. Incluye cuestiones tales como:
  - El barrio y su historia; los conflictos y riesgos;
  - Las relaciones con otros barrios.
  - Los vecinos; las familias; las historias familiares; variaciones culturales.
  - Las instituciones y organizaciones barriales; las relaciones interinstitucionales y sus conflictos.
  - Las relaciones intersectoriales (OG y ONG que atienden NBI).
  - El mundo del trabajo.
  - Su participación en las instituciones o en actividades organizadas para la comunidad.

- **EJE N° 2: EL EDUCANDO Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:**
  Comprende todas las cuestiones vinculadas con la inserción y permanencia del adolescente, joven y adulto

[2] EDELSTEIN, G. y RODRÍGUEZ, A. *El Método: Factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica.* Argentina, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Mineo.

en el centro educativo; entre otras:

. Sus expectativas con respecto a la institución educativa o al programa.
. Su integración con otros grupos distintos de su ciclo o de su curso.
. Su participación en actividades institucionales (PEI, Asociación Cooperadora, Consejo de Escuela, de Gestión o Consultivo, reuniones, proyectos o programas especiales).
. Grado de aceptación de las normas de convivencia institucional.

- **EJE N° 3: EL EDUCANDO Y EL APRENDIZAJE:**

Incluimos los saberes previos, capacidades, actitudes y Aptitudes que evidencia al comenzar el curso o ciclo. Mínimamente, se considerarán:

. Sus formas de aprender.
. Ideas o concepciones espontáneas sobre determinados asuntos, temas o cuestiones.
. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales indispensables para iniciar el ciclo o curso.
. Errores y preconcepciones.
. Actitudes y aspectos positivos para emprender la tarea.
. Formas de relacionarse con los distintos medios y lenguajes.
. Grado de aceptación de las normas de convivencia del ciclo.
. Sus modalidades de expresión.
. Sus formas de expresión creativa.
. Sus expectativas con referencia al proceso educativo que iniciará, al aprendizaje personal, al educador y al grupo de pares.
. Grado de integración al trabajo educativo.
. Aceptación por parte del grupo de pares.
. Historia personal y familiar.
. Capital cultural.
. Uso de lenguaje con código restringido o elaborado.
. Creencias y mitos.
. Costumbres.
. Pautas culturales y/o subculturales.
. Su relación con las NBI.
. Sus demandas e intereses.
. Experiencias escolares previa.
. Tipo de medios de comunicación masiva que, frecuentemente, accede.
. Habilidades para el manejo y procesamiento de la información proveniente de los distintos medios expresores.
. Relaciones con su propio cuerpo
. Esfuerzo y dedicación puestos de manifiesto para la realización de las tareas que se le proponen.
. Uso del tiempo libre.

El desarrollo de la presente propuesta metodológica requiere que el educador destine un período no inferior a tres semanas, una vez iniciado el curso o período lectivo. En dicho lapso, programará y ejecutará, con el grupo de educandos a su cargo, todas aquellas acciones previstas para recoger información significativa, relevante y pertinente.

Básicamente, nuestra propuesta prevé las siguientes *actividades generadoras de información y procesos:*

1- Elaboración del *Mapa Socio- Comunitario*.

2- Aplicación de *técnicas e instrumentos de evaluación diagnóstica*:

- Diario de campo
- Entrevista
- Registro anecdótico
- Historias de vida
- Historias barriales
- Agenda
- Lista de cotejo o control
- Escalas graduadas de clasificación
- Inventario
- Juego de ases de actores
- Grillas de autodiagnóstico del educador y del educando.
- Grilla de diagnóstico de la comunicación oral.
- Grilla de diagnóstico de lecto – escritura
- Prueba de evaluación inicial de contenidos considerados prerrequisitos básicos para iniciar los aprendizajes estipulados para el ciclo o nivel a cursar.

3- Formulación del *perfil andragógico* del grupo, en general, y del educando, en particular.

4- Construcción de la *Matriz de Interrelaciones*: sistematiza los resultados obtenidos en el desarrollo de las acciones anteriormente detalladas.
Este instrumento permitirá:

- Visualizar las necesidades, demandas, problemas, intereses y fortalezas del grupo.

- Formular el pronóstico.

- Aportar insumos para la elaboración del diagnóstico institucional.

Cabe destacar que esta propuesta no contempla la evaluación de los aprendizajes y saberes previos como un proceso separado, sino que promueve su integración en los distintos momentos e instancias previstas en las acciones enumeradas precedentemente. Asimismo, promueve una

intensa participación del educando en la construcción y aplicación de los instrumentos de evaluación.

El conjunto de actividades que el educador prepare o prevea para la elaboración del D.I.P.P. apuntarán a los procesos de pensamiento que a continuación se detallan y que hacen al estudio de los aspectos psicopedagógicos del educando:

- Comparar
- Resumir
- Observar
- Clasificar
- Interpretar
- Formular críticas
- Buscar suposiciones
- Imaginar
- Reunir y organizar datos
- Formular hipótesis
- Tomar decisiones
- Diseñar planes y proyectos para investigar la realidad

El educando adolescente, joven y/o adulto está acostumbrado a realizar estos procesos. En sus labores diarias, está continuamente practicándolos.

Para llevar a cabo esta propuesta metodológica el educador deberá "pensar sobre cómo pensamos ". Este proceso metacognitivo es el pilar donde se asentará el proceso de la educación permanente y autónoma.

El proceso educativo se torna plenamente liberador cuando los educandos sienten y vivencian que tienen un mayor control sobre sus aprendizajes, donde quieran que estos se realicen.

Las actividades efectuadas por los educandos, en estos casos, quedarán documentadas en el legajo personal acumulativo, previamente evaluadas por el educador y comunicado sus resultados al educando. Asimismo, se sugiere implementar experiencias de autoevaluación, co - evaluación y sesiones grupales de evaluación al finalizar un conjunto de actividades significativas.

A modo de síntesis, conviene recordar que el D.I.P.P. es un proceso sistemático, dinámico, abierto y flexible en el cual participa la pareja andragógica, la institución educativa y la comunidad con el propósito de precisar sus intereses, necesidades, demandas y problemas para orientar con una visión globalizadora de la realidad:

- La ubicación del educando en el punto exacto del proceso de enseñanza - aprendizaje.

- La formulación del planeamiento del ciclo o curso.

- La selección de contenidos, actividades y experiencias de aprendizaje.

- La formación de grupos en función de características similares e intereses particulares sin perder de vista las expectativas de logro propias del ciclo o curso.

- La utilización criteriosa de recursos disponibles.

- La jerarquización de intereses, demandas, necesidades y problemas.

- La potencialización de aspectos positivos.

- La detección de dificultades específicas de aprendizaje.

- La elaboración de programas compensatorios y correctivos.

- La profundización de las relaciones intersectoriales e interinstitucionales que puedan contribuir al desarrollo de la propuesta educativa.

- El abordaje de problemáticas propias de la comunidad.

- El aporte de para la formulación del pronóstico.

- La reflexión crítica sobre la propia práctica del educador.

- La participación en el desarrollo del PEI y PCI.

- La profesionalización del educador y el mejoramiento de su rol.

- La participación comprometida del personal directivo y de supervisión en el desarrollo del proceso.

Estos procesos promovidos a partir de actividades específicas, permitirán al educador tenerlos presentes en el momento de aplicar las técnicas e instrumentos.

Al ser éstas, instancias de participación activa del educando, configuran oportunidades para evaluarlos, sin necesidad de recurrir a las tradicionales pruebas pedagógicas de nivel que, en la mayoría de los casos, no reúnen los requisitos de validez y confiabilidad mencionados en capítulos anteriores.

CONSIDERACIONES FINALES.
LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS TIENEN LA PALABRA.

Numerosas son las razones por las cuales se hace propicio el desarrollo de un proceso de Diagnóstico Integrador Participativo Proyectivo. Las siguientes dan cuenta de algunas de las opiniones manifestadas por directivos, responsables zonales, coordinadores, educadores, educandos,

representantes de sectores, miembros de instituciones y vecinos registradas en evaluaciones institucionales:[3]

Permitió:

- Conocer la realidad: el barrio y las instituciones de la comunidad.
- Destacar las necesidades, problemas e intereses.
- Integrar el centro educativo a la comunidad.
- Incrementar matrícula.
- Trabajar con los recursos reales y disponibles.
- Elaborar una planificación institucional y de ciclo coherente.
- Seleccionar necesidades para trabajar con Unidades Vitales de Aprendizaje y palabras generadoras significativas para el aprendizaje de la lecto - escritura.
- Integrar las necesidades de cada ciclo en el PEI.
- Sistematizar la información sobre el rendimiento de los educandos.
- Vencer prejuicios de algunos vecinos.
- Solucionar conflictos entre instituciones barriales.
- Rescatar de la memoria colectiva la historia del barrio.

Favoreció:

- La participación de la comunidad y sus actores.
- La inserción del educando en el servicio educativo.
- El trabajo grupal.
- El acercamiento intersectorial.
- La concreción del PEI y PCI.
- La apertura de la clase a la comunidad y sus instituciones.
- La colaboración de profesionales para el desarrollo de proyectos vinculados con problemáticas de salud, violencia familiar, adicciones.
- La formación de grupos de estudio entre los educadores para profundizar la problemática de la elaboración de instrumentos diagnósticos.

Posibilitó:

- La interacción educando - educador.
- El desarrollo de procesos de interaprendizaje.
- El cambio de rol en el educando: protagonista.
- El aporte de recursos por parte de organismos gubernamentales (Municipio, Centro de salud, entre otros).
- El tratamiento interdisciplinario de los contenidos.
- La formulación de proyectos especiales.
- El intercambio de experiencias entre educadores.
- Un mayor conocimiento de las particularidades culturales del educando.

---

[3] IOVANOVICH, Marta L. *Pautas de reajuste del diagnóstico situacional*. (en: Circular Técnica N° 1/87. La Plata, D. E. A. y F. P.) y *Evaluación Final Participativa - Proyectiva Período 1990 - 1995*. Bs.As., Programa Federal de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo para Adultos de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Estamos seguras que esta propuesta metodológica para la elaboración del D.I.P.P. será enriquecida con el aporte de las comunidades educativas de adolescentes, jóvenes y adultos. Justamente, la apertura y flexibilidad implícitas en el proceso que hemos descrito son la base del compromiso creativo del educador y el grupo.

"No importa su nombre, no.
Ni cómo nacerá.
Lo importante es que viene.
Trae la oportunidad."

SOULÉ, Héctor R.
(en*: VOX DEI. La Biblia*. "Libros Sapienciales").

Lectura 2

LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y LAS CORRIENTES INNOVADORAS DEL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO – UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Oscar Jara Holliday[1]

¿Por qué hablamos de Sistematizar "experiencias"?

La palabra *sistematización* en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a "ponerlos en sistema". Ese es el sentido más común, más utilizado y totalmente válido de la noción o del concepto "sistematización": sistematizar datos o informaciones.

Nosotros, desde la educación popular y los proyectos sociales, utilizamos el mismo término, pero lo aplicamos no sólo a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no hablamos sólo de "sistematización", a secas, sino de "sistematización **de experiencias**".

Pero, ¿qué queremos decir por "experiencias"?. Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de *dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social*:

Por ejemplo:

a) *condiciones del contexto*: toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. El momento histórico es la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera del cual no es factible entenderla, pues es parte integrante de su realización. En este sentido, el "contexto" no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, si no es en ese contexto y por ese contexto.

[1] Educador Popular y Sociólogo. Director General del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja y coordinador del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización del CEAAL.

b) *situaciones particulares*: ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles.

c) Por otro lado, una experiencia siempre está constituida por *acciones*; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o inintencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras las realizamos.

d) Pero también en toda experiencia se manifiestan las *percepciones*, s*ensaciones, emociones e interpretaciones* de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los hombres y mujeres protagonistas de las mismas.

e) Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados *resultados o efectos* que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente.

f) La interrelación de todos estos factores generan *reacciones* en las personas que intervienen, las cuales construyen *relaciones* entre ellas. Estas relaciones personales y sociales –por una parte- han sido mediadas por todos los elementos anteriores y –por otra- son factores desencadenados por lo que aconteció durante la experiencia.

Entonces, en este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos "experiencia", no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay **personas** que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones.

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las

experiencias, son individuales y colectivas a la vez; las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias.

Por todo ello, cuando hablamos de la sistematización de *experiencias*, estamos hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto.

Por eso, como recalca Paulo Freire: *"El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto".*[2] La historia, pues, no está predeterminada; la historia está siendo y nosotros estamos siendo en la medida que hacemos la historia; pero en la medida que nos asumimos, hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores de la historia y no como objetos pasivos y resignados ante ella, que nos dejamos arrastrar por los acontecimientos.

En síntesis, las experiencias son siempre experiencias *vitales*, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad; por eso necesitamos comprender esas experiencias; por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicarlas, compartirlas. *Sistematizar experiencias* es, esencialmente, un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo eso.

Sistematización de experiencias: un concepto enraizado en la realidad latinoamericana

El sentido con que nosotros asumimos el concepto de sistematización de experiencias, ha sido creado históricamente en América Latina. Varios trabajos han abordado esta perspectiva histórica, pero ahora queremos resumirla en un marco de análisis más general, con la intención de resaltar el carácter profundamente vinculado a la práctica que tiene esta temática.

[2] **Freire, Paulo**: *Pedagogía da autonomia- saberes necesarios a prática educativa,* Paz e Terra, Sao Paulo, 1999.

Tomemos como punto de referencia el hecho de que en 1959, la Revolución Cubana abre un nuevo período histórico en nuestra América, demostrando que era posible romper el esquema de dominación colonial que caracterizó a nuestros países desde la conquista española y, además, que era posible pensar -*desde la realidad específica de América Latina y el Caribe*- un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de la justicia social.

Este acontecimiento cuestionó radicalmente los esquemas populistas y paternalistas con que los gobiernos habían intentando paliar durante los años 40 y 50 las crecientes contradicciones sociales creadas por el modelo dominante. Así, los programas de "desarrollo de la comunidad" recibieron un gran empuje con el apoyo financiero del gobierno estadounidense a través de la llamada "Alianza para el Progreso" creada para evitar que se repitiera en otros países el ejemplo de Cuba. Por ello, temas como el del "Desarrollo" y de la "Modernización" se pusieron de moda. Ellos venían acompañados de modelos de intervención social y comunitaria dirigidos a incorporar a la población en estos proyectos pensados y dirigidos desde afuera.

Dichos modelos de intervención pronto pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, generándose a partir de allí una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición tanto de los *paradigmas de interpretación* como de los *métodos de acción social*. El nuevo contexto histórico-social de nuestra América promueve, entonces, el surgimiento de un nuevo "contexto teórico" en el que el trabajo social, el trabajo educativo y el trabajo investigativo son atravesados por una intensa confrontación.

En este marco y vinculadas a estas dinámicas de cuestionamiento y proposición alternativa, surgen las primeras referencias a la "Sistematización". Veamos brevemente cómo se da esto en los distintos campos mencionados:

Leticia Cáceres y Maria Rosario Ayllón[3] ubican los antecedentes de la sistematización en el campo del *Trabajo Social* entre los años 50 y 60, relacionados con la profesionalización del Servicio Social bajo influencia norteamericana, la cual pregonaba el "metodologismo ascéptico". Así, el sentido inicial con el que se usaba el término *sistematización*, se centraría en: "recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su status ante otras especialidades". Sin embargo, posteriormente, respondiendo a la corriente

[3]**Cáceres, Leticia**: *Memoria del taller sobre la enseñanza de la sistematización de Trabajo Social*, Seminario Latinoamericano de Trabajo Social (ALAETS-CELATS), Lima, noviembre 1991, pp. 1,2,3 en: **Ayllón Viaña Maria Rosario:** *Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar*, Asociación Kallpa, Lima, 2002, pp. 17-27.

contraria, el tema se vinculará, en la primera mitad de los años 70, a la llamada *Reconceptualización del Trabajo Social*, desde un enfoque anclado en la realidad latinoamericana y en confrontación con dicho metodologismo ascéptico. De esta manera, según las autoras mencionadas "se atribuye a la Sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad, objetivo inherente a la naturaleza del trabajo social tal como era definido en ese período"[4].

En esta segunda corriente podríamos ubicar los importantes aportes de Diego Palma, los cuales ya aparecen con claridad en 1971 en su trabajo: "La praxis científica en el Trabajo Social"[5]. Siguiendo nuevamente a Ayllón, este nuevo abordaje de la sistematización "se vincula a la preocupación por una intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias. En este momento, la sistematización intenta demostrar que los problemas y las necesidades de este lado del mundo tienen características particulares propias de contextos subdesarrollados y por tanto ameritan dar al servicio social un contenido y un sentido auténticamente latinoamericano".

Tenemos así que –desde el campo del Trabajo Social- los primeros abordajes que surgen en América Latina sobre la temática de Sistematización, durante los años sesenta y setenta, se sustentan en cuatro pilares:

a) la referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y por tanto, a las perspectivas de transformación social predominantes en el contexto teórico de ese período;
b) la negación de una metodología neutra influenciada por las corrientes norteamericanas dominantes;
c) la centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento;
d) el interés por construir un pensamiento y una acción orientados con rigurosidad científica.

[4]**Ayllón Viaña, Maria Rosario**: texto citado, p. 20.
[5] En: *Revista Trabajo Social, No. 3*, Universidad Católica de Chile, Santiago, 1971. Se menciona como referente también a trabajos de la Escuela de Trabajo Social de Belo Horizonte, Brasil, los cuales fueron presentados en un "Seminario de Escuelas de Trabajo Social" realizado en 1971 en Ambato, Ecuador. El tema de este seminario es muy indicativo: "El trabajo de campo como fuente de teoría".

Durante las décadas siguientes, el tema de la sistematización recorrerá otros dos caminos paralelos a la ruta abierta por el Trabajo Social:

- el de la *educación de adultos* (principalmente la investigación sobre las prácticas de educación de adultos) y
- el de la *educación popular* (principalmente las reflexiones teóricas de educadores y educadoras populares).

La *Educación de Adultos* ya tenía muchos años de haberse puesto en práctica en América Latina. Luego de la II Guerra Mundial, en el marco del modelo de "sustitución de importaciones" y de expansión de la influencia de Estados Unidos en nuestro continente, se promueven un conjunto de programas de extensión agrícola, que implicaban la realización de programas de educación no formal de adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico capitalista. Asimismo, con la idea de que el incremento de los niveles educativos determinaría mayor nivel de desarrollo económico, la mayoría de los gobiernos impulsan campañas masivas de alfabetización. El ideal de extender el alcance del sistema de instrucción pública a toda la nación se convierte en meta fundamental, por lo que esas visiones, que tenían al pueblo como *destinatario de la educación,* se consolidan fuertemente.[6]

En el mismo marco, la UNESCO fomenta y difunde un nuevo concepto, la "Educación Fundamental" y crea en varios países del "Tercer Mundo" centros dedicados a promoverla.[7] Pero es en los años sesenta y setenta donde la Educación no formal de Adultos tiene su desarrollo más importante y significativo a partir, como mencionábamos más arriba, del impacto causado por la Revolución Cubana, al poner en evidencia las profundas contradicciones de las sociedades latinoamericanas y abrir las puertas a los esfuerzos por lograr cambios radicales en el continente. En esas décadas se da, por un lado, un extraordinario impulso a una **educación de adultos** marcada con la perspectiva del Desarrollo de la Comunidad[8]; por otro lado, en ese mismo período asistimos al surgimiento de la **educación popular,** que con el nombre inicial de "Pedagogía de la Liberación" marcaría en adelante una nueva manera de entender lo educativo. Como señalaremos más adelante, los "caminos cruzados" (parentescos y diferencias) entre ambas corrientes se prolongarán a lo largo

[6] Ver: **La Belle, Thomas:** *Educación no formal y cambio social en América Latina*, Nueva Visión, México, 1980. y también **Puiggrós, Adriana:** *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas,* Nueva Imagen, México, 1984.

[7] En nuestro caso, el **CREFAL**, Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina, en Pátzcuaro, Michoacán, México, el cual existe hasta hoy, pero con otra orientación.

[8] Ver**: Barquera, Humberto**: *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos*. CEE, México, 1982.

de las décadas que siguen[9]. El término "sistematización" acompañará ese recorrido, hasta nuestros días.

Los orígenes de una nueva noción de **educación popular**[10], se gestan en Brasil en los años 60, en las experiencias del *Movimiento de Educación de Base* y los *Centros Populares de Cultura,* desde cuya práctica y propuesta *Paulo Freire* formula una filosofía educativa que plantea una renovadora forma de establecer las relaciones ser humano-sociedad-cultura y educación; con el concepto de "concientización" como símbolo principal y en contra de una "educación bancaria y domesticadora", surge así la noción de una **"pedagogía liberadora"**[11]

En la acción y en la reflexión de los educadores y educadoras populares latinoamericanos de los años setenta, Freire pasó a ser una referencia fundamental. La articulación de su propuesta desde la educación, con la **Teoría de la Dependencia** en el campo de las ciencias sociales y con la **Teología de la Liberación** en el campo de la renovación de las formas de vivir y pensar la fe, contribuyó, definitivamente a conformar un contexto teórico coherente y afirmativo para un sector creciente de activistas sociales y políticos.[12] Un trabajo clave para entender este momento, que critica la visión dominante de Educación de Adultos y le contrapone claramente la categoría "Educación Popular" (generalizando en adelante el uso de este concepto) es el texto de Julio Barreiro: *Educación Popular y proceso de concientización*.[13] Así, la reaparición en los años setentas del término "educación popular", permite identificar una posición dentro del debate en el campo de la educación de adultos, referida a una educación que tiene una "dimensión política" y una "perspectiva liberadora"[14].

---

[9] Ver al respecto el trabajo clarificador de **Carlos Rodriguez Brandão**: *Los caminos cruzados: forma de pensar y realizar educación en América Latina*,(Rev. Educación de Adultos, INEA, México, vol 2, No 2, 1981, pp. 28-41) el cual recorre esta temática introduciendo la relación entre "Educación permanente", "Educación de adultos" y "Educación Popular".

[10] A fines del S. XIX se extendió el uso del término "educación popular" para referirse a lo que hoy conocemos como "instrucción pública"; a comienzos del S. XX se llamó "educación popular" a algunos programas de formación política y cultural dirigidos a las clases trabajadoras.

[11] Las principales obras de este período fundacional son**:** *La educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva, Montevideo, 1969; *Acción Cultural para la Libertad*, Santiago, ICIRA, 1968; *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Tierra Nueva-Siglo XXI, Montevideo-Buenos Aires, 1971 y su obra más completa: *Pedagogía del Oprimido,* Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

[12] En particular el pensamiento de autores como **Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, Cardoso y Falleto** en las Ciencias Sociales. **Gustavo Gutiérrez, Frei Betto, Clodivis y Leonardo Boff** en la Teología de la Liberación. Uno de los pocos autores que trabajó explícitamente los vínculos entre Educación Popular y Teología de la Liberación, es **Giulio Girardi.** Dos trabajos que abordan con más detalle cómo esta relación son: **Preiswerk, Matthias;** *Educación popular y teología de la liberación,* DEI, San José, 1994; **Boufleur, José Pedro:** *Pedagogía Latino-americana, Freire e Dussel*, editoria Unijuí, Ijuí RS, 1991.

[13] Siglo XXI editores, Bs.As., 1974

[14] En este sentido es sugerente la interpretación de **Rodríguez Brandão**, de la ***educación popular*** como un concepto que busca rescatar una propuesta específica del campo de la educación de adultos "haciéndola retornar a su condición de movimiento pedagógico, con sus consecuencias, teóricas, prácticas y políticas" **Brandão, Carlos,** 1981, texto citado.

Durante los años ochenta, se produce una multiplicación impresionante de experiencias de educación popular a lo largo y ancho de América Latina. Junto con ella, comienza a surgir el interés por conocer, analizar, caracterizar y debatir en torno a este fenómeno social y su concepción educativa. Estas investigaciones, reflexiones, análisis y polémicas se realizan en dos ámbitos: el de la *investigación en educación de adultos y el de la práctica y reflexión de los mismos educadores y educadoras populares*.

En el primer ámbito, trabajan el tema varios autores y autoras importantes, quienes divulgan sus investigaciones ampliamente.[15] En este panorama, resaltamos la siguiente anotación de Juan Eduardo García Huidobro, quien basándose en el análisis sobre *Educación y Participación* de Patricio Cariola[16] y buscando hacer una "sistematización de experiencias" indica, refiriéndose a la *Educación Popular,* que:

> "... se hace ver la realidad de un **nuevo paradigma en la educación en la región**, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado (...) es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo (...) estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (...) se tiende hacia una relación pedagógica horizontal entre educador y educando (…) se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, auto evaluación, autogestión (...) La educación está estrechamente ligada a la acción; en este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término (...) Finalmente cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un **cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación**".[17]

Precisamente, la *sistematización de experiencias* desde la educación popular, va a significar uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos "métodos ortodoxos", en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y evaluación educativa.

---

[15] **Picón, César:** *Educación de adultos en América Latina, una visión situacional y estratégica,* CREFAL, Pátzcuaro, México, 1983; **Paiva, Vanilda:** *Educação Popular e educação de Adultos*, Loyola, São Paulo, 1973; **Gajardo, Marcela:** *Educación de adultos en América Latina. Problemas y Tendencias*, UNESCO, Santiago, 1983; **Wanderley, Luiz E:** *Apontamientos sobre a Educação Popular,* Cultura do Povo, Cortez, São Paulo, 1979; **Pinto, Joao B:** *Siete visiones sobre Educación de adultos,* CREFAL, Pátzcuaro, México, 1982.

[16] **Cariola, Patricio:** *Educación y participación en América Latina,* CEPAL, Santiago, 1980

[17] *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos,* UNESCO-OREALC, Santiago, 1980 (negrita mía). El mismo autor profundiza estos temas en otras publicaciones realizadas con **Sergio Martinic:** *Educación Popular en Chile,* algunas proposiciones básicas, PIIE, Santiago, 1980 y en: *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina,* CELADE, Lima, 1980.

En el segundo ámbito, el de la práctica y la reflexión de educadores y educadoras populares, se destacan las afirmaciones que sustentan una postura teórica sobre lo que se concibe como Educación Popular; sobre su rol de cara a los desafíos políticos, éticos y organizativos; sobre el sentido y carácter de su metodología y de las técnicas y procedimientos que utiliza, entre otros temas. La gran mayoría de dichas afirmaciones surgieron de alguna manera, de *sistematizaciones de experiencias*, producto de reflexiones colectivas e individuales realizadas en eventos de encuentro entre educadores y educadoras populares, sea en sus ámbitos nacionales o a escala continental.[18] Entraba en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro y mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción. Se ponía de manifiesto una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la *sistematización* de las prácticas educativas.

Por último, además de vincularse con todas estas nuevas iniciativas que se producen en estos años, la sistematización se va a emparentar con una búsqueda que viene del ámbito de las Ciencias Sociales en pos de un "nuevo paradigma epistemológico" para la producción del conocimiento científico de la realidad. El colombiano Orlando Fals Borda, es el pionero de esta nueva búsqueda, cuando con su texto fundacional: "Causa Popular, Ciencia Popular- una metodología del conocimiento científico a través de la acción" y otros documentos sucesivos[19] dio base desde la realidad latinoamericana al surgimiento de una nueva corriente en la investigación social: la **Investigación-Acción-Participativa**, entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, *con el objeto de promover la transformación social a favor de éstas personas: oprimidas, marginadas y explotadas.* Con la IAP, se trata, como dice Emma Rubín, de afirmar otra forma de hacer investigación científica "cuya característica principal es que el pueblo *se autoinvestiga* y cuyo *objetivo central* es el cambio social a partir de la organización de las clases dominadas" [20]

[18] En esta época se constituye el primer espacio de encuentro y articulación de prácticas y practicantes de educación popular de alcance latinoamericano: La Comisión *Educativa Latinoamericana de Educación Cristiana*, CELADEC. Su revista *Cultura Popular* fue el primer medio de difusión continental de artículos, reflexiones, experiencias y temas de debate vinculados con la Educación Popular. Se realizan encuentros nacionales de Educación Popular en la mayoría de países latinoamericanos y surgen redes sub-regionales como la *Red Centroamericana-Mexicana de Educación Popular ALFORJA* y, posteriormente una instancia que logrará aglutinar a la mayoría de expresiones de Educación Popular del continente hasta nuestros días, el *Consejo de Educación de Adultos de América Latina*, el CEAAL.

[19] Como *Ciencia Propia y Colonialismo intelectual*, (Bogotá, 1976) y su memorable presentación en el Simposio Mundial de Cartagena titulada: *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, (ver Simposio Mundial "Crítica y política en Ciencias sociales- el debate Teoría y Práctica" Tomos I y II, Bogotá, 1978) así como: *La Ciencia y el Pueblo*, ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Ljubljana, en 1980.

[20] **Rubín de Celis, Emma**: *Investigación científica vs Investigación Participativa, reflexiones en torno a una falsa disyuntiva*, en: "Investigación Participativa y Praxis Rural", **Francisco Vio Grossi, Vera Gianotten, Ton de Wit**, eds.

Esta nueva corriente circularía rápidamente al interior de varias disciplinas, entre ellas la investigación educativa y se entrecruzaría con esfuerzos similares en varias partes del mundo, todos interesados por superar la separación entre sujeto y objeto en la investigación, por recuperar el saber de los sectores populares, por vincular la teoría con la acción, por convertir la búsqueda de conocimiento en un proceso creador vinculado con una perspectiva de transformación social y personal.[21] Y en este propósito, la IAP confluye con los intereses renovadores de las otras corrientes mencionadas y se hace parte de ellas al punto que es considerada "una actividad educativa, de investigación y de acción social".[22] En esa confluencia, durante los ochenta algunas personas identifican a la *sistematización* como una modalidad de IAP o, incluso, como un método o hasta un instrumento particular de la misma. El debate sobre este aspecto será retomado más adelante, en los 90.

> **En síntesis, durante los años setenta y ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: *El Trabajo Social reconceptualizado*; la *Educación de Adultos; la Educación Popular; La Teología de la Liberación; la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa*. A su vez, estas seis corrientes se estimulan, retroalimentan y convergen entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzan y hasta confunden. Por ello, siendo la sistematización de experiencias, un concepto y una propuesta tan profundamente enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco y sus desafíos.**

Estas corrientes renovadoras que surgen en nuestro continente, no aparecen ni se desarrollan por generación espontánea o por su propio dinamismo. Surgen porque los procesos sociales, políticos y culturales de nuestra América Latina pusieron en cuestión toda la lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años cincuenta en el pensamiento

Mosca Azul, Lima 1981.

[21] Por ejemplo, el *Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE)* con sede en Canadá, con la animación de **Budd Hall** promueve activamente la discusión en torno a la investigación participativa, organizando una reunión clave que dinamizó este proceso en Toronto en julio de 1977, el cual daría lugar a nuevas iniciativas y propuestas que llevaron a constituir, por un lado, el CEAAL y, por otro, promovería una reflexión crítica que llegaría a un punto de maduración en nuestro continente cuando se realiza el *I Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa*, en Ayacucho, Perú, 1980. (ver **Vio Grossi** y otros: "Investigación participativa y praxis rural" ya citado, que contiene las principales presentaciones de dicho seminario). Autores como **Anton de Schutter, Paul Oquist, Guy Le Boterf, Gerrit Huizer, Joao Bosco Pinto, Marc Lammerink, Carlos Rodríguez Brandao** y otros, marcaron durante los años ochenta rutas fundamentales por donde esta corriente ganó perspectiva y proyección en América Latina.

[22] ICAE: resumen de la reunión internacional sobre investigación participativa, Toronto, 1977.

latinoamericano. La ruptura de esos paradigmas fue posible gracias a las rupturas producidas por los movimientos sociales y políticos revolucionarios que abrieron los cauces a la imaginación y a la conquista de lo nuevo. La Revolución Cubana en los años sesenta y el gobierno de la Unidad Popular en Chile a comienzos de los setenta, fueron acontecimientos claves para incentivar en todos los rincones de nuestro continente al desarrollo de nuevas prácticas y búsquedas en el campo de la educación de adultos y de la educación popular, las cuales muy pronto se enfrentaron a las oscuras fuerzas de la censura y la represión.

Por ello, el contexto producido por la Revolución Sandinista a partir del 19 de julio de 1979, jugó un rol convocador y dinamizador de las perspectivas políticas y pedagógicas que animaron múltiples prácticas en todo el continente y ello explica, en parte, el intenso intercambio, desarrollo y búsqueda común de los años ochenta.[23]

En la segunda mitad de la década se consolida la constitución del *Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL*. Nunca antes se había generado tal nivel de intercambio, reflexión y búsqueda de aprendizajes conjuntos como en este período en el que se suceden importantes e inolvidables encuentros latinoamericanos que dan lugar a la constitución de redes como la Red Latinoamericana de Educación en Derechos Humanos; de Educación Popular entre Mujeres; de Comunicación Popular; de Educación Popular y Poder Local; de Alfabetización y Educación Básica, entre otras. Estos encuentros y redes son una muestra palpable de la vitalidad y diversidad de las prácticas de educación popular en ese período, que el CEAAL logra acoger, animar y proyectar.

Ante la constatación de la gran diversidad de experiencias, desde el CEAAL se impulsan dos "consultas" para sistematizar y para investigar de forma participativa la visión de los y las practicantes de la Educación Popular[24]. Ya para ese tiempo, se hablaba tanto de la *sistematización de experiencias* como algo importante y presente en la vida y el trabajo de la educación popular, que el CEAAL constituye un *Programa de Sistematización*[25]. Posteriormente encarga a Diego

[23] La Cruzada Nacional de Alfabetización fue el acontecimiento simbólico más convocador de la época. Mostrar que era posible a través de una "insurrección cultural" con participación de un pueblo entero, hacer realidad los sueños de una nueva Nicaragua, atrajo la solidaridad de miles de personas de todo el mundo y proyectó una resignificación, un nuevo sentido de esperanza a los esfuerzos de transformación educativa y organizativa que se realizaban con grupos campesinos, urbanos e indígenas en todos nuestros países.

[24] Sus conclusiones fueron publicadas en: *Desde Adentro – la educación popular vista por sus practicantes,* CEAAL, Santiago, 1989 y *Nuestras prácticas... perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*, CEAAL, México, 1993.

[25] Cuyo primer coordinador es el mexicano Félix Cadena.

Palma un estudio que diera cuenta de lo que ocurría en este campo, gracias al cual hemos podido contar con un claro panorama de cómo se abordaba esta temática a inicios de los años noventa. Dicho trabajo titulado: "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina", es –desde entonces- una referencia obligada [26]

Sus principales conclusiones son:

a) Que efectivamente existe una *práctica específica* que merece el nombre propio de "sistematización" y que, por tanto, se puede distinguir de otros esfuerzos referidos al conocimiento de los hechos sociales, tales como la investigación o la evaluación.
b) Que el término "sistematización" es utilizado de manera *ambigua* por educadores/as y promotores/as y que entre los autores y autoras no existen acuerdos plenos con respecto a los contenidos que se le adjudican.
c) Que, entre las distintas propuestas, aun con distintos enfoques y énfasis particulares (de concepción y de método) existen *influencias mutuas y filiaciones mestizas.*
d) Que la *fuente de unidad* fundamental, manifestada en la coincidencia de los objetivos generales, se encuentra en un marco epistemológico común:

> "… todas las propuestas de sistematización expresan una **oposición flagrante con la orientación positivista** que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales (…). Todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera que sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales (…) La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con **lo cualitativo** de la realidad y que se encuentra en cada situación particular (…) Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización, se funda en una epistemología *dialéctica"* [27]

Hoy, más de una década después de este trabajo de Palma que nos sirvió en dicho momento de orientación y referencia fundamental[28], podemos encontrar un panorama de la sistematización mucho más enriquecido teórica, práctica y metodológicamente. Definitivamente ha habido más encuentros que desencuentros y a estas alturas podemos decir que las experiencias, los debates y las propuestas son muchos más y también más consistentes.

---

[26] **Palma, Diego**. Papeles de CEAAL, n.3, Santiago, junio 1992.
[27] **Palma**, **Diego,** 1992, p. 13.
[28] En nuestro texto: *Para Sistematizar Experiencias* (Ed. Alforja, San José 1994) lo usamos como el punto de partida para el análisis y la propuesta aque presentábamos, recogida de la experiencia llevada a cabo en la Red Alforja. El capítulo se titulaba "Encuentros y desencuentros de las propuestas de sistematización", el cual concluía en una invitación a "seguirnos encontrando"

Por ejemplo, desde nuestra experiencia particular, en los últimos 10 años nos ha tocado compartir una gran riqueza de procesos de sistematización y de reflexiones teórico-metodológicas sobre ella: primero, en la *Red Alforja*, donde construimos las bases de nuestra propuesta a través del intercambio, el diálogo y la confrontación de los aprendizajes que teníamos en las prácticas de cada centro de la red. Luego, en contacto estrecho con el Taller *Permanente de Sistematización del Perú*, con quienes llevamos a cabo un intercambio fecundo, así como a través del ***Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización*** *del* CEAAL que en ese tiempo las compañeras del TPS coordinaban.[29]

Posteriormente, dicho Programa organiza una página en Internet[30] en la que se creó una lista de correos electrónicos donde hoy hay inscritas cerca de 400 personas de más de 25 países y en la que se "cuelgan" de tiempo en tiempo documentos completos sobre el tema en una biblioteca virtual.[31]

Estos espacios nos muestran la diversidad y riqueza de los aportes de muchas personas e instituciones que llevan a cabo procesos y proyectos interesantísimos de sistematización de experiencias en áreas rurales y urbanas, en muy distintos campos como la educación y la salud, la protección del medio ambiente, la innovación agrícola, la participación de las mujeres, la organización popular, la economía solidaria, la gestión del riesgo y reconstrucción post-desastres, la participación juvenil, la formación ciãudadana, la renovación de las formas de pensar y hacer política, etc. Así, nuevas temáticas y modalidades se continúan incorporando constantemente a esta búsqueda.

Finalizaremos, pues, este artículo, enfatizando que este breve recorrido nos muestra, por un lado, el profundo enraizamiento que tiene la sistematización de experiencias en nuestra historia latinoamericana – en particular en su vinculación con corrientes de innovación y renovación teórica y práctica- y, por otro, su gran actualidad y empuje, en un escenario de creciente diversificación y de perspectivas abiertas a la creatividad de las miles de personas que trabajamos desde múltiples

---

[29] Un testimonio interesante de las búsquedas renovadoras producidas en el Programa, lo constituye el documento que recoge los debates del encuentro realizado en Santiago de Chile en 1996 con participación de **Maria Mercedes Barnechea, Mariluz Morgan y Estela González** de Perú, **Alfonso Torres** de Colombia, **Elza Falkembach** de Brasil, **Jorge Osorio** de Chile, **Alfredo Ghiso** de Colombia, **Roberto Antillón** de México, **Nicolás Durán** de República Dominicana y **Oscar Jara** de Costa Rica, el cual se publica en este mismo número de *La Piragua*.

[30] **www.alforja.or.cr/sistem**

[31] Gracias a esta página hemos podido recoger y divulgar en estos años importantes aportes conceptuales y prácticos de muchas personas aparte de las mencionadas, como **Lola Cendales, Alfonso Torres, José Hleap y Gloria Naranjo** de Colombia; S**ergio Mártinic** de Chile; **Joao Francisco de Souza** de Brasil; **Benito Fernández** y **Carmen Zabalaga** de Bolivia; **Ana Bickel** de El Salvador; **Ana Felicia Torres** y **Cecilia Díaz** de Costa Rica... El debate continúa abierto y enriqueciéndose día a día con nuevos aportes, como los que están recogidos en este número de *La Piragua*.

empeños teórico-prácticos en proyectos y procesos de transformación social y personal. El camino se sigue haciendo al andar…

Lectura 3

SEGUNDA PARTE
DISEÑO PROBLEMATIZADOR: FUNDAMENTACION Y MOMENTOS

FUNDAMENTACION

Una forma distinta de diseñar currículum

La problematización del saber de los derechos humanos constituye una concepción de planificación del contenido curricular que no se limita tan sólo a los aspectos referidos a los métodos de enseñanza. Es decir, no es solamente un recurso metodológico de enseñanza al que puede recurrir el maestro para motivar a los alumnos; es una forma, preferente para diseñar el currículum tanto a nivel de los planes y programas de estudio, de los textos escolares, de las guías metodológicas como del trabajo en las instituciones educativas y las salas de clases. De esta forma, pretendemos —intencionalmente— influir en los maestros para que, en la temática de los derechos humanos, opten por un diseño distinto a los diseños tecnológicos de planificación que han utilizado en las últimas decadas. Las razones de esta opción son de índole epistemológicas, axiológicas y doctrinarias. Pensamos, desde ya, que los derechos humanos en la escuela se sitúan en o desde una racionalidad distinta a la racionalidad instrumental propia de los diseños tecnológicos. El diseño problematizador incorpora una visión holística, integradora y, por sobre todo, más político-social y valórica para articular el currículum.

Una manera holística de aproximarse a los derechos humanos

Esto implica conceptualizar los derechos humanos como un contenido que no se agota en lo meramente informativo. Introduce de manera globalizante lo afectivo, lo corporal, lo social y lo político, y articula las significaciones que diferentes actores le confieren a este conocimiento. Para el maestro, es ubicarse frente a un conocimiento que necesariamente conlleva incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones, conflictos. Todo esto sugiere, sin duda, que los diseños de planificación centrados en listas de contenidos o en torno a objetivos y habilidades son muy limitados; se requieren diseños más versátiles, abiertos, susceptibles de transformaciones permanentes, capaces de configurarse en el enfrentamiento de la realidad cambiante.

El saber contradictorio de los derechos humanos

Creemos firmemente que el saber de los derechos humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar que se encarga de violarlos. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen —tanto en el plano individual como social— y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es, sin duda, una tarea central que debe proponerse una educación para los derechos humanos. Debemos precisar que ha sido característica de la educación reproductora evitar que los alumnos enfrenten las contradicciones, y las situaciones problemáticas. Ha existido, según nuestro parecer, implícita o explícitamente, un intento de alejar a los alumnos de los problemas que la sociedad enfrenta, creando —por así decirlo— un ambiente "aséptico", "inocuo", "neutro".

Las situaciones vinculadas a los derechos humanos, se hacen conflictivas, en muchas ocasiones porque están en juego intereses distintos. Pensemos en las tensiones que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la misericordia, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible. Es fácil dar ejemplos respecto a cada una de estas contradicciones. Es así como se exige el cumplimiento de ciertas obligaciones (restricciones a la libertad) con el fin de mantener un orden establecido (bien común); se inculpa a un ladrón (justicia) que robó para darle de comer a sus hijos hambrientos (derecho a la vida); se mantiene la vida de un enfermo terminal (derecho a la vida); pese a sus sufrimientos (misericordia); se castiga con la pena capital (bien común) violando un derecho más capital: el derecho a la vida; se da pleno derecho a los empresarios para que decidan el destino de sus empresas (derecho a la propiedad) pese a que esto significa dejar muchos cesantes (derecho al trabajo), se permite que los trabajadores se sindicalicen, pero se los aleja de sus trabajos cuando reclaman sus derechos; se afirma el derecho a la libre expresión e información y se establecen límites por asunto de seguridad.

La problematización constituye un imperativo a enfrentar en la educación para los derechos humanos

Por su naturaleza propia, los derechos humanos siempre se plantearán en la disyuntiva existente entre su vigencia y su atropello, entre un discurso que induce a su cumplimiento y una realidad que los infringe, entre una escuela que postula como doctrina pedagógica el respeto al niño y al adulto y una misma escuela que en su cotidianeidad diaria los inculca. El conocimiento de los derechos humanos se construye en la historia que éstos tienen para abrirse paso en el devenir social y dramático de los pueblos. Esta historia está saturada, como es sabido, de luchas intensas e incesantes, y de conflictos que los hombres a través del tiempo han dado y confrontado para hacer vigentes sus derechos. Reconocer esta historia es imperioso si deseamos hacer de la enseñanza en derechos humanos un quehacer educativo relevante.

Educación en derechos humanos para la transformación social

La educación en derechos humanos se debe al proceso del individuo inmerso en una sociedad que cambia. Enseñar los derechos humanos para que todo permanezca igual es, por decir lo menos, un contrasentido. El proyecto de enseñar derechos humanos en la escuela formal es válido solamente si logra contribuir en la formación de una generación de ciudadanos capaces de promover la plena vigencia de los derechos en una sociedad democrática. Esto es factible, como ya lo hemos señalado, cuando la escuela promueve en los alumnos una postura crítica, cuestionadora, capaz de identificar la trama de supuestos, principios y conceptos que articulan el saber de los derechos humanos; cuando se develan las tensiones valóricas que dicho saber posee no sólo en su planteamiento teórico, sino que, por sobre todo en sus múltiples manifestaciones prácticas; cuando se penetra al interior de las relaciones de poder que subyacen en el saber de los derechos humanos. En otras palabras, cuando el alumno establece con el conocimiento de los derechos humanos una relación significativa que presupone su involucración en la resolución de un problema.

Los alumnos conocerán y comprenderán la esencia misma de los derechos humanos en la medida que penetren en las dificultades que éstos tienen para que se hagan vigentes y analicen las contradicciones valóricas que plantean.

MOMENTOS DEL DISEÑO PROBLEMATIZADOR

Antes de proceder a presentar los distintos momentos que comprometen a un diseño problematizador destinado a planificar el aprendizaje y la práctica en la enseñanza de los derechos humanos desearíamos aclarar, en primer término, que entendemos que el DISEÑO BASADO EN LOS PROBLEMAS UNA ACTIVIDAD GRUPAL: Un conjunto de profesores y de alumnos conversan entre sí para definir el problema, seleccionar la estrategia de solución del problema, identificar los conocimientos y recursos disponibles.

EL DISEÑO BASADO EN LOS PROBLEMAS ES SOLO UNA PROPUESTA HIPOTETICA. La experiencia, la práctica, la puesta en acción del diseño elaborado será la mejor prueba de si el diseño es adecuado o no. Por lo tanto es sólo una propuesta hipotética y flexible que está sujeta a revisión permanente.

Los siguientes son los momentos centrales del diseño:

1. MOMENTO DEL DIAGNOSTICO

Fuentes de situaciones problemáticas

Los problemas, como lo hemos señalado con anterioridad, emergen desde las tensiones valóricas y cognitivas que los alumnos confrontan en la familia, en la escuela, en la comunidad o en la sociedad. Los dilemas valórico-cognitivos pueden situarse, también, al interior del currículum, vale decir, en los contenidos programáticos, en los textos de estudios, en el discurso del profesor. Igualmente las situaciones conflictivas se ubican en la cultura de la escuela, en los mensajes formativos ocultos y subyacentes en las interacciones interpersonales entre profesores y alumnos, etc.

Situaciones problemáticas en la vida cotidiana. Situaciones problemáticas que conllevan contradicciones referidas a la cotidianeidad familiar, comunal o de la sociedad en su conjunto y en la cual se involucran derechos humanos hay muchas. Pensemos, para citar algunos ejemplos, en las contradicciones que se producen entre un discurso que afirma y ratifica universalmente el derecho que el niño tiene a recibir educación y la situación de millones de niños que trabajan tempranamente en labores duras e insanas que cierran el camino a la escuela. De igual forma los alumnos enfrentan contradicciones que se generan como resultado de las evidentes violaciones que se producen a la libertad de opinión y expresión en el ámbito familiar y social. Muchos viven al interior de sus familias los conflictos que emanan de injustas remuneraciones que sus padres reciben por sus trabajos, conocen de la cesantía, la discriminación, la injusticia, etc. Dado al acceso que hoy tienen a la televisión pueden conocer de cerca y a veces de forma muy vivencial los problemas de la guerra, de las migraciones de refugiados, de las discriminaciones e intolerancias étnicas, religiosas, de género. Conocen de cerca las contradicciones que se producen como fruto de los modelos de desarrollo que desconocen los efectos ecológicos, ambientales, psicológicos que producen en sus medios sociales y en sus vidas personales.

Situaciones problemáticas en el currículum manifiesto. Como hemos señalado las situaciones problemáticas que dan lugar en contradicciones valórico-cognitivas y que pueden conflictuar a los alumnos no se ubican sólo en la realidad cotidiana, [illegible] en que viven, sino que también en los contenidos temáticos y en la cultura de la escuela. En la literatura, en el teatro, en las artes, en capítulo de la historia, en la biología, en la física, en definitiva, en sectores importantes del currículum escolar es posible identificar situaciones problemáticas que comprometen a los derechos humanos. Así por ejemplo, las obras clásicas de la literatura universal y en especial la latinoamericana están saturadas de tensiones en las que se ponen en juego valores contradictorios. Piénsese en "Los Miserables" de Víctor Hugo, en "La Araucana" de Ercilla, o en el mismísimo "Quijote" de Cervantes. De igual manera el Teatro por definición plantea dilemas, de lo contrario perdería su sentido. A este respecto podemos rescatar los ejemplos más clásicos del siglo de oro español, como "Fuente Ovejuna" de Lope de Vega o "La vida es sueño" de Calderón.

Situaciones problemáticas en la cultura escolar: En la cultura de la escuela las situaciones que conllevan contradicciones referidas a los derechos en especial a los derechos de los niños y de los jóvenes son numerosas. La escuela no desea que los alumnos las confronten. Una educación en y para los derechos humanos debería necesariamente hacerlo. Los problemas ligados al autoritarismo, a la intolerancia, a la discriminación de todo tipo, a la marginación, etc., saturan en muchas ocasiones la cultura de la escuela.

Criterios de selección y priorización de problemas

Un criterio que los profesores debieran manejar con el objeto de seleccionar y priorizar los problemas que pudieran presentarles a sus alumnos es el **nivel de desarrollo cognitivo y moral** de éstos. Sin lugar a dudas que con el fin de que los alumnos puedan lidiar con las contradicciones y en especial crecer cognitivamente en el enfrentamiento afectivo que las contradicciones les generan, se requiere que los problemas se ubiquen en sus etapas de desarrollo. En este sentido, se debe hacer mención tanto del trabajo de J. Piaget, referido al juicio moral en el niño como al de Laurence Kohlberg, quien definió seis fases del desarrollo moral. Para Kohlberg hay un paralelismo entre las fases del desarrollo cognitivo y del desarrollo moral. Sin embargo, el desarrollo cognitivo es una condición necesaria; pero no suficiente, para el desarrollo moral.

Un criterio adicional que el maestro pudiera utilizar con el fin de priorizar entre una gama amplia de problemas es el de las **necesidades** que tienen los alumnos, sus familias o comunidades y que se vinculan directa o indirectamente con los derechos humanos. Ciertamente que la insatisfacción de necesidades básicas relacionadas con los derechos humanos se convierten fácilmente en situaciones problemáticas. Ahora bien, comprendiendo que es difícil jerarquizar las necesidades básicas[6] y que es más aceptable la tesis de que las necesidades deben ser concebidas como un todo interrelacionado, se pueden, no obstante, establecer algunas prioridades entre éstas. Queremos insistir en que de ninguna manera estamos sugiriendo hacer distinciones entre verdaderas o falsas necesidades, ni tampoco entre necesidades reales o irreales, entre "buenas" o "malas" necesidades. En este sentido estamos con Agnes Heller[7] quien señala de manera enfática que hay que reconocer como reales a todas las necesidades presentadas por los hombres concientemente. De lo que se trata es de buscar criterios de selección de necesidades relacionadas con los derechos humanos que adquieren características apremiantes y que deben educacionalmente ser abordadas con antelación a otras. Piénsese, por ejemplo, que carecer de una vivienda digna, ser maltratado, o no tener una atención médica adecuada constituyen problemas-necesidades-derechos que tienen prioridad de selección educativa por sobre problemas-necesidades-derechos referidos a la recreación, a la propiedad privada, etc.

6. MASLOW, A. TOWARDS a Psychology of being, 2ª Ed.: New York: D. Van Nostrand, 1968.
7. IBAÑEZ, Alonso y HELLER Agnes. La satisfacción de las necesidades radicales. San José de Costa Rica: [illegible]

Es interesante al respecto de las necesidades básicas y su relación con los derechos humanos la visión de Silvia Schmelkes[8], quien precisa que quienes parten de otra perspectiva en la definición de las necesidades básicas han preferido no jerarquizar éstas ni escalonarlas, sino **listarlas** o, en todo caso, agruparlas. Sin duda el intento más acabado del primer tipo lo encontramos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Tratando de darle un ordenamiento a las necesidades-derechos de la Declaración Universal, —en especial en el contexto latinoamericano en el que prima la pobreza— esta misma autora adopta una división entre las necesidades básicas de supervivencia y aquellas que trascienden la supervivencia indicando que: La síntesis de la problemática de los sectores populares en América Latina nos lleva necesariamente a referirnos a las necesidades básicas de sobrevivencia. De esta manera, aparecerían en primer lugar y relativos al derecho a la vida: la salud personal, la salud ambiental, el agua, la alimentación, la vivienda y el trabajo. Y las necesidades básicas que trascienden la sobrevivencia, siguiendo esta misma referencia, son: la libertad (incluyendo la libertad de culto, de expresión, de reunión, de tránsito); la seguridad y la protección legal sin discriminaciones; la participación en asuntos políticos; la educación; el respeto. Añadiríamos a esta lista algunas de las necesidades que nos parecen también básicas y comunes a todo ser humano y a toda colectividad: el efecto; el sentido de pertenencia y con ello la interrelación social; la autoestima (personal y cultural); la recreación, la creatividad, y la visualización del futuro.

El maestro-diseñador en la tarea de seleccionar aquellas necesidades que constituyen problemas que preocupan a los alumnos debiera ir precisando y enriqueciendo la lista antes anotada. Esto significa que debiera investigar la realidad cotidiana, social, política, económica, cultural, etc., en la que se desenvuelven los alumnos y detectar las necesidades insatisfechas más apremiantes y que se relacionan con los derechos humanos. Esta tarea no es del todo tan compleja si el maestro-diseñador se pone en contacto estrecho con sus alumnos, con las familias y la comunidad en la que éstos viven. Además, podría consultar los diferentes estudios que se han realizado y que describen, a veces con mucho dramatismo, las carencias en las que viven sectores importantes de nuestras problaciones campesinas, mujeres, indígenas, urbano-marginales, etc.

RECORDEMOS QUE DADO QUE EL DISEÑO LO CONCEBIMOS COMO UN TRABAJO GRUPAL, EL DIAGNOSTICO DEBIERA ASUMIR ESTA CARACTERISTICA. LOS ALUMNOS Y LOS PADRES DEBIERAN PARTICIPAR DEL DIAGNOSTICO JUNTO A LOS PROFESORES.

8 SCHMELKES, S. Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina. México D.F.: UNESCO, mayo 1991.

2. MOMENTO DE ELABORACION

El momento de elaboración del diseño se inicia una vez que el diagnóstico ha arrojado ciertas sugerencias posibles de acción. Estas acciones comprometerán tanto el currículum manifiesto como el currículum oculto y se proyectarán a los cambios cognitivos, actitudinales, valóricos y comportamentales.

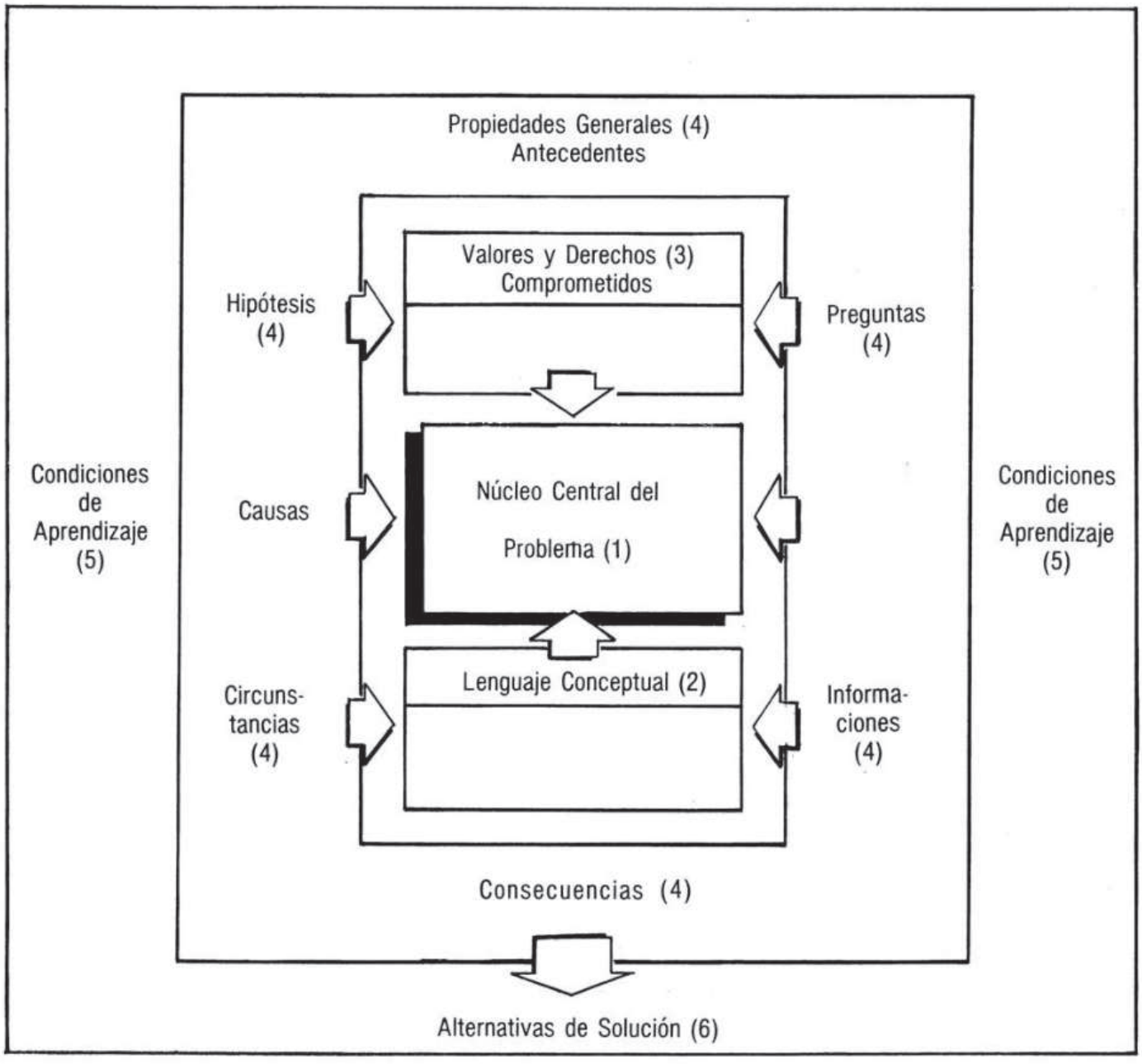
En el momento de elaboración, al profesor o los profesores debieran, a nuestro parecer, proceder a:

a) **Delimitar del Problema,** es decir, se ubica el problema, se identifica el núcleo central del problema, se determinan los conceptos, principios que comprometen el problema. Para estos efectos el profesor que está diseñando reúne la mayor cantidad posible de antecedentes, información circunstancias y consecuencias que se relacionan con el problema. Lo importante es que el profesor tenga una visión bien acotada e informada del problema. Una situación se convierte en un problema referido a derechos humanos cuando valores específicos contradicen o entran en confrontación con valores más generales, finales permanentes y universales. Esta contradicción hace que las personas se conflictúen, dado que en el nivel operativo, es decir, en la acción propiamente tal, hay que hacer opciones. En el momento que el profesor está definiendo y ubicando la situación problemática debe preguntarse por las alternativas valóricas que están en juego. En otras palabras debe precisar qué hace que la situación se convierta en problemática. Deba preguntarse: ¿dónde está la contradicción? Una situación se convierte en problemática cuando identifico las confrontaciones valóricas. Así por ejemplo, la **drogadicción** se convierte en una situación problemática referida a los derechos humanos, no tan sólo porque constituye un problema social, sino que preferentemente porque la sociedad (el Estado) está en la obligación de proteger la salud de su población y el ciudadano de exigir este derecho. Entonces nos preguntamos —y al hacer esto estamos problematizando— por qué la sociedad (el Estado) no interviene para proteger la salud y crear más hospitales, prohibe el alcohol y el cigarrillo, etc.

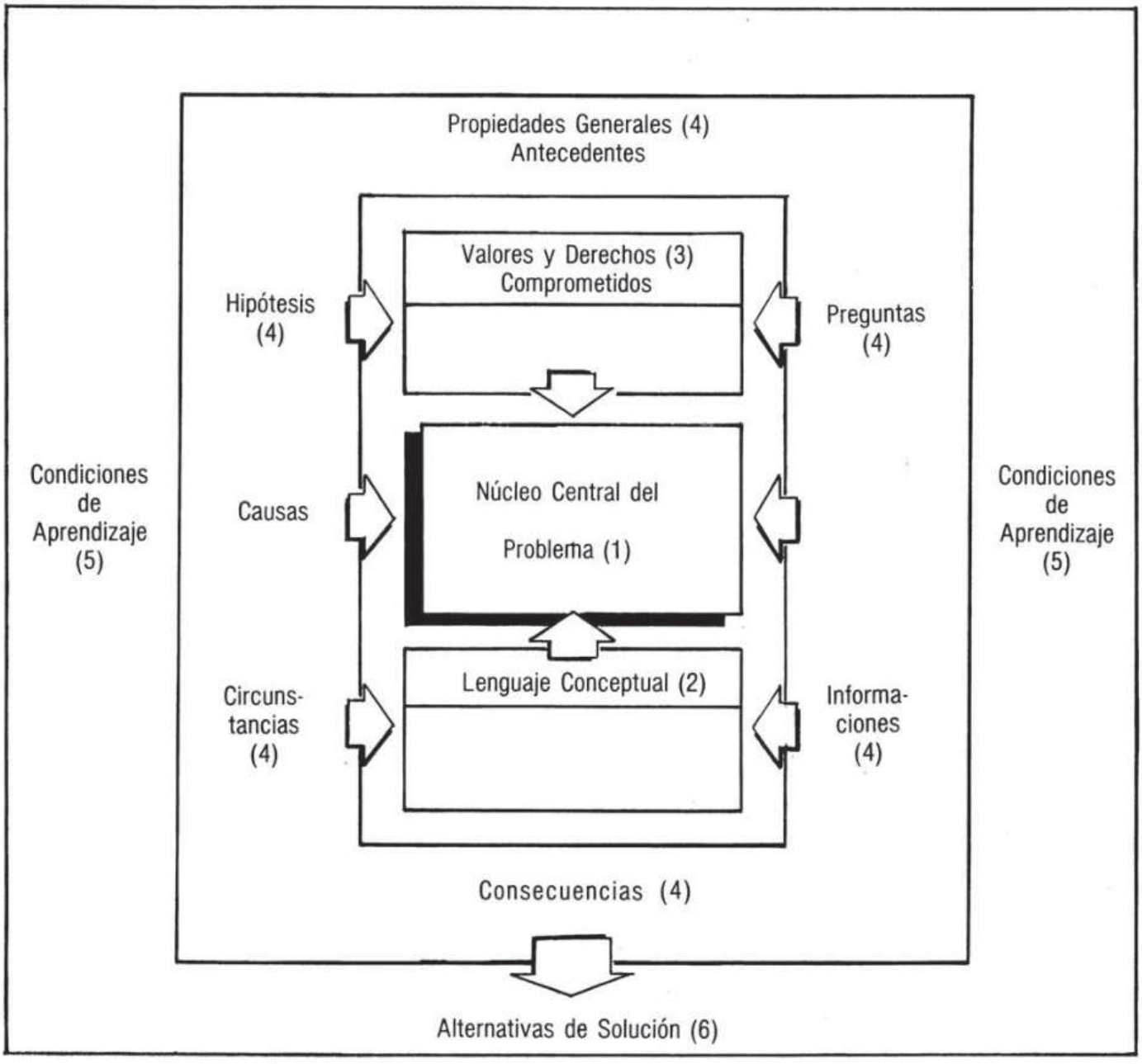
b) **Fijar las condiciones o situaciones de aprendizaje.** Una vez que el profesor conoce con propiedad las características del problema, es el momento que defina cuál, según su parecer, son las **condiciones** más favorables para que sus alumnos en el momento del proceso enseñanza-aprendizaje, se involucren en el problema. Debiera en este momento identificar las mejores condiciones para motivar a sus alumnos, para inducirlos para que ellos analicen el problema y busquen las soluciones más pertinentes y acertadas. Se podría decir que en este momento del diseño el profesor está en definitiva preguntando por la **metodología** que utilizará para promover en los alumnos una disposición y un aprendizaje concordante con el diseño problematizador. Crear condiciones tendientes a involucrar a los alumnos en el problema significa en definitiva pensar un ambiente que realmente los "conflictúe" de suerte que desarrollen una actitud positiva de cambio y promuevan las acciones que hagan posible la solución del problema. Nótese que conflictuar a los alumnos no quiere decir "crearles problemas o dificultades", sino que problematizarlos, que es algo muy distinto. Es colocarlos en una situación de alerta y de discusión que les induce a concluir que el saber de los derechos humanos se alcanza en la medida que se lo contrasta, se lo compara y se lo critica. Por sobre todo cuando es un conocimiento que los cuestiona profundamente a ellos también en aspectos muy relevantes y fundamentales de sus vidas.

c) **Elaboran de una red de planificación.** Sugerimos que el profesor una vez que ha finalizado el trabajo de diseño, ordene todos los elementos de planificación desarrollados en una red de planificación. Esta le servirá de pauta en el proceso de enseñanza. Una red posible es la que sigue:

ESQUEMA GENERAL: DE LA RED DE PLANIFICACION



ESQUEMA GENERAL: DE LA RED DE PLANIFICACION



3. MOMENTO DE ALTERNATIVAS Y EVALUACION

Un momento importante en la planificación del diseño problematizador es aquel en la cual el profesor se formula las posibles alternativas conducentes a resolver las contradicciones implícitas en el problema. Cierto es que serán los alumnos los que ofrecerán las alternativas de soluciones al problema, no obstante, es importante que en el momento del diseño de planificación el maestro debiera también reflexionar y estimar las alternativas posibles de solución al problema. De esta forma podría orientar a los estudiantes en la búsqueda de las soluciones.

Lo importante es sumar perspectivas, criterios y aportes en la solución del problema. Por consiguiente el profesor, en **el momento de la planificación,** debe prefigurar posibles soluciones al problema que aportará dialógicamente en el proceso enseñanza aprendizaje cuando los alumnos estén abocados a la búsqueda de soluciones. Decimos dialógicamente para denotar que no impone soluciones, sino que fundamenta sus contribuciones a la solución, aclara los supuestos que él maneja y a veces también aclara aquellos supuestos que utilizan los alumnos y que, en ocasiones, no pueden verbalizar; introduce nuevos elementos que contribuyen a la solución; aclara dudas, etc. Todas estas tareas no pueden quedar sujetas al espontaneísmo o a la diletancia por parte del profesor, por lo tanto, requieren de su parte de una profunda reflexión en el momento de la planificación.

Debemos aclarar que, dado que estamos ubicados en el plano educacional, las soluciones no siempre pueden remitirse directamente a los aspectos prácticos y concretos. En otras palabras, en muchos casos la escuela no tiene ni la capacidad, la competencia, la vocación ni los recursos para poder actuar sobre algunos o todos los factores que determinan los problemas referidos a los derechos humanos. En este sentido, a veces la educación puede ofrecer sólo soluciones cognitivas o actitudinales. Por consiguiente, en la escuela las soluciones a los problemas pueden clasificarse en tres categorías: **Las soluciones en la acción, soluciones en las actitudes, las soluciones en el plano cognitivo.**

Las soluciones en la acción son aquella que conducen a que los alumnos intervengan directa y activamente sobre el problema contribuyendo con soluciones concretas. Sin duda alguna que esta categoría de soluciones es la más comprensiva y la que compromete mayormente a los alumnos. Se resume que al intervenir en la realidad los estudiantes internalizan los valores y actitudes, modos de percibir e interpretar que la acción les demanda. Piénsese por ejemplo en los comportamientos que los alumnos despliegan y los aprendizajes que se producen cuando los alumnos participan en una campaña de alfabetización tendiente a promover el derecho a la educación, o cuando promueven una acción de forestación en su comunidad para seguir el derecho a un ambiente descontaminado. Al interior de las soluciones en la acción se pueden identificar, a su vez, algunas sub-categorías que van desde aquellas acciones que producen efectos directos como las mencionadas anteriormente, hasta otras que tienen efectos indirectos, pero que comprometen igualmente a los alumnos: por ejemplo, cuando los estudiantes salen a las calles a demandar por el derecho a la vida cuando las autoridades no actúan frente a la violencia del Estado; o cuando envían cartas a los parlamentarios tendientes a que se aprueben leyes que aseguren un salario mínimo digno para los trabajadores. Las acciones pueden remitirse también al ámbito escolar con el propósito de resolver contradicciones ligadas a la vida escolar y que dicen relación con algunos derechos. Así sucede por ejemplo cuando los alumnos se organizan para hablar con el director en procura de la defensa de algún derecho.

Las soluciones actitudinales. En educación producir el desarrollo de actitudes es un objetivo central. Ahora bien, [illegible] a los derechos humanos, podríamos decir, y creemos no equivocarnos, que desarrollar actitudes [illegible] es decir, para [illegible] ciencia de los derechos humanos y sus problemas— constituye en sí un tipo de solución.

Luis Weinstein[9] señala al respecto que:

"Conciencia es darse cuenta, siempre parcial, siempre relativa, muchas veces contradictoria, pero intencional, apuntando hacia algo, un contenido, una meta. Conciencia de 'Los Derechos Humanos' es un darse cuenta, con toda la dinámica propia de este campo, de que todos los humanos son válidos. Es un fundamento para una conciencia específica de "ese" derecho, de "aquel" grupo, "aquella" comunidad o esta persona que está siendo problematizada". Conciencia de los Derechos Humanos es conciencia humanista; es decir, un "darse cuenta" de que la humanidad es una sola, es valiosa y es interdependiente. Más específicamente, la conciencia de los Derechos Humanos reconoce que este "fenómeno" valioso, que nos involucra, que somos nosotros, el "fenómeno humano", requiere de nuestra participación intencional, de nuestra implicación, de nuestra solidaridad".

La perspectiva de Weinstein refuerza la idea de que el desarrollo en el educando de una conciencia humanista en los términos que él utiliza, enfrentando las contradicciones, significa un proceso de crecimiento personal que en lo educativo significa una solución. El cambio de actitudes, la capacidad de sensibilizarse, de ponerse en el "otro", de disponerse a actuar, de aclarar tensiones personales, etc. constituyen en lo educativo un nivel de solución que no es despreciable.

Todavía en el plano de las soluciones actitudinales debemos señalar que las contradicciones subyacentes en un problema se convierte en un conflicto para los alumnos cuando éstos asumen una posición personal frente a éstos y se involucran en la solución del problema. Al intentar hacer esto se percatarán de que existen también en el grupo-curso y en cada uno de ellos, posiciones encontradas. El profesor debiera, en el proceso de planificación, pensar en las condiciones que desarrollen en los estudiantes un estilo colaborativo para abordar, analizar y solucionar el problema. El profesor debe tomar en cuenta que toda vez que centre el proceso enseñanza aprendizaje en derechos humanos en un modelo problematizador, irremediablemente significará tensionar a los alumnos. Estos van, sin lugar a dudas, a tomar posición frente a los valores encontrados que están en juego. Un buen diseño es aquel que traslada las contradcciones a los alumnos y los "conflictúa". Por consiguiente, el aprendizaje colaborativo y no confrontacional de un conflicto es fundamental.

Las soluciones cognitivas del problema son las más utilizadas por los maestros y son aquellas en que, a través de un método de análisis y discusión, los alumnos ofrecen soluciones discursivas e intelectuales a los problemas. Se profundiza en las significaciones que las contradicciones tienen y en los caminos y alternativas que pueden emplearse para solucionar el problema. La solución es entonces netamente cognitiva.

Las formas de buscar soluciones cognitivas a la solución de problemas referidos a los derechos humanos no sólo tienen relación, como diría Eisner[10], con las formas de representación discursivas y numéricas. Sino que también como los modos poéticos, literarios y metafóricos del discurso.

Ahora bien, desearíamos enfatizar, finalmente, que la mejor forma que existe para evaluar un diseño curricular problematizador elaborado por los maestros es someterlo a la experiencia empírica con los alumnos. Serán ellos en el diálogo y en la experiencia los que evaluarán con mayor propiedad si un diseño es acertado o no. Este está indicando que no existen diseños válidos universalmente en todo tiempo y en todo espacio. Por el contrario el diseño problematizador debe estar abierto al cambio, a la crítica y a la experimentación.

---

9 WEINSTEIN, Luis (1988): La conciencia humanista y los derechos humanos, **En:** Wainstein, Luis y Osorio, Jorge, La fuerza del arcoiris, Santiago, Chile, CEAAL, 1988.

10. EISNER, Elliot. Procesos cognitivos y curricular, España: Ediciones Martinez Roca, 1987.

TERCERA PARTE
DISEÑO PROBLEMATIZADOR: EJEMPLOS Y EJERCICIOS

A continuación entregaremos, a manera de ejemplo, una situación problemática de derechos humanos referida al problema del medio ambiente y otra referida a la literatura. En seguida presentaremos algunos ejemplos con el fin de motivar a los docentes para practicar en el diseño curricular problematizador.

1. PROBLEMA AMBIENTAL: CASO DEL LAGO CHUNGARA

Ubicación y delimitación del problema.

Alrededor de 1984, el Ministerio de Obras Públicas (Dirección Nacional de Riego), atendiendo a las necesidades de riego de terrenos cercanos a Arica, de agua potable para la población nortina y suministro de energía eléctrica, elaboró un Proyecto de Desarrollo (regado, agua potable y energía eléctrica) tendiente a satisfacer dichas necesidades.

El proyecto consultaba la extracción de aguas del lago Chungará y luego su conducción a través de ductos hacia los lugares de destino, aprovechando en el transcurso un desnivel del terreno apto para generar energía eléctrica. El MOP puso en práctica el proyecto en su primera etapa (maquinarias de aducción de aguas en el lago).

El lago Chungará conforma un ecosistema de importancia ecológica relevante pues cobija una gran cantidad de especies de flora y fauna como flamencos, taguas, llaretas, entre muchas otras más. El lago se encuentra en la zona altiplánica de la Primera Región, inserto en el Parque Nacional Lauca, administrado por el Ministerio de Agricultura (Corporación Nacional Forestal, CONAF). Cabe destacar que el artículo 3 del decreto de Parques Nacionales dice que "las riquezas existentes en ellas no se explotarán con fines comerciales".

Por su carácter ecosistémico, en 1981, Chile CONICYT presentó a UNESCO la solicitud para designar el Parque nacional Lauca en la calidad de Reserva de la Biósfera, requerimiento que fue aceptado por UNESCO.

Las reservas de la biósfera están amparadas por instrumentos internacionales, las que en su momento, fueron suscritas por el gobierno chileno.

CONAF planteó observaciones al Proyecto de Desarrollo del MOP manifestando su preocupación por el efecto que podría tener sobre el ecosistema del lago Chungará la extracción de aguas y puntualizó sus objeciones, generándose así un conflicto entre dos ministerios.

Grupos ecologistas de la ciudad de Arica y especialistas de la Universidad de Tarapacá, entre otros, hicieron pública su desaprobación al Proyecto de Desarrollo porque consideraban que el ecosistema del lago vería afectado su equilibrio ecológico, generando una fuerte corriente de opinión de protesta.

Identificación del núcleo central del problema

Existe una evidente tensión entre quienes defienden la tesis del Ministerio de Obras Públicas y la que defiende CONAF del Ministerio de Agricultura. Los primeros abogan por el desarrollo económico de la I Región y con lo que éste conlleva de beneficio en términos de empleo, producción, bienestar social, etc. Los segundos argumentan en pro de la conservación del medio ambiente.

En síntesis: el problema se focaliza en una **confrontación entre el desarrollo económico y conservación del medio ambiente.**

2. PROBLEMA LITERARIO: LA VIDA ES SUEÑO

Ubicación y delimitación del problema.

La vida es sueño, dramatiza la transformación del joven príncipe Segismundo, criado en el aislamiento, miseria y cautiverio. Su trayectoria se inicia en el estado infrahumano en que ha sido puesto el protagonista y avanza hacia el despertar de su conciencia y de su alma para hacerse hombre (humano) venciendo a los instintos de su naturaleza más baja y el tiránico poder de los astros. "Cronológicamente hablando el suyo es el proceso por el cual el individuo sin **ser,** viviendo una realidad caótica y operando fuera de la órbita armoniosa creada por Dios, desemboca en el **ser,** se integra realmente en la jerarquía de la factura divina" (L.A. Leo de Belmont, "El concepto de la vida en el teatro de Lope de Vega, William Shakespeare, Calderón de la Barca", Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1984).

Desde esa perspectiva muchos son los problemas de derechos humanos que podemos encontrar en el drama clásico de Calderón, puesto que como se señalaba, Segismundo ha crecido en la ignorancia de su condición humana y, por tanto, ha sido privado de todos sus derechos fundamentales.

Para ubicar y definir el problema en que se centrará nuestro diseño, más que elegir un problema específico, sintetizaremos todos ellos en el marco del artículo 1 y artículo 3 de la Declaración Universal. Dichos artículos señalan lo siguiente:

- Todos los seres humanos nacen libre e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

- Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Identificación del núcleo central del Problema.

Referidos a los artículos, diremos que el núcleo del problema es:

el derecho a la libertad frente a la
marginación a la que es sometido
Segismundo

Al derecho a la libertad propio del príncipe en cuanto ser humano, se enfrenta la decisión del rey Basilio, quien "haciéndose esclavo de las leyes de los astros se opone a la vida de aquella razón natural que exige de todo padre el amor e impone el deber de educar a sus hijos en el seno de la familia, en el seno de la sociedad donde, sirviendo, aprenden cómo el hombre se eterniza" (Leo de Belmont op.cit.). En ese sentido Segismundo ha sido violado en los derechos sobre los cuales trabajamos en este diseño, y a consecuencia de ello, su primera salida al Palacio —o a la sociedad— demuestra su incapacidad de comportarse fraternalmente con sus semejantes: se vuelve contra sí mismo y contra su padre, el rey, "porque al negarle lo que le era debido por ley de naturaleza, el rey ha faltado a la justicia y ha impuesto a su criado una injusticia (...), su padre le ha dejado crecer como bestia en lugar de educarle como hombre" (Bompiani, Enciclopedia Literaria).

Así, fracasado en su primera aventura como hombre, Segismundo vuelve a su cautiverio a encontrarse con la soledad de su conciencia y a preguntarse por las raíces de su humanidad —que serán también las de su libertad—, a descubrir la razón de sí mismo y a sobreponerse al determinismo de los astros. "La única verdad cierta que entre tantas y vanas ilusiones Segismundo podía conocer será la que le dé razón y que, en el orden de la acción, la persuada de un bien alcanzado y que nadie podrá quitarle nunca" (Bompiani, op.cit.); esto es, su libertad y su autonomía. Así, la obra demuestra que "el hombre no prevalece sobre las fieras y sobre la naturaleza por la predestinación de Dios, sino sólo por la secreta autonomía de su conciencia"

Esa es la lucha de Segismundo, la conquista de su persona que le prepara para emprender su segunda aventura como hombre y a triunfar, conciente de su libertad y de sus derechos, amigo de la justicia y en paz con sus semejantes.

3. LISTA DE SITUACIONES PROBLEMATICAS (Ejemplos).

A continuación usted encontrará una lista de situaciones problemáticas referidas a los derechos humanos. Seleccione una de ella y haga un diseño problematizador.

Situaciones problemáticas referidas a:

1. **Derecho a la vida:**

   1.1 Homicidio de un recién nacido con el fin de ocultar la deshonra de la madre soltera o de su familia. (Entra en contradicción con el derecho de protección a la honra, reputación, vida privada y familiar).

   1.2 Derecho a la vida y la existencia de la pena capital.

2. **Prohibición de trabajos forzados.** (Nadie puede ser obligado a realizar un trabajo que no desee).

   2.1 Un padre que inscribe a un menor de edad en un instituto militar y éste desea retirarse al cabo de unos años. El instituto aduce el compromiso suscrito por los padres y rechaza la solicitud del menor.

   2.2 Impedirle a un profesional ejercer su profesión en la capital antes de haber servido en cargos similares en la provincia.

3. **Derecho a la libertad y seguridad personal:**

   3.1 Internar a una persona en un hospital psiquiátrico sin su consentimiento.

   3.2 Detener por cuarenta y ocho horas a una persona de la cual existía una sospecha razonable de que está involucrado en un acto de terrorismo. Prolongar la detención por 5 días más a pesar de que las normas internacionales establecen que toda persona detenida, retenida o presa deberá ser conducido "sin demora", "sin dilatación" ante un juez u otro funcionario autorizado para ejercer las funciones judiciales.

   3.3 Detener a una persona que, a sabiendas de que no tiene dinero, entra en un restaurante y ordena una comida.

4. **Derecho de tránsito y residencia y de salir y regresar de cualquier país.**

   4.1 Disposiciones legales que obligan a la mujer a seguir a su marido dondequiera que éste vaya.

   4.2 Pedirle visa a una persona de otro país.

   4.3 Obligar a un extranjero residente legal a pedir salvoconducto especial cada vez que quiera salir del país.

5. **Derecho a un debido proceso:**

   5.1 Imponer límites a los medios de comunicación (Libertad de pensamiento y expresión) con el fin de hacer realidad el derecho que establece que toda persona acusada de un delito tiene derechoa que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad.

6. **Derecho a la Vida Privada, la vida familiar, la vida del hogar, etc.** Se ha explicado el contenido y alcance del derecho a la privacidad de la manera siguiente:

   "El derecho a la privacidad consiste esencialmente en el derecho a llevar su propia vida con un mínimo de interferencia. Concierne la vida privada, la vida de familia y la vida del hogar, la integridad moral y física, el honor y la reputación, el evitar ser colocado en una posición falsa, el no revelar hechos irrelevantes y embarazosos, el no permitir la publicación no consentida de fotografías privadas, la protección de la luz pública de la información dada o recibida por un individuo de manera confidencial".

   6.1 Llamar a la policía y entrar a la casa de un particular cuando se escucha que en su interior hay gritos y una riña de proporciones.

6.2 Pedir antecedentes familiares, sin consentimiento previo, a instancias que tienen información (hospitales, colegios, bancos, policía, etc.) con el fin de contratar a uno de sus miembros en un empleo.

6.3 Prohibir el divorcio vincular.

7. **Libertad de pensamiento, conciencia y religión.**

7.1 La enseñanza obligatoria de la religión en los colegios públicos.

7.2 Disposición legal obligatoria a toda la población a vacunarse en contra de alguna enfermedad, aun cuando algunos de sus miembros tienen prohibiciones religiosas de hacerlo.

7.3 Obligar a un individuo moribundo a recibir una transfusión de sangre, aun cuando la religión de ese individuo se lo prohibe.

Lectura 4

EL DIAGNOSTICO Y LA DEFINICION DEL PROBLEMA

4

Resumen

El comienzo del diseño y evaluación de cualquier proyecto es la descripción de los problemas que afectan a los grupos que serán eventuales beneficiarios; la descripción de sus causas y efectos y la identificación de indicadores que den cuenta de la línea de base o situación de partida del proyecto. En este capítulo se presentan y ejemplifican los conceptos básicos para trabajar estos temas.

DEFINICIÓN DE LA SITUACIÓN Y DE LOS PROBLEMAS QUE AFECTAN A LOS BENEFICIARIOS

El punto de partida de cualquier proyecto es la definición de uno o varios problemas a solucionar y que afectan a personas y grupos sociales específicos.

Cualquier problema social, a su vez, está relacionado con actores o grupos de interés que intervienen directa o indirectamente en la solución o mantención del mismo. El proyecto debe identificar a través del diagnóstico la influencia y rol, positivo o negativo, que pueden jugar estos actores en el desarrollo del proyecto.

PROBLEMA SOCIAL

En este manual nos concentraremos en un tipo particular de *problema social*: aquellos que afectan *las condiciones de vida y la integración social de los sectores más pobres en la sociedad*. Este es el campo de acción de los proyectos impulsados por las instituciones públicas o por las organizaciones no gubernamentales o de la sociedad civil objeto de nuestra preocupación.

Estos problemas aluden a:

- carencias objetivas que afectan la calidad de vida (por ejemplo, bajos ingresos; mala calidad de la vivienda; alta desnutrición de los niños; falta de agua potable; alto porcentaje de malaria, etc.);
- problemas de tipo cultural que afectan la socialización y aprendizajes de competencias (por ejemplo, retardo en la lecto-escritura; desconocimiento de los síntomas y prevención de enfermedades; baja escolaridad formal y cesantía juvenil; baja de participación. etc.)
- problemas que inciden en la relación que los sectores pobres tie-

nen con las instituciones y otros actores de la sociedad (descalificación, estigma y desvalorización en los ámbitos institucionales, discriminación y falta de integración en la sociedad).

EL DIAGNÓSTICO

El diagnóstico es la actividad a través de la cual se interpreta la realidad que interesa transformar. Un buen diagnóstico debe basarse en la experiencia de equipos y proyectos similares; las opiniones e interpretaciones de los propios actores y el conocimiento acumulado sobre el problema. Todas estas interpretaciones son complementarias y en conjunto ofrecen una "lectura de la realidad" que identifica problemas centrales, sus causas y sus efectos. El análisis de la situación ayuda a definir los problemas prioritarios y áreas potenciales de trabajo.

El diagnóstico es un proceso de análisis de la realidad que permite:

a *describir los problemas que afectan a los sectores con los cuales se trabajará*
b *Interpretar y plantear hipótesis sobre las causas y efectos de tales problemas*
c *definir el rol e importancia de diferentes actores o grupos de interés relacionados con el problema que se desea enfrentar*
d *Identificar las estrategias y posibles soluciones a los problemas detectados*
e *Identificar recursos disponibles.*

Los resultados esperados del diagnóstico son:

- la definición de una línea de base o de un conjunto de indicadores que define el estado actual del problema
- las estrategias y caminos viables de acción
- la posición que tienen frente a los problemas y las estrategias posibles de acción de distintos actores relevantes o grupos de interés.

El diagnóstico es un proceso de producción de conocimientos y, como tal, está guiado por un marco conceptual y sigue un procedimiento metodológico riguroso.

PASOS PARA LA ELABORACIÓN DE UN DIAGNÓSTICO

a definición del objeto o problema central

b definición de hipótesis en torno a causas y efectos del problema

c identificación de variables e indicadores que dan cuenta del problema y de las relaciones establecidas

d recolección y clasificación de información

e presentación de datos y análisis.

A continuación describiremos con más detalle cada uno de estos pasos:

a DEFINICIÓN DEL OBJETO O PROBLEMA CENTRAL

Como cualquier actividad de investigación, el primer paso para la producción del diagnóstico es *definir un objeto o foco central de análisis*. Es decir, se describe y explica el problema central, para poder actuar sobre él a través de estrategias y proyectos de acción.

Sin duda que es difícil aislar o "recortar" un problema social en una realidad que afecta de modo total o integral a un grupo determinado.

La selección o relevamiento del problema es así, un acto de tipo conceptual y que se realiza desde una cierta perspectiva o interés.

En la definición del problema central pueden incidir algunos de los siguientes factores:

- *la magnitud del problema*: se refiere a problemas centrales que afectan a una gran cantidad de personas en una localidad o región determinada (criterio cuantitativo), por ejemplo un porcentaje significativo de la población abusa y depende del alcohol.

- *la demanda o petición por parte de los actores afectados por el problema*: el problema se define en función de la importancia o prioridad que éste tiene para los sujetos involucrados. Por ejemplo, la mala calidad de la atención en los servicios médicos públicos y municipales.

- *importancia otorgada por la investigación social o el conocimiento acumulado sobre el tema*: por ejemplo, la importancia del lenguaje para el desarrollo de los niños, la necesidad de estimulación temprana en los infantes, entre otros.

- *importancia otorgada por las políticas sociales y el programa de acción de instituciones públicas*: por ejemplo, la mala calidad de la educación básica.

- *la perspectiva valórica y conceptual de la institución en el enfoque causal del problema y los recursos humanos y materiales de que dispone*: por ejemplo, en el problema de retardo lector de los niños se le da especial importancia a la falta de participación de los padres en la educación de sus hijos.

b DEFINICIÓN DE HIPÓTESIS EN TORNO A CAUSAS Y EFECTOS DEL PROBLEMA

Una vez definido el problema central, es necesario un segundo paso y que tiene por objeto establecer relaciones entre el problema central y un conjunto de otros problemas que aparecen estrechamente asociados al mismo.

Estas relaciones aluden a hipótesis probables o comprobadas sobre las *causas y efectos* del problema central.

Las *causas* son aquellos problemas que claramente tienen una incidencia en la producción del problema central.

En el campo de la realidad social es difícil definir causas directas y mecánicas de los problemas que se es-

tudian. Por ello, debemos tomar en cuenta que se trata de causas"probables"y de interpretaciones que requieren de una demostración para aceptarse como tal.

La demostración o el sustento de las relaciones postuladas pueden descansar en estudios y datos existentes; en la opinión de expertos y/o en la experiencia directa y acumulada de los miembros de un equipo de trabajo de la institución.

De este modo, el conocimiento de la investigación, el conocimiento del experto y el conocimiento que dá la propia práctica de los equipos de trabajo constituyen tres buenas fuentes para fundamentar las relaciones e hipótesis causales del problema central identificado.

Ejemplos de relaciones causales

El siguiente es un tipo de relación causal establecido por educadoras que trabajan con niños en la calle en una colonia de la ciudad de México.

"Como en otras colonias urbanas, en Neza existen muchos casos de niños que quedan solos porque sus padres deben salir a trabajar. Los niños pasan gran parte de su tiempo en la calle exponiéndose a relaciones y riesgos que llevan a la deserción escolar, a la drogadicción, abuso sexual, etc".

Otro ejemplo es el siguiente caso de descripción del problema del abuso de las droga y el alcohol:

En un estudio realizado en Santiago de Chile, en un comuna de extrema pobreza, se encontró que los mismos jóvenes que aspiraban Flunitrazepan eran los que tenían conductas delictuales, se embarazaban o embarazaban a sus parejas y los que desertaban de la escuela (Florenzano, R., 1995).

Como vemos en el ejemplo anterior, el problema del abuso de la droga en los jóvenes se relaciona con un conjunto de otras variables tales como la deserción escolar, falta de habilidades sociales, impulsividad, falta de identidad, necesidad de exploración, entre otras. Otros estudios muestran que el problema del consumo está correlacionado con factores ambientales tales como: la marginalidad social, los problemas de hacinamiento, la falta de espacio para la recreación, entre otros. Es así como el abuso de la droga y alcohol en la juventud es un problema que se ve influido por varias causas que se relacionan entre sí.

Los *efectos* aluden a aquellos problemas que son resultado o una consecuencia directa o indirecta de la existencia del problema central. Como en el caso anterior, también se trata de relaciones hipotéticas y que han sido demostradas por otros estudios, por el juicio de expertos o bien por la experiencia directa de los equipos de trabajo.

Desde el punto de vista conceptual y de las relaciones lógicas que existen entre los problemas, las causas identificadas son, a su vez, efectos de otros problemas anteriores. Del mismo modo, los efectos del problema central pueden ser considerados como causas de problemas posteriores.

Se trata de relaciones causa/efecto que, al interior de un sistema de problemas sociales, se encadenan entre sí, distribuyendo con distinto valor y posición los problemas que se han asociado al principal. Este es, a su vez, el objeto central del estudio de diagnóstico.

Continuando con el ejemplo del abuso de las drogas, los estudios demuestran que los efectos de este problema son múltiples, tanto a nivel individual como social: daños en la salud física y mental del individuo, desintegración familiar, abandono de la escuela, estigmatización, ausentismo laboral, reducción de la productividad, aumento de problemas delictuales, entre otros (Seminario Internacional Perspectivas de Intervención en la Producción, Prevención y Control del Tráfico y del Abuso de Drogas, 1993; Sánchez y otros, 1995).

Estos efectos a la vez pueden ser factores causales, como por ejemplo: la deserción escolar es un factor que aumenta el riesgo del abuso de las drogas o bien, la desintegración familiar también genera mayor riesgo en sus integrantes de abuso de drogas o alcohol (Florenzano, R., 1992).

Sin duda que en las relaciones resultantes hay una opción conceptual y de escala. En efecto, las relaciones que se construyen tienen un límite y una organización en función del marco de referencia que se asume y de las estrategias y proyectos que se quieren implementar.

De este modo, el diagnóstico no es una mera descripción de los problemas identificados, ni tampoco debe abarcar toda la problemática que afecta a los sectores pobres. Por el contrario, el diagnóstico es fundamentalmente un proceso interpretativo de selección de problemas y de relaciones y tiene como tarea acotar y precisar la problemática con el fin de organizar un adecuado proyecto de intervención.

c IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES

Una vez organizados conceptualmente los problemas en torno a las hipótesis de causas y de efectos, es necesario describir y mostrar la validez de tales relaciones. Los datos disponibles, tanto cuantitativos como cualitativos, serán de gran utilidad para ilustrar dichos problemas y sus relaciones.

Sin embargo, suele ocurrir que no toda la información esté disponible o bien, se hace necesario revisar la información existente y reclasificarla en función de las preguntas y categorías que demanda el diagnóstico.

De este modo, el diagnóstico supone una fase de recolección organizada de información en función de los problemas identificados y de las hipótesis de relaciones establecidas.

Para facilitar y precisar la recolección de información, es necesario operacionalizar los problemas que se quieren mostrar y las relaciones que se postulan.

Al definir conceptualmente cada uno de los problemas, será necesario establecer nuevas distinciones

en su interior, con el fin de detallar y precisar sus componentes. Cada una de estas dimensiones serán llamadas *variables* que, por definición, dan cuenta de los distintos valores o atributos que puede adquirir una dimensión o aspecto del problema identificado.

Para verificar los distintos valores, rangos o ítemes de una variable, se definen *indicadores*, los que constituyen la evidencia empírica directa de los conceptos y variables definidas.

Cuando un equipo se propone describir un problema y las relaciones de causa y de efecto, debe definir las variables e indicadores que dan cuenta de tales problemas y las relaciones que existen entre ellas. Sólo con estas definiciones es posible continuar para organizar y presentar la información disponible o para diseñar los instrumentos para recoger la información que se necesita.

d RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y DEFINICIÓN DE LÍNEA DE BASE

La búsqueda de información es así un proceso conceptualmente guiado y organizado. Por esta razón, se diferencia de la búsqueda de información que realizamos cotidianamente para saber de la salud de un amigo, de los problemas que afectan el rendimiento escolar de un hijo o para conocer la situación política en una región determinada.

Para esta demostración se debe contar con evidencias empíricas las que pueden ser cuantitativas o bien cualitativas. Estos datos, a su vez, pueden ser primarios y secundarios.

Los *datos primarios* son aquellos generados directamente por el equipo investigador o evaluador, para responder las preguntas que se realizan en el diagnóstico en la verificación de resultados. Estos pueden derivar de entrevistas, observaciones, análisis de reuniones y de documentos, entre otros.

Los *datos secundarios* son aquellos que han sido generados para otros objetivos o necesidades. Se trata, por ejemplo, de datos censales, datos de establecimientos escolares o de salud, entrevistas realizadas para otros estudios, documentación de archivo y/o de prensa, informes de otros proyectos, etc.

Ambos tipos de datos son de gran utilidad para ilustrar los problemas y dar cuenta de las relaciones establecidas. En ambos casos la presentación y análisis de los datos debe organizarse en función de las variables y conceptos considerados al interior de los problemas y de sus relaciones.

e PRESENTACIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS

Los resultados de esta fase del diagnóstico se deben expresar en un documento breve y que incluya:

1 descripción general del área o sector de trabajo
2 identificación de los actores o grupos de interés directos e indirectos afectados por los problemas
3 definición del problema central: necesidad o déficit a resolver

4 definición de causas y consecuencias del problema central expresado en términos de variables e indicadores.

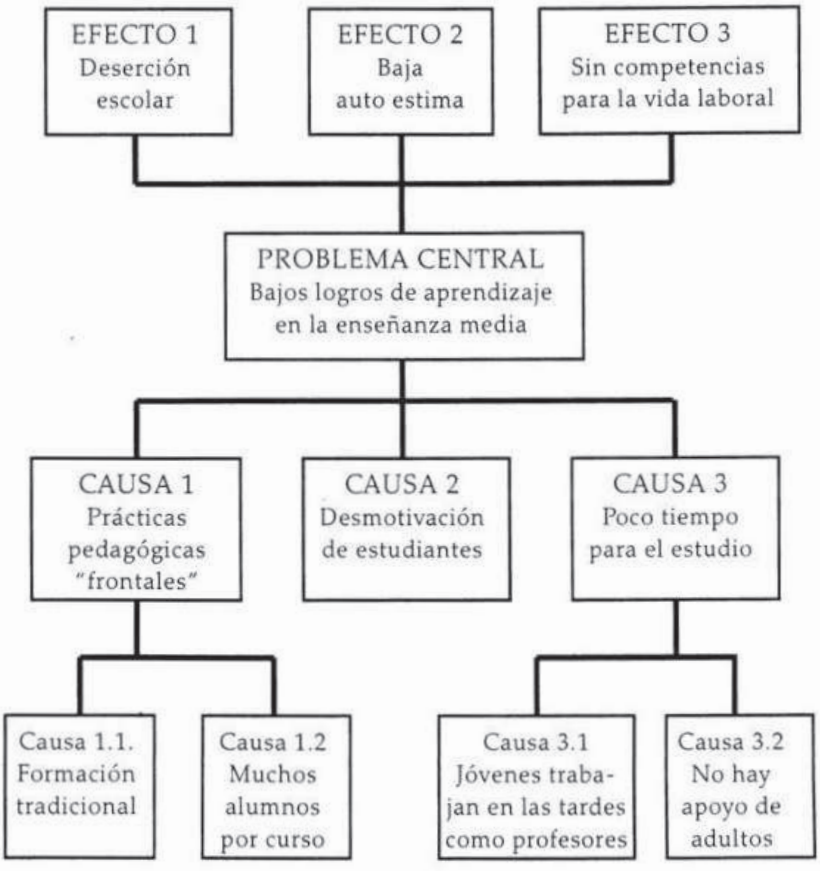
A continuación se presenta una técnica de gran utilidad para hacer diagnósticos, denominada **El Árbol de Problemas**.

Técnica:
El Árbol de Problemas

Esta técnica permite organizar la descripción del problema central, sus causas y efectos, a través de la figura gráfica de un árbol donde el problema central corresponde al tronco, las causas a las raíces y los efectos a las ramas o copa.

Este árbol gráfica las relaciones que existen entre los distintos problemas que se han asociado a un problema central, dando cuenta de la interrelación que existe entre causas y efectos.

Ejemplo de Árbol de Problemas



Los pasos de trabajo de aplicación de esta técnica son los siguientes:

- identificar el o los grupos de interés
- determinar los problemas que afectan a estos grupos
- determinar el problema central que les afecta
- definir las causas de este problema
- identificar los efectos del problema
- revisar la lógica de las relaciones establecidas y modificarlas si es necesario.

RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE PROBLEMAS

- Los problemas están relacionados con los actores. Por ejemplo: "jóvenes estudiantes".

- Se deben formular en estado negativo ya sea como carencia, déficit, dificultad, etc. Por ejemplo: tienen "bajo nivel educacional", "bajo nivel de aprendizaje o de logros"

- Se deben identificar los problemas reales y actuales (no futuros ni ficticios). Por ejemplo: "jóvenes podrían desertar de la escuela y caer en la delincuencia".

- No deben confundirse con la falta de la solución del problema. Por ejemplo: "falta un Liceo Secundario de calidad".

- Los problemas tienen causas que pueden identificarse a través de la formulación sucesiva de por qué? Por ejemplo: ¿Por qué los jóvenes tienen bajo nivel de escolaridad?"; "¿Por qué sus logros de aprendizajes son bajos?"

¿CÓMO DEFINIR LA POBREZA?

BREVE SITUACIÓN HISTÓRICA DEL PROBLEMA

Pese a la evidencia de los problemas sociales que afectan a los sectores más pobres de la población, la identificación y caracterización de los mismos ha sido históricamente objeto de discusión.

En efecto, en la historia latinoamericana se han construido distintas imágenes y conceptos sobre la pobreza dando origen a categorías, instrumentos de medición y políticas de acción divergentes. Este debate es importante ya que revela la complejidad del concepto mismo de pobreza y la dificultad de conocer y definir de un modo preciso sus características y magnitud.

En América Latina esta discusión es reciente. En cambio en Europa y en Estados Unidos ésta tiene más de 100 años (Lerner, B. 1996).

En la mayor parte de los países de América Latina la preocupación inicial por los pobres estuvo asociada a instituciones de caridad vinculadas principalmente a la Iglesia (Zapata, S., 1993). La pobreza se asociaba a una condición humana fuera de las costumbres, valores y

condiciones de vida que se consideraban normales. Las imágenes culturales que se construyeron en la época marcaron estas diferencias mostrando pobres a los cuales habría que temer, corregir o tratar con piedad[1].

El proceso de industrialización y de modernización en América Latina significó un cambio en esta percepción. Esta puede resumirse como el paso de una relación social de caridad a otra profesional y burocrática. En efecto, la pobreza se constituye en preocupación de instituciones públicas especializadas produciendo un cambio en las relaciones que la sociedad estableció con los pobres. Desde entonces, el mejoramiento de la calidad de vida e integración social de los sectores pobres ha sido tema central de los discursos y programas gubernamentales como también objeto de debate público académico y político.

LA MEDICIÓN DE LA POBREZA

En los últimos 15 años esta preocupación se ha visto acentuada por el interés de medir la pobreza del modo más exacto posible. En efecto, la solución de los problemas de la pobreza ha dejado de ser una preocupación exclusivamente moral o política. Para los modelos de desarrollo hoy vigentes, superar la pobreza es un imperativo económico ya que, si se desea competir en un mercado globalizado, es necesario contar con recursos humanos capacitados y con sus necesidades básicas satisfechas (Boltvinik, J., 1992).

Por otra parte, la reducción del gasto público y las políticas de focalización de los gastos sociales de los Estados han puesto en el centro de la discusión el problema de la medición de los atributos y características de la pobreza con el fin de diseñar políticas preferenciales que directamente tengan impactos en la solución de sus problemas.

En América Latina se aplican diferentes métodos de medición que, a su vez, se sustentan en distintos conceptos y teorías y dan origen a variadas estrategias y políticas de acción.

El método más difundido es el llamado "método indirecto" o de la "línea de la pobreza". En su versión más tradicional, este método sostiene que los pobres son aquellos que tienen un ingreso deficiente, lo que les impide satisfacer una canasta de necesidades mínimas o esenciales de subsistencia. Según el Banco Mundial este ingreso mínimo es de US$ 350 y de 275 para la indigencia extrema.

Para enfrentar muchas de las dificultades metodológicas que implica la definición de necesidades esenciales, existe una variante del método que enfatiza las "necesidades alimentarias". En efecto, el problema de la nutrición y de la alimentación se define como problema central de la pobreza y su medición da cuenta de la falta de in-

[1] Sobre el tema ver: Romero, L.A., "¿Cómo son los pobres?. Miradas de la élite e identidad popular en Santiago hacia 1870". En: **Opciones**, N°16, 1989, pp. 55-79.

gresos para satisfacer las necesidades alimentarias en la cantidad y calidad requerida para la sobrevivencia del individuo y de las familias.

En oposición a estos métodos indirectos de medición, se ha desarrollado en América Latina una tercera perspectiva denominada "Método de las necesidades básicas insatisfechas". Para este enfoque la pobreza no puede asociarse a una sola necesidad, por central que ésta sea. La pobreza se asocia a un estado donde individuos y familias tienen múltiples carencias y necesidades. Para este método la pobreza alude no sólo a carencias de bienes (vivienda) sino que también de los servicios mínimos (drenaje, agua y educación) que permiten a una familia un mínimo de bienestar (Boltvinik, 1993)

Por último, y como un intento por integrar ambos enfoques, se ha desarrollado un método denominado "medición integral de la pobreza" que considera que la pobreza se debe tanto a ingresos insuficientes como a necesidades básicas insatisfechas. Su aplicación resulta ser compleja al utilizar como punto de partida los métodos indirectos y directos descritos identificando duplicidades, confluencias y construyendo nuevos índices. Por otra parte, los resultados que se obtienen aumentan considerablemente la cantidad de pobres lo que genera desconfianza en su aplicación.

Todos estos métodos tienen en común el interés por medir las condiciones de privación y las carencias de un modo objetivo. Sin embargo, al definir conceptualmente las variables e indicadores de distinta manera, las magnitudes resultantes son divergentes. Por ejemplo, en 1986 según el método de la línea de la pobreza el 43,5% de la población latinoamericana vivía por debajo de la línea de la pobreza; según el método de las necesidades básicas insatisfechas el 50% de la población se podía considerar como pobre y, por último, según el método de medición integral el 61,5% de la población latinoamericana estaba en dicha condición en 1986 (Lerner, B., 1996).

Pese al interés por objetivar y precisar la medición, los resultados obtenidos muestran importantes diferencias según el método que se aplique. Este no es sólo un problema técnico y de cálculo matemático. La opción por uno otro método tiene consecuencias políticas en tanto aumenta o disminuye la cantidad de pobres y privilegia variables y dimensiones diferentes como instrumentos de política social.

LAS DIMENSIONES CULTURALES DE LA POBREZA

Los problemas conceptuales y técnicos de la medición de la pobreza dan cuenta de la complejidad de la situación y de la dificultad de reducirla sólo a algunas variables posibles de cuantificar y de comparar.

En efecto, más allá de las condiciones e indicadores relevados por los métodos descritos, existe otra realidad. Esta alude a las dimensiones culturales o simbólicas asociadas a la pobreza y que inciden en sus causas y mantención.

Esta dimensión cultural ha adquirido en los últimos años una vital importancia para dar cuenta de la realidad y diseñar nuevos caminos de superación de la pobreza.

Los estudios preocupados de las mediciones de la pobreza han constatado las diferencias culturales que existen en cuanto a las percepciones que los grupos tienen de sus necesidades y de las prioridades para satisfacerlas. La definición de las necesidades básicas y de alimentación varían según las culturas, las etnias, el género, entre otras, y por ello ha sido difícil construir una canasta mínima válida para todos.

Por otra parte, las condiciones de vida de los sectores pobres no sólo afectan sus condiciones materiales y de consumo, sino que también el acceso a un capital social y cultural que les garantice plena integración social y laboral.

El analfabetismo y las deficiencias de cobertura y de calidad de los sistemas educativos latinoamericanos, impiden que los sectores pobres desarrollen los códigos adecuados para la adquisición continua y compleja de saberes. Ello afecta el desarrollo de competencias y capacidades para una mejor posición en la sociedad.

Se ha demostrado en América Latina que el clima educacional de los hogares, es decir el promedio de años de estudios de las personas con más de 15 años que viven en el hogar, explica cerca del 50% de los logros de rendimiento o de éxito escolar seguido en importancia por la capacidad económica del hogar (CEPAL, 1994). Por otra parte, la evidencia empírica señala que en América Latina es necesario cursar 10 o más años de estudio -y cada vez más el ciclo medio completo- para tener buenas posibilidades de bienestar. Es decir un 90% o más de probabilidad de no caer en la pobreza (Cepal, 1996).

Se ha demostrado que el impacto social de la pobreza en las familias incide en los hábitos de crianza y de alimentación, en las posibilidades de estimulación lingüística y cultural temprana, uso de tiempo libre, complejidad y riqueza de interacciones y del mundo sensorial de los niños, entre otros. Todos estos factores son de gran importancia para el manejo de modelos perceptivos, lenguajes y culturas simbólicas (Bronfenmajer, G. y R. Casanova, 1986).

En cuanto a la estructura familiar, se ha demostrado la importancia que tiene en los sectores populares la mujer jefe de hogar o la madre sola que vive con sus hijos "allegada"en casa de parientes o vecinos. La ausencia del padre no favorece el desarrollo cognitivo y afectivo del niño. La mujer, sin este apoyo emocional, más la sobrecarga de trabajo para garantizar la sobrevivencia de su núcleo, no tiene posibilidades de generar un ambiente positivo y estimulante para sus hijos (Bralic, S., et al, 1989)

Las interpretaciones que tienen los sujetos de los problemas que les afectan inciden en las orientaciones y prácticas concretas que realizan para superarlos. Por lo general, los modos de pensar, las conductas y los estilos de comunicación de lo sectores pobres son reproba-

dos o clasificados como inadaptadas y poco competentes por los otros sectores sociales y por las instituciones y servicios sociales con los cuales éstos interactúan.

Por ejemplo, los servicios de salud y de asistencia social suelen descalificar el saber "tradicional" de los sectores pobres y sus problemas son tratados como patologías o una desviación social. Todo ello provoca sentimientos de inferioridad y de dependencia que afectan la adaptación social y autonomía de los sujetos (Verdès-Leroux, J., 1978; Paugaum, S., 1991). Por otra parte, la escuela y los profesores que atienden a los sectores más pobres, suelen descalificar a los padres y estigmatizar a los niños, lo que afecta la identidad y posibilidades futuras del estudiante (Filp, J., et al, 1991; Mingat, A., 1991). Por último, la misma adaptación a las normas y criterios institucionales conduce a reducir las expectativas y las "posibilidades de lo probable". Los sujetos deben conformarse con empleos poco gratificantes, elaborar proyectos "realistas" y poco estimulantes, identificarse con imágenes de indigentes o de pobres que son poco valoradas, etc. (De Gaulejac, V., et al, 1994, p. 241).

De este modo la experiencia cotidiana de los sectores pobres no se reduce sólo a sus carencias económicas y culturales sino que, además, a una descalificación social tanto de su propia identidad como de los saberes que posee. Esta devaluación y la falta de acceso y manejo de conocimientos útiles para la vida cotidiana –sean éstos económicos, jurídicos, sanitarios, culturales– afectan las posibilidades de aprendizaje y las competencias de los sectores más pobres para solucionar los problemas que les afectan[2].

En resumen, la pobreza es una categoría relativa y los indicadores que la definen como un estado objetivo de carencia, no resultan ser suficientes para dar cuenta de esta condición (R. Ogien y J. Katuszewski, 1981). En efecto, no basta tener bajos ingresos para pertenecer a la categoría social de pobre. La pobreza afecta múltiples dimensiones de la vida social y, además de sus carencias objetivas, se deben considerar las dimensiones subjetivas o culturales y la experiencia de descalificación y de desigualdad social que afecta las posibilidades de romper con el círculo vicioso de la pobreza.

En efecto, las dimensiones culturales y comunicativas cada vez tienen más importancia en el campo de la investigación. Las políticas sociales tienden a concebirse de un modo integral, incorporando en el análisis de los problemas y en el diseño de las acciones, distintas dimensiones que inciden en la constitución y expresión del problema.

---

[2] El tema es relevado con importancia por la Conferencia Mundial de Educación para todos, realizada en Jomtiem, Tailandia, 1990.

DEFINICION DE OBJETIVOS

6

Resumen

En este capítulo se define el concepto de objetivo como realidad o resultado deseado o a alcanzar a través de actividades y productos del proyecto. Se analizan distintos tipos de objetivos y se presenta un procedimiento para definirlos.

OBJETIVOS DE UN PROYECTO

El trabajo de diagnóstico y de identificación de grupos de interés informa de los problemas (carencias, déficits, necesidades, etc.) y las causas y efectos que éstos tienen en la población de una localidad determinada. Por otra parte, es función del diagnóstico describir la relación que tienen los grupos de interés con el problema.

Los *objetivos* de un proyecto, en cambio, *dan cuenta de la situación futura o del estado final del problema una vez realizado el proyecto*. En otras palabras, es una imagen anticipada de la realidad que se espera construir y que resuelve las carencias, los déficits y las necesidades definidas en el diagnóstico.

Frente a las carencias que se detectan en el diagnóstico, los proyectos definen estrategias y acciones específicas para solucionarlos. De este modo, un proyecto puede ser interpretado como una o varias acciones que intervienen en una realidad negativa para transformarla en positiva. Es decir, construir un nuevo tipo de realidad que, precisamente, niega la anterior ofreciendo una alternativa que resuelva las carencias, los déficits, las necesidades planteadas.

La siguiente figura representa este movimiento del proyecto:

PROYECTO

Estado final con intervención (+)

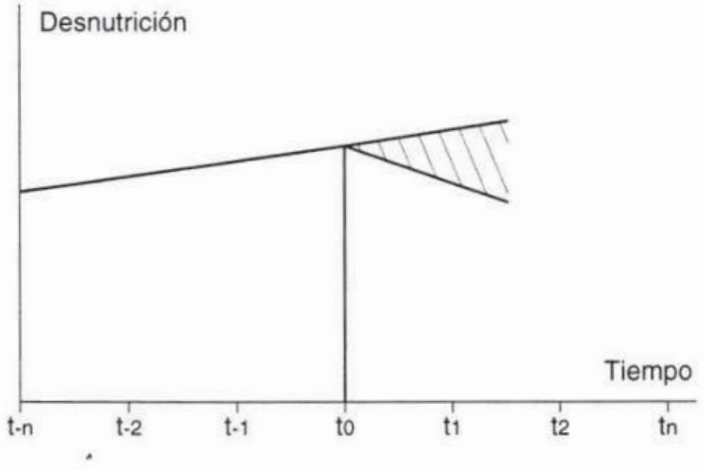
Estado inicial (-) ---------- Tendencia sin intervención (-)

Ejemplos:

	(-)	(+)
Proyecto 1	"Alto consumo de drogas en jóvenes de la comuna de La Florida"	"Bajo consumo de drogas en jóvenes de la comuna de la Florida"
Proyecto 2	"Desnutrición y parasitosis en la mayoría de	"Menos niños desnutridos y con parasitosis

De este modo, un proyecto interrumpe la reproducción del problema y del estado de la situación diagnosticada. Produce un quiebre en esta tendencia para construir una realidad diferente, un estado nuevo y positivo en la realidad de la población con la que trabaja.

ANALISIS DE UNA SITUACION CON PROYECTO



Fuente: Basado en Cohen, E. y R. Franco, 1992:204.

En el gráfico se aprecia la tendencia creciente de la desnutrición en una población determinada en los tiempos T que reflejan tiempos anteriores a la implementación del proyecto. A partir de Tp (tiempo proyecto) comienza a observarse un quiebre lento en esta tendencia disminuyendo la tasa de desnutrición.

Sistema comunitario de apoyo a la alimentación de niños

En 1992 se estudiaron 722 niños y niñas de entre los 2 y 13 años de edad, todos ellos pertenecientes a la mayoría de comunidades donde hoy tiene cobertura el "Sistema comunitario de apoyo a la alimentación infantil" (SCAII). En ese tiempo, las mediciones de peso, talla y perímetro braquial se hicieron sin la intervención alimentaria ni políticas de prevención de la salud. Al comparar aquellos datos con los actuales, el déficit general de las constantes estudiadas disminuyó, es decir mostró mejoría:

	1992 (antes del proyecto)	1995 (después del proyecto)
Peso	15.87	10.8
Talla	6.19	5.0
Perímetro braquial	6.50	4.7

Con base a lo anterior -aunque tomando con reservas la comparación retrospectiva- se puede decir que con el SCAII los niños mejoran su condición nutricional. O, dicho de otra manera, por lo menos, la intervención del proyecto hace que la mayoría de niños pasen de padecer desnutrición de segundo grado a desnutrición de primer grado.

(Fuente: García, S, 1996:20)

DEFINICIÓN DE OBJETIVOS

Los objetivos aluden a cambios que ocurren en la situación inicial o de base del problema identificado. Son los resultados previstos o planeados que tienen las acciones del proyecto sobre los problemas diagnosticados en calidad, cantidad y plazos preestablecidos.

Expresan la realidad que se pretende alcanzar lograr u obtener a partir de la realización del proyecto (Murtagh, R., 1990). Los objetivos siempre refieren a una realidad positivamente valorada.

En la bibliografía la definición del concepto de objetivos tiene diferente significados:

Por ejemplo, para B. Bloom, gran teórico del diseño curricular, los objetivos educacionales son "*formulaciones explícitas sobre las diversas maneras en que esperamos que los estudiantes cambien como resultado*

del proceso educativo. Es decir, las formas en que cambiarán su pensamiento, sus sentimientos y sus acciones" (Bloom, B., 1972 ,p. 3).

Para R. Mager:*"el enunciado de un objetivo transmite un propósito: en otras palabras describe un cambio en el aprendiz o define lo que habrá de ser éste, después de haber cumplido con éxito el proceso de aprendizaje. Un objetivo es la descripción de una conducta determinada que el alumno deberá mostrar"* (Mager, R., 1989:3).

Para W. Pettersen,*"es la descripción de la conducta final esperada o imaginada a priori por el profesor y capaz de demostrar una vez recorrido el proceso de aprendizaje"* (Pettersen, W., 1974).

Para G. Briones son los*"estados o situaciones deseables de alcanzar en una población determinada y mediante los recursos y acciones instrumentales del programa"* (Briones, G., 1985:117).

Estos conceptos plantean dos sentidos posibles de objetivos:

El *primero* relacionado con las *intenciones* o propósitos de quien define el proyecto o realiza la acción de cambio. Por ejemplo,"capacitar a los jóvenes en un oficio"; "enseñar a los jóvenes las consecuencias negativas del consumo de alcohol y drogas". El objetivo consiste en explicitar el sentido o la intención del actor que llevará a cabo la acción.

El *segundo* alude a los *resultados* o efectos que produce en el problema inicial, la acción desencadenada por el ejecutor de un proyecto o por quien realiza la acción de cambio. Por ejemplo;"los jóvenes tienen el oficio de electricista, de programador, mecánico, etc.";"los jóvenes realizan distinciones conceptuales sobre efectos negativos de la droga".

Las dos acepciones son correctas pero aluden a situaciones diferentes. La primera a la intención o a la acción a realizar y la segunda al resultado a lograr o cambio en la situación problema como fruto de esa acción. En el primer caso, el objetivo se relaciona con la actividad y, en el segundo, con los resultados o efectos en la realidad. El primero alude a *Objetivos de Actividad* y el segundo a *Objetivos de Resultados o de Impacto* en la situación problema.

En este manual los objetivos de actividades serán definidas directamente como actividades. De este modo reservamos el concepto de objetivos para dar cuenta, en un sentido estricto, del estado final o situación que se desea como resultado del proyecto.

Los objetivos se expresan así en términos positivos y definen las competencias, saberes, prácticas, o valores que se espera verificar como resultado de la intervención del proyecto. La tarea de todo diseño y evaluación de proyectos es relacionar la estrategia asumida con cambios en el estado del problema que se enfrenta (Johnson, K., et al., 1996).

Es importante subrayar que los objetivos declaran o anuncian los resultados o cambios esperados en la situación problema. Su lógi-

ca y coherencia descansa en las relaciones establecidas y en las hipótesis que sustentan la propuesta de trabajo.

No se trata así de los cambios reales o de los efectos e impacto del proyecto en el problema definido. Esto se expresará posteriormente a través de los indicadores. En la implementación real pueden verificarse los cambios planteados en los objetivos pero no necesariamente en la calidad y cantidad esperada. También pueden identificarse otro tipo de cambios no previstos y que siguen la misma dirección u otra contraria a la planteada por el proyecto.

OBJETIVOS Y METAS

En la práctica de los equipos de proyectos y en los educadores suelen definirse los objetivos como las acciones a realizar, y por ello se enuncian con un verbo tales como: "enseñar","motivar","capacitar", etc.

Los resultados y logros, en cambio, se enuncian como metas que cuantifican los resultados esperados en un tiempo determinado. Por ejemplo,"350 jóvenes capacitados en programación computacional";"la deserción escolar en la enseñanza media baja en un 25%".

Definir un objetivo como acción (capacitar, motivar, promover, etc.) denota, a nuestro juicio, un medio y no un fin a lograr. En efecto, las acciones de capacitar, de motivar y de promover son un medio para lograr fines tales como competencias laborales de los jóvenes; padres motivados con el apoyo escolar que entregan a sus hijos, etc. y no expresan los resultados propiamente tal.

En este manual el concepto de objetivo, como lo hemos explicitado, se asocia más directamente con la definición de metas que con la definición de objetivos como actividad. Así entonces, las metas cuantifican o dimensionan operacionalmente los objetivos planteados por un proyecto.

NATURALEZA DE LOS OBJETIVOS

Objetivos que buscan cambios en los individuos a nivel de:
- ingresos monetarios
- conductas
- actitudes
- conocimientos
- representaciones, creencias
- valores.

Objetivos que buscan cambios en las relaciones sociales:
- en la comunicación interpersonal
- en la cooperación y asociación
- en la participación
- en la relación de ayuda.

Objetivos que buscan cambios en la infraestructura:
- física
- social
- cultural.

(Fuente: Briones, G., 1985:119)

ANÁLISIS DE OBJETIVOS

Es un procedimiento que nos permite:

- imaginar o describir la situación futura a la cual se aspira llegar con el proyecto
- formular los objetivos como resultados o cambios logrados
- definir prioridades y clasificar los objetivos por orden de importancia
- identificar los medios que permiten o contribuyen el logro del objetivo central.

EL ÁRBOL DE OBJETIVOS

El árbol de objetivos transforma el "árbol de problemas" en realidades positivas y las relaciones "causa- efecto" en relaciones de tipo "medio-fin" para el caso de los objetivos.

Procedimiento de trabajo para construir un árbol de objetivos

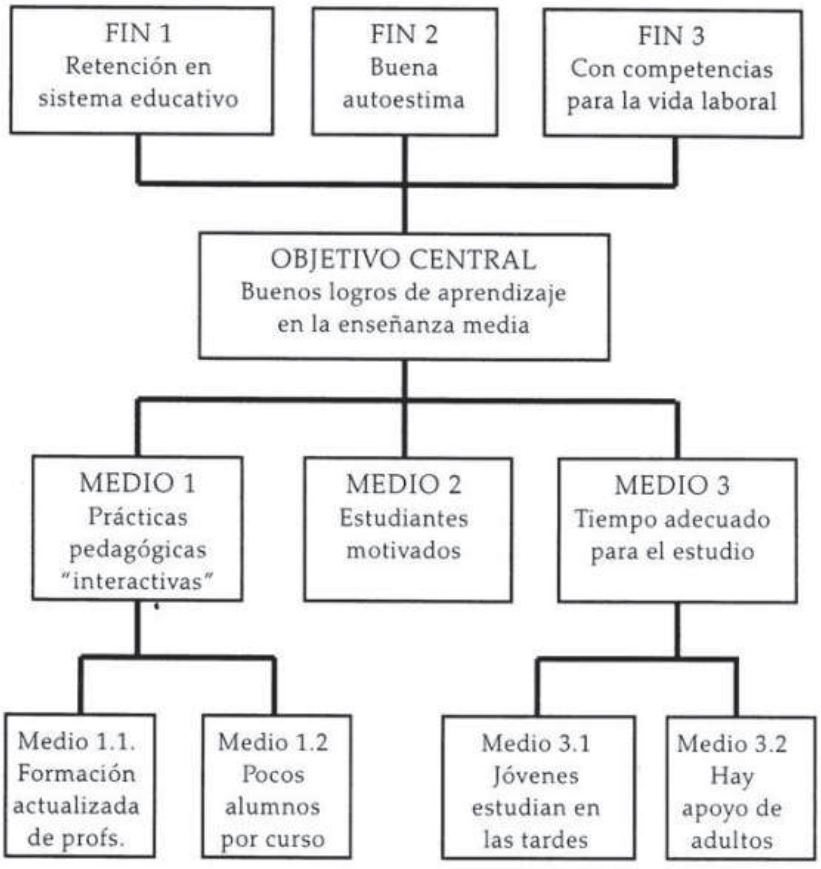
- Cambiar los estados o situaciones negativas por situaciones o estados positivos deseables y realistas. Para ello escribir el problema central en estado positivo, como realidad nueva o solución lograda.
- Las causas del problema central se expresan también en positivo, como realidad nueva lograda. Las causas se transforman así en un medio para lograr el objetivo central.
- Analizar la lógica y consistencia de las relaciones entre medios (causas transformadas) y fines (efectos transformados). Si hay relaciones poco consistentes, poco lógicas o poco realistas, se deben eliminar.
- Revisar enunciados y agregar nuevos medios si corresponde que sean realistas y consistentes con los ya señalados.
- Presentar el análisis como un árbol con los fines en la parte superior (copa) y los medios en la parte inferior (raíces).

PREMISAS IMPORTANTES DEL ANÁLISIS DE OBJETIVOS

El árbol de objetivos grafica y jerarquiza las relaciones que tienen los objetivos entre sí. Si el árbol de problemas ha sido bien construido no habrá mayores dificultades para la definición de los objetivos.

El resultado es un conjunto variado de objetivos que conviene jerarquizar distinguiendo fines, objetivo general y objetivos específicos.

Ejemplo de árbol de objetivos



El fin alude a los logros últimos del proyecto y que marca su dirección más elevada. Es la transformación o cambios de los efectos que produce la existencia del problema central.

El objetivo general corresponde a la transformación del problema central. Es el impacto que se espera producir en la realidad diagnosticada.

Los objetivos específicos o inmediatos constituyen los estados que hay que superar para llegar al objetivo general. Se trata así de objetivos intermedios o de medios para lograr el objetivo central.

Los objetivos situados en la parte superior del árbol son menos variables a lo largo del tiempo.

ANALISIS DE ESTRATEGIAS Y SELECCION DE ALTERNATIVAS

Resumen

Se describe el proceso de definición y selección de estrategias para enfrentar el problema central identificado en el diagnóstico. Se presentan procedimientos para seleccionar la alternativa más adecuada.

LAS ESTRATEGIAS

El árbol de problemas permite visualizar distintos medios o caminos para lograr el objetivo central. Algunos de ellos son más realistas que otros; los recursos que necesitan no son exagerados y las capacidades técnicas requeridas pueden encontrarse al alcance de la institución.

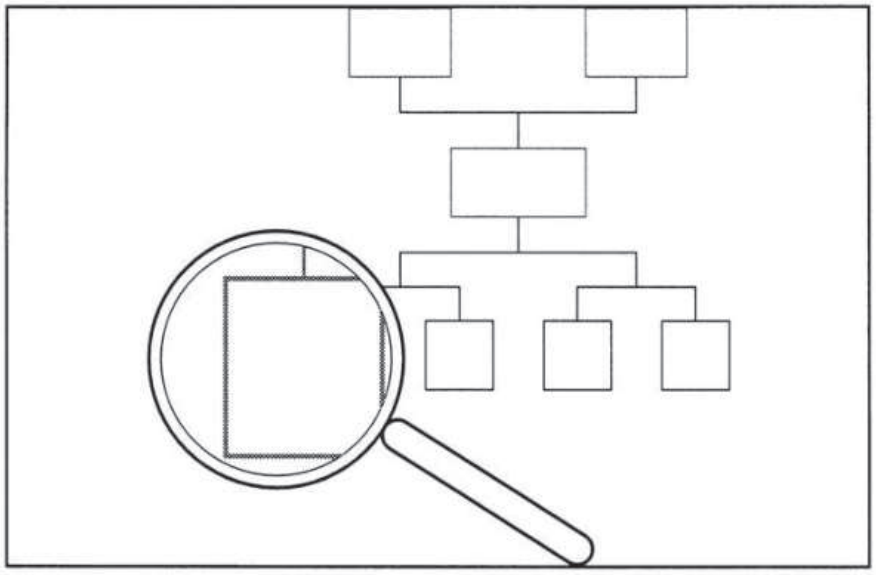
Otros caminos, en cambio, son más complejos para una institución, ya sea por los recursos que se necesitan, por las capacidades técnicas disponibles o bien por los tiempos requeridos. En estos casos se trata de caminos o de medios que deben implementar otras instancias.

Esta discusión sobre las opciones más viables para organizar la intervención es lo que llamaremos *"análisis de estrategias y selección de alternativas"*. Gracias a éste se identifican alternativas; se evalúa la factibilidad y conveniencia de cada una de ellas y se define una opción general a seguir durante el proyecto.

Las *estrategias son los medios o caminos que, a juicio de los autores del proyecto, resultan más adecuados y efectivos para alcanzar los objetivos o cambios planteados*. La estrategia constituye una gran apuesta o hipótesis derivada de las concepciones o marco de referencia que sustentan las relaciones causales establecidas en el diagnóstico y en la definición de objetivos.

Aluden, en otras palabras, a los criterios y opciones programáticas que orientan las opciones fundamentales del trabajo de las instituciones y de sus equipos técnicos. Son un conjunto de criterios y de opciones conceptuales y políticas para ordenar y llevar a cabo los proyectos (Sordis, M.T., et al., 1994:97). Expresan los aspectos centrales de la teoría de la intervención que realiza el o los proyectos en una situación problema determinada.

En la figura del árbol de objetivos, las estrategias son el conjunto de medios cercanos o asociados que contribuyen al logro del objetivo central.



Para la selección de las estrategias pueden emplearse distintos tipos de criterios y ello, por norma general, se realiza una vez que se ha determinado el objetivo específico. Es decir el objetivo que se pretende alcanzar con la intervención. Una vez definido, se procede a comparar este objetivo con los otros del mismo nivel y que pueden ser alternativas viables para lograr el objetivo central o general.

En este análisis, el objetivo central puede redefinirse y ascender el objetivo específico en el árbol de objetivos. Cuando ello ocurre, se constituye un programa que contendrá varios objetivos menores, cada uno de los cuales representa un componente o línea de acción. Si ocurre el movimiento inverso, es decir, el objetivo específico desciende en la figura del árbol, se acota la estrategia y se definen acciones o proyectos más limitados.

Una vez identificadas las opciones posibles y disponibles para alcanzar el objetivo central, se definen los criterios que se utilizarán para evaluar la viabilidad de las opciones. Esta evaluación actúa en dos niveles.

En primer lugar, en un nivel de programas o de políticas que define una opción o hipótesis general para alcanzar el objetivo central.

Por ejemplo, para atender a menores abandonados existen, entre otros, dos grandes caminos: (a) construir una casa de menores para internarlos o (b) construir redes sociales para integrarlos a su comunidad. Se trata de dos estrategias diferentes. Una "institucionaliza" la situación irregular de los menores y, la otra, la "desinstitucionaliza". Cada una de estos caminos tiene una vasta fundamentación y la opción por una de ellas será de tipo valórica, conceptual y política.

En efecto, más allá de la racionalidad técnica que debe fundamentar cualquier decisión, existe un espacio de autonomía para que las ins-

tituciones realicen sus opciones y preferencias por valores y políticas que trascienden los aspectos instrumentales y técnicos de las alternativas en juego.

Otros ejemplos de este tipo de opciones son los siguientes: favorecer estrategias que otorguen a la mujer un mayor protagonismo, promover sólo iniciativas de tipo participativas para distribuir créditos de mejoramiento productivo, estrategias que protejan el medio ambiente, etc.

Este tipo de opciones suele definirse a través de la misión de las instituciones y de un conjunto de declaraciones y principios fundamentales de la organización.

En segundo lugar, a nivel de las acciones específicas o proyectos posibles al interior de un programa o política. Esta es la evaluación ex ante propiamente tal que, a partir de criterios e indicadores, establece preferencias entre cursos de acción alternativos para cumplir con el objetivo definido (Sciara, A., 1994). En este nivel los criterios de selección son de tipo técnico y evalúan la factibilidad, la eficiencia, la consistencia interna, el costo efectividad, entre otros, de las alternativas presentadas.

Por ejemplo, al interior de una política de "desinstitucionalización" de menores se definen dos grandes caminos: (a) realizar un trabajo con los padres de los niños para que sea reintegrado al sistema familiar o (b) reforzar las capacidades del propio niño invirtiendo más en su educación y formación para el trabajo. Por supuesto que estas alternativas no son contradictorias sino que complementarias. La opción es necesaria sólo para dar un mejor uso a recursos que son escasos.

Ambos tipos de análisis se necesitan mutuamente y son recomendables para definir estrategias y proyectos. En efecto, gran parte, de las la opciones estratégicas son valóricas y políticas. Sin embargo, aumentan sus fundamentos si, además, demuestran su factibilidad y eficacia.

PROCEDIMIENTOS PARA LA SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS

A continuación analizaremos dos tipos de caminos metodológicos para fundamentar la selección de estrategias. El primero es de tipo *teórico-conceptual* y utiliza el estudio del "estado del arte" y el "juicio de expertos" como instrumentos de trabajo. El segundo es de carácter *técnico y cuantitativo* y utiliza el análisis costo-efectividad como herramienta principal.

Opciones teóricas y estado de la investigación para seleccionar caminos de acción

Las estrategias producen una particular relación entre los productos o resultados inmediatos de los proyectos y los objetivos o cambios que esperan realizar en la situación problema. La estrategia es así una gran hipótesis que privilegia la importancia de ciertas variables sobre otras para cambiar la situación problema. Los resultados de

la intervención y la evaluación de impacto que se realice posteriormente demostrará la validez o no de dicha opción.

Por lo general estas opciones se basan en una apreciación de la eficacia del camino escogido para llegar al objetivo general. Por supuesto que esta apreciación es teórica y anterior a la ejecución del proyecto. Se asume la probabilidad de los cambios o eficacia de los resultados por los antecedentes y supuestos acumulados. Por ejemplo, la investigación sobre el problema puede demostrar que un camino es más eficaz que otro; la experiencia de la institución o bien la opinión de expertos consultados argumentan a favor de una estrategia y no de otras, etc.

A modo de ejemplo analizaremos las opciones estratégicas que tiene una institución para incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación básica de los sectores más pobres, una vez definido que ésta es su contribución para enfrentar los problemas de pobreza del país.

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

En evaluación educativa la calidad se entiende como el grado de cumplimiento o de realización de los objetivos del proceso enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva se mide el rendimiento de los alumnos a través de indicadores de logro y se determina el peso que tienen distintas variables en sus resultados (Unesco, 1992). Entre los estudios clásicos en la materia cabe destacar los trabajos de Schieffelbein (1990). Para estos autores lo central es evaluar los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje a través de indicadores de rendimiento y desempeño.

Complementa esta visión la definición de Chadwick (1987) que la entiende como la obtención del máximo producto con los recursos existentes. El producto alude a las adquisiciones o resultados obtenidos por los alumnos, aludiendo con ello no sólo a rendimientos académicos sino que también a las conductas,capacidades y actitudes que se espera adquieran los niños en su etapa escolar.

En la mayor parte de los países de América Latina los resultados de los aprendizajes son bajos y tienen una gran distancia con los resultados de niños de escuelas privadas.

Para producir un cambio en esta situación la literatura demuestra que es necesario actuar en dimensiones como las siguientes: (a) en las interacciones pedagógicas existentes entre profesores y alumnos; (b) motivación y formación de profesores; (c) tiempo asignado y efectivo de los alumnos en tareas de aprendizaje; (d) existencia de textos y de material pedagógico; (e) disminución de número de alumnos en la sala de clases y (f) mejoramiento de infraestructura, entre otras. Estas variables explican cerca del 90% de la varianzas en los logros de las escuelas (Chadwick, 1987).

Sin duda que se trata de dimensiones relacionadas y una acción simultánea de todas ellas mejoraría notablemente la calidad de los aprendizajes y de la educación de las escuelas más pobres. Se ha demostrado que las reformas educativas que han tratado de "intervenir en un solo aspecto del curriculum, de la instrucción o de la organización de la escuela, raramente son tan efectivas como aquellas que tratan con muchos elementos significativos al mismo tiempo" (Slavin, R, 1996).

Sin embargo, la falta de recursos obliga a tomar opciones o caminos de intervención. La pregunta que debe responder quien toma decisiones es ¿cuál o cuáles de todos estos factores es el más efectivo? ¿cuál de ellos tiene más peso en el mejoramiento de los aprendizajes? La respuesta será una opción de tipo estratégica y obligará a otorgar mayor importancia a algunas variables en desmedro de otras.

Para contar con una respuesta al problema existen varios caminos: (a) revisar la literatura existente o el "estado del arte" de la investigación acumulada en el tema[1]; (b) realizar consultas a expertos internos o externos a los equipos de trabajo; (c) analizar las opiniones y prioridades de los propios participantes. Los aportes de la investigación acumulada y de la experiencia de expertos externos o del propio equipo deben ser complementados con una evaluación de la factibilidad o probabilidad de éxito de aplicar la estrategia definida.

Por ejemplo, en el caso que hemos analizado, una buena estrategia podría enfatizar el cambio de prácticas pedagógicas en la sala de clases en lugar de la disminución del número de alumnos en el aula o el mejoramiento de la infraestructura.

Diversos estudios han demostrado que la estimulación positiva, los incentivos hacia el estudiante, el mejoramiento de la comunicación e interacción entre profesores, entre otros, mejoran los aprendizajes. La opción asumida puede privilegiar estas variables asumiendo así una estrategia que implica cambios a nivel micro y en las comunicaciones que ocurren en la sala de clases (Jiménez, J., 1987; Slavin, R., 1996).

Para realizar este tipo de análisis se elabora una lista de criterios de evaluación derivados de una o de varias de las fuentes indicadas y se establece un valor sobre la probabilidad o factibilidad que tiene la variable de tener un efecto positivo en el problema en el tiempo programado. Para construir este valor puede recurrirse nuevamente a la consulta a expertos y/o a los propios involucrados, solicitándoles su opinión expresada ahora a través de una nota o calificación a la variable. Se opta por aquella que tenga el más alto valor, es decir que de acuerdo a los antecedentes reunidos, tiene la más alta probabilidad de producir el cambio deseado.

---

[1] Ver por ejemplo, el texto de Slavin, R., 1996 op. cit. Una buena herramienta de trabajo para esta búsqueda es la Red de Documentación Educativa (REDUC) que reúne resultados de investigación educativa en America Latina.

Variables que inciden en logros del aprendizaje

Criterios de selección	Var. 1	Var. 2	Var. 3	Var. 4
Impacto posible en aprendizajes	2.5	2.5	3.4	4.0
Probabilidad de éxito (factibilidad)	3.0	2.0	4.0	5.0
Costos	4.0	3.5	2.0	3.0

1= grado más bajo 5= grado más alto

El proyecto a seleccionar es el que influye sobre la variable 4 ya que es el que tiene más alto puntaje.

Costo efectividad

Esta es una selección en función del grado de eficiencia del proyecto medido en términos del número de unidades de resultados grantizadas con un monto limitado de recursos. La comparación de los costos con los resultados del proyecto se realiza sin necesidad de definir estos últimos en términos monetarios. Si es recomendable, en cambio, que sean cuantificables.

Una alternativa es más efectiva cuando logra sus productos y resultados con un menor costo y los beneficios sociales obtenidos son mayores que la inversión realizada (Briones, G., 1985; Cohen, E., et al., 1992). El postulado central es que el mejor proyecto es el que ofrece un mayor impacto a bajo costo.

Para su aplicación se siguen los siguientes pasos:

1 Definir el problema. Es decir, el déficit o la carencia que se desea resolver.

2 Diagnóstico de la situación. Análisis de las causas del problema; proyección del problema si no hay intervención; definición de demanda probable y de cobertura necesaria.

3 Identificar alternativas de solución. Definición de caminos para resolver el problema planteado. Presentación de impactos posibles y factibilidad de cada una de las alternativas.

4 Definición de costos para cada una de las alternativas.

5 Selección de la mejor alternativa en función de los costos totales y de la unidad de resultado o de producto definida.

ANÁLISIS DE COSTOS DE LOS PROYECTOS

Estos incluyen todos los recursos que el proyecto demanda a lo largo de su vida útil. Los costos se dividen en tres categorías: costos de capital, costos de mantenimiento y costos de operación.

Los *costos de capital* son gastos que se realizan para adquirir bienes de capital que tienen una duración mayor a un año. Por ejemplo, computadores, grabadoras, infraestructura, mobiliario, etc.

Los *costos de mantenimiento* son gastos asociados a materiales y servicios necesarios para mantener la cantidad y calidad de los servicios que se entregan.

Por último, los *costos de operaciones* son todos aquellos gastos necesarios para la ejecución del proyecto y con una vida útil menor a un año (honorarios, material fungible, pasajes, estadías, etc.) (Jiménez, M. y Chaparro, M., 1995).

El siguiente ejercicio muestra un ejemplo de categorías de costos para comparar alternativas una vez asumido que todas ellas permiten fines socialmente deseables (Jiménez, M. y Chaparro, M., 1995: 32).

Matriz de costo
MEJORAMIENTO DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS APRENDIZAJES

Costo\ Alternativa	CAT	CAC	CAI	CAK	CAM	CAE	CAOD	CAOI	CAU	CTA
I										
II										
III										

CAT = Costos anuales de terreno
CAC = Costos anuales de construcción
CAI = Costos anuales de inversión
CAK = Costos anuales de capital
CAM = Costos anuales de mantenimiento
CAE = Costos anuales de equipamiento
CAOD = Costos anuales de operación directa
CAOI = Costos anuales de operación indirecta
CAU = Costos anuales de los usuarios
CAK = CAT + CA + CAE
CAO = Costos anuales de operación (CAOD + CAOI)
CTA = Costos anuales totales

El enfoque de Costo/Efectividad es más adecuado para los proyectos sociales que el de Costo/Beneficio, ya que sus resultados o impactos no necesitan expresarse en valores monetarios.

Pese a esta utilidad, el instrumento tiene limitaciones. Entre ellas cabe mencionar la dificultad para definir como costos ciertos aportes que, mirados desde otro punto de vista, son beneficios (por ejemplo, tiempo dedicado a la capacitación por parte de un maestro, valor de trabajo voluntario de monitores, etc.). Por otra parte, el instrumento puede ser distorsionado al disminuir y abaratar sus actividades o recursos profesionales afectando, a su vez, la calidad de muchos de sus resultados. Por último, algunas alternativas o proyectos pueden aumentar su efectividad al sobrestimar sus me-

tas. Esto redunda en una disminución de los costos frente a alternativas que pueden haber sido programados de un modo más realista.

Pese a estas dificultades, se trata de un instrumento muy utilizado y eficaz para los procesos de evaluación ex ante. Sin embargo, cabe destacar que se debe aplicar una vez realizada una previa evaluación de las alternativas, desde el punto de vista de las políticas y desde la eficacia teórica de las alternativas. Sin este análisis, la elección de alternativas puede convertirse en un mero ejercicio numérico lejos de relaciones reales y efectivas de la situación problema que se desea resolver.

A continuación se presentan dos tipos de ejercicios a realizar en equipos o instituciones para la selección de alternativas específicas de acción.

EJERCICIO:
DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS

Pasos de trabajo

1 Señalar brevemente el problema central que se quiere enfrentar

Por ejemplo: malos rendimientos en la escuela, falta de participación, baja autoestima, desempleo y falta de integración de jóvenes, etc.)

2 Indicar alternativas o estrategias posibles para enfrentar estos problemas (medios o caminos para solucionar el problema central.

Por ejemplo: mejorar trabajo de profesores en sala de clases, capacitar a dirigentes, taller de formación personal, etc.)

3 Definir los criterios de selección de las alternativas posibles de trabajo

4 Resultados del análisis de cada alternativa

5 Descripción resumida de la alternativa seleccionada.

ESTRATEGIA DE TRABAJO

1 PROBLEMA CENTRAL A ENFRENTAR

2 ESTRATEGIAS O ALTERNATIVAS PARA ENFRENTAR EL PROBLEMA CENTRAL

Alt. 1
Alt. 2
Alt. 3

3 CRITERIOS DE SELECCION

4 APLICACION DE CRITERIOS EN CADA ALTERNATIVA

Alt. 1
Alt. 2
Alt. 3

5 RESUMEN DE ALTERNATIVA SELECCIONADA

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE SELECCIÓN DE PROYECTOS COMUNITARIOS

Organización o Centro . . . . . .

Lugar de ejecución . . . . . .

Número de beneficiarios: Hombres . . . . . Mujeres . . . . . .

	Criterio	Calificación	Ponderación	Puntaje
1	El proyecto se ajusta a objetivos/programa	1-2-3-4-5-6	3	
2	Justificación y problema bien definido	1-2-3-4-5-6	3	
3	Actividades consistentes con objetivo	1-2-3-4-5-6	4	
4	Hay infraestructura de capacitación	1-2-3-4-5-6	2	
.				
.				
.				
.				
n				
	Puntaje final:			

Calificación:

1 = Deficiente 2 = Insatisfactorio 3 = Regular
4 = Satisfactorio 5 = Bueno 6 = Muy bueno

LOGICA DE INTERVENCION Y DISEÑO DEL PROYECTO

8

Resumen

Una vez realizada la selección de alternativas y definida la estrategia a seguir, corresponde diseñar los proyectos de acción o de intervención con los cuales se espera contribuir a la solución de los problemas identificados. En este capítulo presentamos los conceptos centrales que permiten describir los componentes de un proyecto y la lógica de su intervención. Con este diseño, expresado operacionalmente como matriz, tenemos una buena base para cualquier proceso de evaluación.

DEFINICIÓN DE PROYECTO, PROGRAMA Y PLAN

Los proyectos de acción social o educativa son soluciones propuestas por equipos o agentes para resolver problemas específicos de la población beneficiaria en forma directa o indirecta. Todo proyecto supone la movilización de recursos para alcanzar objetivos y fines predeterminados.

Como ya se analizó en el capítulo anterior, para abordar un problema existen diferentes caminos cada uno de los cuales puede concebirse como una estrategia de acción particular. Al interior de una estrategia es posible identificar proyectos o soluciones alternativas para el mismo problema.

Llamaremos *programa* la relación de proyectos diferentes siempre y cuando tengan el mismo objetivo general. La relación entre programas será denominada *plan* y comparten entre sí una misma finalidad o meta objetivo.

DISEÑO Y LÓGICA DE INTERVENCIÓN DE LOS PROYECTOS

Entendemos los proyectos como un sistema de acción cuyos componentes o elementos interactúan entre sí para producir una serie de cambios en una situación problema determinada[1].

Para su descripción resulta adecuado el *Marco Lógico de Proyectos*. Este enfoque fue desarrollado en 1969 por la Agencia Internacional

[1] Sobre este enfoque ver: UNESCO/PNUD: **Metodología y técnicas específicas para la formulación y evaluación de proyectos en la esfera de la educación**. San José, UNESCO/CAP, 1986; Blumenfeld, S. **Métodos de Investigaciones Operativas: una metodología general aplicada a la Atención Primaria de salud**. Maryland, Center for Human Services, 1992.

de Desarrollo (USAID) y desde entonces se ha difundido entre las Agencias de cooperación y ha sido adaptado por otras agencias y ONGs para el diseño, seguimiento y evaluación de sus proyectos[2].

Este instrumento descansa en dos principios básicos. En primer lugar, entiende la relación entre los elementos de un proyecto como una relación medio-fin o causa-efecto. En segundo lugar, el proyecto interactúa con un sistema o entorno más amplio que condiciona las posibilidades de logro de la intervención. Estas son las condiciones o supuestos externos.

El marco lógico propone una matriz conceptual para organizar y visualizar la interacción de los distintos elementos o componentes de cualquier proyecto entre sí y con su entorno. Los conceptos claves de esta matriz son: recursos; actividades; productos; objetivos; indicadores y supuestos externos.

Los *recursos* -humanos o materiales - constituyen los insumos básicos para que funcionen las *actividades* que permiten a su vez obtener ciertos *productos*. Estos tres elementos constituyen el proyecto propiamente tal y están bajo el control y responsabilidad del equipo ejecutor.

Los productos obtenidos tienen un efecto predecible en los problemas que afectan a los beneficiarios directos y cuya solución se describe en el *Objetivo Específico* o *propósito* del proyecto. Los resultados obtenidos a este nivel contribuyen, a su vez, a obtener logros de largo plazo o de impacto según lo definido en el *Objetivo General* o *Finalidad* de un proyecto o programa. Ambos tipos de objetivos pertenecen al ámbito de la situación o del problema que se desea transformar.

Conviene enfatizar que tanto los objetivos específicos como generales no dependen de un modo total de los productos y acciones de un proyecto. En efecto, los objetivos dan cuenta de los cambios deseados y posibles de lograr en la situación si se cumplen los productos y actividades ofrecidas en un proyecto. Sin embargo, en el logro de los mismos influirán factores y dimensiones que están fuera del control y responsabilidad de los ejecutores.

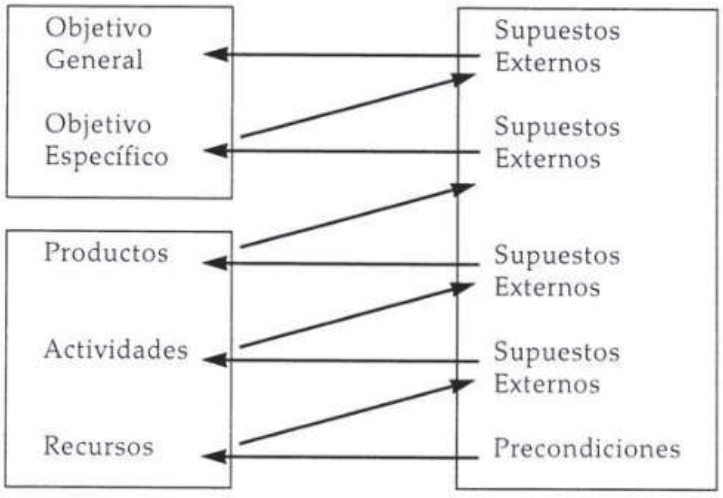
Para dar cuenta de esta dimensión se subraya la importancia de los *Factores Externos* que actúan como supuestos o condiciones necesarias para obtener los logros esperados, de mediano y largo plazo, por un proyecto o programa determinado.

---

[2] Entre estas adaptaciones cabe destacar la planificación orientada por objetivos o Ziehl Orientierte ProjectPP) desarrollado por la EZE; la adaptación realizada por UNESCO/PNUD: **Metodología y técnicas específicas para la formulación y evaluación de proyectos en la esfera de la educación**. San José, UNESCO/CAP, 1986 y el estudio de Blumenfeld, S. **Métodos de Investigaciones Operativas: una metodología general aplicada a la Atención Primaria de salud**. Maryland, Center for Human Services, 1992. El método sigue inspirando el trabajo de evaluación del BID, ver **Evaluation: a management tool for improving project performance**. Inter-American Development Bank Evaluation Office (EVO), 1995.

La siguiente figura representa la relación de estos conceptos:

Conceptos básicos de un proyecto



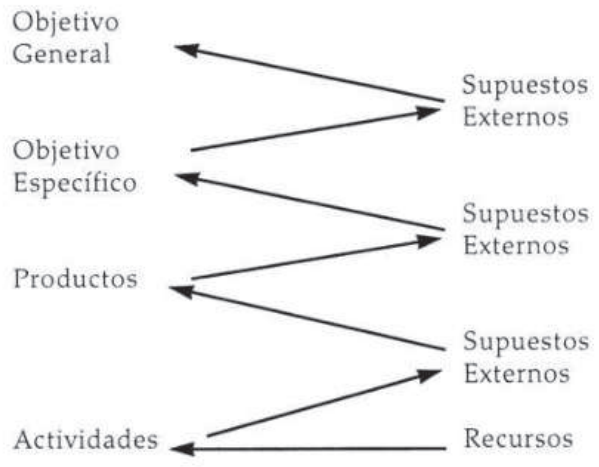
Todos estos elementos están lógicamente vinculados entre sí y deben permitir una lectura consistente tanto en un sentido vertical como horizontal (EVO/BID, 1995).

La lectura vertical es de tipo inductiva y relaciona de un modo coherente los elementos del proyecto dando cuenta de su lógica de intervención. Esta lectura debe permitir afirmar que si existen las precondiciones y los recursos entonces se obtienen las actividades. Si se realizan las actividades se obtienen los productos o resultados. Estos resultados tendrán efectos o permitirán alcanzar el objetivo específico. El objetivo específico contribuirá al logro del objetivo general. Estas relaciones se observan en la siguiente figura:

Lógica vertical del proyecto

La lectura horizontal es de tipo evaluativa y permite definir y ubicar en los niveles pertinentes los indicadores y resultados que se esperan obtener gracias a la intervención del proyecto. Por la relación que tiene cada nivel con los supuestos o condiciones externas es posible construir hipótesis evaluativas que incorporan los factores externos como variable de condición. En la tercera columna se ubican los indicadores y los medios de verificación o instrumentos a través de los cuales se comprobarán los resultados obtenidos.

Lectura horizontal



La figura muestra que si se realizan las actividades y se asumen los supuestos externos entonces se logran los productos. Si se logran los productos y se mantienen los supuestos externos entonces se alcanza el objetivo específico. Si se obtiene el objetivo específico y no cambian los supuestos externos entonces se contribuye al logro del objetivo general.

Finalmente la matriz que permite presentar resumidamente los resultados y consistencia interna de los proyectos es la siguiente:

Matriz Operacional de Proyectos

Elementos del Proyecto	Lógica del Proyecto	Indicadores	Supuestos Externos
Objetivo General			
Objetivo Específico			
Productos o Resultados			
Actividades		Recursos	

En resumen, este enfoque permite visualizar la relación y consistencia entre los distintos componentes del proyecto y la relación que estos tienen con los cambios o efectos que se quieren producir en la realidad de los grupos con los cuales se trabaja. Al mismo tiempo, permite una visión resumida y ordenada de las principales hipótesis de cambio que sustentan los proyectos; las relaciones que éstos tienen en el marco de programas y planes mayores y los factores o condiciones externas que inciden en su desarrollo.

CONCEPTOS OPERACIONALES DEL DISEÑO DE PROYECTOS

Objetivo General o finalidad

Un proyecto, cualquiera sea su tamaño y alcance, no puede ser visto como un fin en sí mismo. Siempre el proyecto se concibe como un medio para lograr un objetivo más amplio. Por ejemplo,la construcción de un puente no tiene un fin en sí mismo. Su finalidad u objetivo general es, por ejemplo, contribuir a la comunicación y movimiento de personas, bienes y servicios.

Este fin u objetivo más amplio será llamado *Objetivo General* o *Finalidad* y refiere a los resultados más generales a los cuales el proyecto pretende contribuir. Pese a esta generalidad debe ser lo suficientemente acotado para justificar o fundamentar, de un modo pertinente, el proyecto en ejecución y evaluar en qué forma el proyecto logra contribuir a su logro.

Por ejemplo:"La escuela fomenta a través de maestros y directivos una cultura de respeto a los derechos humanos"(Ortiz, M. E., 1996); "Estado nutricional y de salud de los niños de la comunidad es adecuado para su desarrollo integral" (García, S., 1996)

Objetivo Específico o propósitos

Describen o verbalizan la *realidad* o *efectos* que el proyecto espera obtener como resultado de su acción, en un grupo de beneficiarios directos, situados en un espacio y tiempo determinado. En otros términos, es la situación deseada y satisfactoria que nos gustaría que existiera, al menos en su estado inicial, cuando termina un proyecto (Unesco/Pnud, 1991:34).

Un objetivo específico debe responder la siguiente pregunta:

> ¿Cuál es el efecto que el proyecto espera producir durante su tiempo de trabajo en el grupo de beneficiarios directos?

O, en otras palabras, si el proyecto concluye exitosamente su trabajo ¿cuáles son los cambios que se esperan observar en los beneficiarios directos?

El Objetivo Específico es la expresión de la condición futura deseada (logro anticipado) y está fuera del control directo del proyecto pero, sin embargo, al obtenerse los productos del proyecto, se contribuye de manera significativa al logro de la realidad plantea-

da como objetivo específico (estado inicial). La fuerza de este cambio más la existencia de factores externos positivos debe ayudar a sostener los cambios en el tiempo y más allá del control y ámbito del proyecto.

Por ejemplo, "organizaciones económicas de las mujeres realizan proyectos productivos y sociales de manera autogestiva" (Pimmentel, P., Viveros, L., 1996).

"Los profesores diseñan y aplican experiencias de derechos humanos en el curriculum escolar"(Ortiz, M. E., 1996).

Un proyecto debe tener sólo un objetivo específico para facilitar la dirección de la condición futura deseada y su logro. Si hay más de uno, tales objetivos dan origen a otros proyectos que forman parte del mismo programa y que es necesario operacionalizar en forma separada.

Resultados o productos

Son el fruto concreto, tangible y observable de las acciones del proyecto. En otras palabras, se trata de los cambios que el proyecto se compromete a obtener a través de las actividades planificadas.

Por ejemplo" 20 profesores capacitados";"27 Comités de nutrición organizados y funcionando"; "un manual de capacitación", etc.

Actividades

Son las acciones o tareas que es necesario realizar para alcanzar los productos o resultados comprometidos. Se deben incluir todas las acciones necesarias para transformar los recursos utilizados en logros esperados en un período específico de tiempo. A cada propósito y producto corresponde una acción o un conjunto de acciones determinadas y claramente relacionadas. Sólo se deben incluir aquellas que realiza el equipo del proyecto y no las que son de responsabilidad de otros equipos o actores. Estas últimas se incluyen como pre condición o como condición externa.

Por ejemplo,"un taller de formación de 40 hrs";"animación y sensibilización de los adultos de la comunidad";"preparación de desayunos","realizar un evento cultural con jóvenes del barrio"; etc.

Recursos

Son las materias primas, el capital o los recursos humanos y técnicos necesarios para llevar a cabo las acciones. Cada acción tiene sus costos e implica la utilización de ciertos recursos que deben estar disponibles o accesibles para poder llevarla a cabo.

Por ejemplo: honorarios para el instructor o monitor; materiales y herramientas para la construcción de la plaza; un educador experto en técnicas de planificación; sala de reuniones y papelógrafos para la sesión, etc.

Indicadores

Constituyen actos, representaciones, eventos, materiales, obras, etc., que definen el desempeño standard a alcanzar de los resultados planificados por el proyecto. Como su nombre lo señala, indican qué medir u observar para verificar los logros o dar por cumpli-

do el resultado esperado por el proyecto. Se describen resumidamente en la tercera columna indicando, al mismo tiempo, los medios de verificación o instrumentos que se ocuparon para la demostración de los resultados obtenidos. En el capítulo 10 abordaremos el tema con mayor profundidad.

Condiciones o supuestos externos

Son todas aquellas situaciones, hechos, y elementos del contexto que son importantes para la ejecución del proyecto y el logro de sus productos y objetivos. Constituyen una condición de factibilidad para la realización del proyecto y están fuera del control de sus ejecutores.

Por ejemplo, directores de establecimientos educacionales autorizan y promueven formación de profesores; "chavos banda" de la comunidad saben leer y tienen interés en capacitarse; mercado ocupacional abierto para oficios relacionados con electricidad, etc.

Recomendaciones para completar matriz operacional de proyectos según conceptos de Marco Lógico

Elementos del proyecto	Indicadores	Supuestos externos
Objetivo General Describir estado final o superior al que contribuye el proyecto Indicar Grupo de interés y tiempo de logro	Identificar medidas directas e indirectas que permitan verificar cambios en el estado o línea base del problema. Señalar medio de verificación y fuente de datos	Indicar actos, eventos, políticas y decisiones importantes para garantizar la **sustentabilidad** y mantención de los cambios a lograr
Objetivo específico Efecto logrado gracias al proyecto y medio pa ra obtener el Objetivo General. Indicar grupo de interés y tiempo de logro	Identificar medidas directas e indirectas que permitan verificar cambios en prácticas, interacciones, usos, bienes, etc. definidos como medios para logro de objetivo general Señalar medio de verificación y fuente de datos	Indicar actos, eventos, situaciones, decisiones que estén fuera de control del ejecutor necesarios para lograr el objetivo general
Productos o resultados Resultados obtenidos como fruto de las actividades realizadas. Indicar Grupo de interés y tiempo de logro	Señalar medidas directas e indirectas que den cuenta de aprendizajes; existencia de materiales; equipamientos físicos, etc. Señalar medio de verificación y fuente de datos	Indicar actos, eventos, situaciones, decisiones fuera de control del ejecutor y que son necesarios para lograr los productos o componentes del proyecto
Actividades Describir actividades generales a realizar para obtener productos comprometidos. Indicar responsable y tiempo de realización	Especificar recursos e insumos necesarios para realizar las actividades	Indicar condiciones y situaciones importantes que están fuera del control del ejecutor necesarios para que se cumplan las actividades.

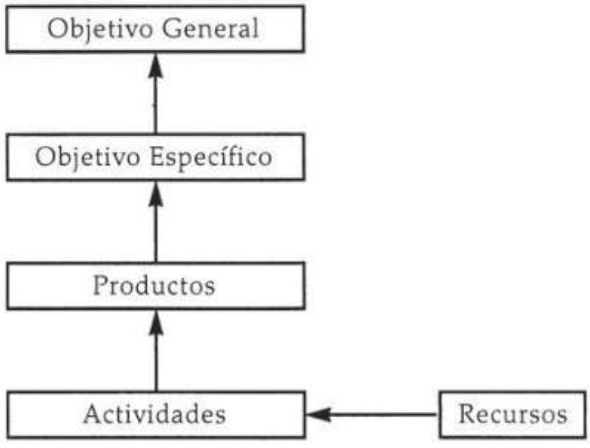
(Adaptado de EVO/BID, 1995)

LÓGICA DE INTERVENCIÓN Y LOS ELEMENTOS CENTRALES DEL PROYECTO

La lógica de la intervención es la que se escribe resumidamente en una primera o segunda columna de la matriz operacional del proyecto. Ella da cuenta de la hipótesis central, informando, a la vez, las etapas que deben realizarse para alcanzar los objetivos planteados.

El siguiente grafico muestra las relaciones de estos componentes y la lógica de la intervención:

Lógica de intervención



SUGERENCIAS PARA LA DESCRIPCIÓN DE LA LÓGICA DE INTERVENCIÓN

Objetivo General

Es el objetivo central del árbol del problema y que describe la perspectiva desde la cual se realiza el proyecto y el fin al cual quiere contribuir.

Objetivo Específico

Es el objetivo superior de la cadena de objetivos que incluye la estrategia seleccionada y que se ha descrito en el árbol de objetivos. Es el medio por el cual se ha optado para lograr el objetivo central.

Los resultados

Se escogen los objetivos que según la lógica medio-fin permiten lograr el objetivo específico.

Las actividades

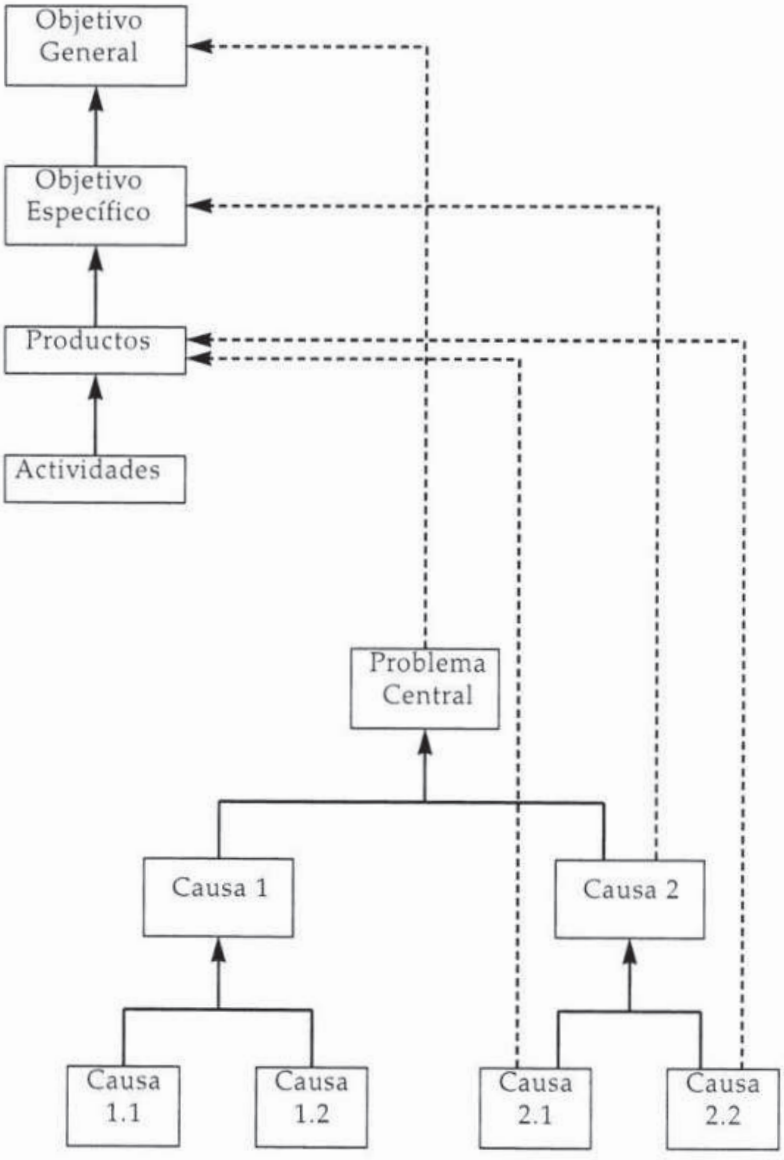
Son aquellas que según las relaciones medio-fin permiten el logro de los resultados o productos.

Los factores externos

Se identifican en el árbol de objetivos aquellos que no se incluyen en la lógica de la intervención pero que son importantes para su ejecución. Se ubican en la matriz en el nivel correspondiente(actividades, productos, objetivos).

La siguiente figura muestra estas relaciones:

Lógica de intervención y árbol de objetivos



LAS HIPÓTESIS DEL PROYECTO

Hemos planteado que el núcleo central de la lógica de la intervención es la hipótesis que plantea el proyecto. Es decir, el tipo de relación que establece entre variables o dimensiones que incidirán en un cambio de estado de los indicadores que caracterizan el problema que se aborda. Las relaciones medio-fin establecides entre los proyectos dan cuenta de estas hipótesis.

Ejemplo de estas hipótesis son las siguientes: si se realiza un taller de capacitación a los profesores en técnicas interactivas para trabajo con los alumnos, éstos aprenderán nuevas y herramientas y dinámicas para sus clases (actividad/producto); si los profesores aplican algunas de estas técnicas en el aula tendrán clases más activas y participativas (producto/objetivo específicos); si hay clases más activas y participativas mejoran los rendimientos y aprendizajes de los estudiantes (objetivo general/ objetivo específico).

Al introducir las condiciones o factores externos estas hipótesis se hacen más complejas pero permiten dar cuenta de las condiciones o dimensiones contextuales que se necesitan para que se cumpla la relación formulada en la hipótesis. De este modo cada actor externo (y sus variables e indicadores) se convierten en una variable condición o interviniente para el logro de la hipótesis de intervención del proyecto (Hernández, S. R. et al, 1994).

El estudio de estas hipótesis es muy importante para la lectura evaluativa y para la interpretación de los resultados. Los problemas conceptuales y de consistencia de los diseños se relacionan con la calidad de las hipótesis planteadas.

RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACION ADECUADA DE LOS ELEMENTOS DEL PROYECTO

Resumen

En este capítulo se plantean recomendaciones prácticas para definir cada uno de los elementos del proyecto. Los indicadores los trataremos con más detalle en el capítulo siguiente. Para ilustrar el uso de los conceptos y los principales problemas recurriremos a ejercicios realizados por distintos proyectos de acción.

OBJETIVO GENERAL

Como se ha definido, la característica central del Objetivo General es que señala la dirección hacia donde se dirige el proyecto. Como cualquier objetivo, se refiere a resultados que solucionan el problema central que afecta a los grupos de beneficiarios. El objetivo general señala la situación a la cual se quiere llegar con la realización del proyecto. Enuncia el cambio final o la realidad construida que transforma el problema central que dio origen al diseño y ejecución del proyecto en una solución o nueva realidad.

Es importante recordar que el Objetivo General marca una dirección general y un estado o cambio al cual el proyecto contribuye. Sin embargo, tenemos que tener claro, que el logro de este cambio general no depende exclusivamente de las actividades y productos del proyecto. En efecto, por tratarse de un cambio más global, este dependerá de otros proyectos, programas y factores externos que no están bajo el control del equipo del proyecto.

El proyecto es sólo una contribución y el Objetivo General justifica o fundamenta la realización del mismo.

Dificultades frecuentes:

a Se formula de un modo ambicioso o demasiado general

Es frecuente que se indique como objetivo general transformaciones generales y estructurales en la realidad social de los grupos de beneficiarios. Por ejemplo: "disminución de la pobreza de las familias en la región"; "constitución de las jóvenes en un movimiento social"; "cambios en las pautas machistas de la sociedad", "integración social de los sectores excluídos", etc. "desarrollo integral del niño", "mejorar el habitat urbano

de las familias";"contribuir al movimiento social de mujeres", etc.

Este tipo de objetivos son propios de planes y políticas mayores y no de proyectos específicos. Por ser generales, más bien definen la misión en la cual se inscribe el proyecto.

b El horizonte de tiempo es demasiado amplio y resulta difícil de verificar

Por definirse de un modo amplio los objetivos generales sólo se pueden alcanzar en un horizonte muy amplio de tiempo. En efecto, para producir cambios en la condiciones de vida de los sectores pobres, en la cultura patriarcal de la sociedad o en las condiciones de salud de los niños se necesitan décadas de trabajo y la acción mancomunada de gobiernos, instituciones y actores sociales.

Por esta razón, objetivos como los señalados se relacionan con las grandes propuestas o principios de acción que agrupan a organismos internacionales, gobiernos, ONGs., etc. Por ejemplo, "producir cambios en la cultura durante la Década de la Mujer";"la educación básica debe llegar a todos a fin de siglo", etc:

c Abarcan numerosas dimensiones de la vida social

Un buen Objetivo General debe marcar una dirección de logro pero, al mismo tiempo, debe ser definido en términos realistas en cuanto al horizonte de tiempo y en cuanto a las dimensiones de la vida social que abarca. El Objetivo General tiene que verificarse en un tiempo determinado.

Debe estar relacionado con los objetivos inmediatos o específicos del proyecto para que éstos contribuyan significativa y realmente a su logro.

RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE UN OBJETIVO GENERAL

a Debe ser consistente con los objetivos del Programa o de los planes a los cuales pertenece el proyecto. Coherente con los objetivos estratégicos y la misión de la Institución.
b Constituye una razón o justificación suficiente del proyecto.
c No es ambicioso. Si se logran los objetivos específicos o inmediatos del proyecto se avanza significativamente en el logro de los Objetivos Generales. Hay una conexión razonable.
d Se identifica el grupo de beneficiarios o de actores.
e Se verbaliza como un cambio logrado,"estado final"o"punto de llegada" y no como un proceso o medio para lograr el estado final.
f Se expresa en términos verificables.
g Es recomendable que exista un solo objetivo general.

OBJETIVO ESPECÍFICO

A diferencia del Objetivo General, el Objetivo Específico **depende directamente** de la acción del

proyecto. Representa lo que el proyecto debe realizar por sí mismo, es decir, mediante sus propios recursos y actividades (Unesco, 1979:8).

Los objetivos específicos constituyen el medio o el puente para lograr el objetivo general. Por otra parte, dan cuenta de los resultados esperados o efectos de los productos del proyecto. Si un proyecto garantiza los productos comprometidos, se espera que haya efectos y cambios específicos los que, a su vez, incidirán en los cambios generales.

Cada proyecto debe tener *sólo un objetivo específico o propósito* a lograr.

Dificultades frecuentes:

a Definición muy general del Objetivo Específico. En estos casos son muy cercanos y se confunden con el Objetivo General.
Debe haber una clara diferencia entre ambos tipos de objetivos donde el específico es un medio o contribución para que se logre el Objetivo General.
Para establecer la distinción se debe recordar que el logro del Objetivo Específico depende, en gran medida, de la acción del proyecto y de sus productos. De este modo tiene una relación directa con el proyecto. El Objetivo General, en cambio, depende sólo de un modo parcial de la acción del proyecto. En efecto, como se ha señalado, este objetivo marca la dirección de sus resultados y su consecución no depende exclusivamente de la acción del proyecto.

b Suele enunciarse como una acción y no como un resultado. En efecto, muchas veces los objetivos específicos se enuncian a través de verbos tales como: "Mejorar..."; "Capacitar..."; "Fortalecer..."; "Promover..."; "Generar...", etc.
Estas expresiones aluden a actividades a realizar y no a resultados o efectos de tales acciones.
El Objetivo Específico debe definirse como la *imagen anticipada* o *punto de llegada* que el proyecto visualiza como resultado de su acción.

c Muchos Objetivos Específicos.
Generalmente los proyectos definen más de un Objetivo Específico. Esto dificulta el diseño del proyecto, su seguimiento y evaluación posterior. Si se analiza con detalle, se observa que varios de tales objetivos pueden ser acciones o bien productos que están asociados a uno de los objetivos enunciados.
En estos casos se debe precisar la expresión del Objetivo Específico, establecer jerarquía entre ellos y optar.

d Es usual que los objetivos específicos se definan aludiendo a las causas de los problemas más que a los efectos o situación creada por la acción del proyecto y no se precisa el tiempo necesario para lograr dicho resultado y/o el lugar en el cual esta acción se desarrolla.
Por ejemplo: "...capacitar a las mamás educadoras en técnicas de recreación y trabajo de grupo".
Este objetivo da cuenta de una acción a realizar y el contenido de la misma. Pero no precisa las

competencias y aprendizajes que se espra producir en las mujeres dirigentes y que serán un resultado directo de la acción del proyecto. Tampoco da cuenta del tiempo necesario para lograr lo deseado ni el lugar o espacio en el cual se lleva a cabo este proceso.

En resumen, para definir el objetivo específico es importante imaginar la realidad o capacidad que se crea. Los objetivos no deben reflejar el **cómo** o **qué se hace** sino dar cuenta de los cambios o efectos que se esperan producir con las actividades y recursos del proyecto.

RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE UN OBJETIVO ESPECÍFICO

Un objetivo específico bien formulado debe indicar:

- Qué cambio se espera lograr
- Identificar los grupos o actores en los cuales se observarán tales cambios
- Definir el tiempo y lugar en el cual se observarán tales cambios (Unesco/Pnud, 1991).

Para verificar la buena formulación del Objetivo inmediato es necesario asegurarse que:

- Existe un solo objetivo
- El grupo de beneficiarios directos está claramente identificado
- El Objetivo Específico contribuye significativamente al logro del Objetivo General
- Es realista. Va a ocurrir una vez que los productos o resultados del proyecto se obtengan
- Es formulado como un estado o situación a lograr y no como un proceso
- Está definido de un modo preciso y verificable.

PRODUCTOS

Los productos son los resultados concretos del proyecto y que son necesarios para lograr el Objetivo Específico. Se trata de obras, aprendizajes, servicios, etc. que se logran claramente con las actividades y recursos del proyecto.

Por otra parte, hay que recordar que existe una relación del tipo causa-efecto entre los productos y el Objetivo Específico a lograr. Por tal razón se debe asegurar que el tipo, cantidad y calidad de los productos asegurados por el proyecto sean proporcionales, adecuados y consistentes con el Objetivo Específico señalado.

Dificultades frecuentes:

a Dificultad para expresar resultados en términos de productos.

Los productos son de diferente naturaleza, lo que dificulta la imagen o idea concreta de lo que se espera obtener. Un producto puede ser una realidad

material y tangible como también una realidad intangible. Lo importante es que ambas den cuenta de efectos o de cambios en prácticas de los grupos y personas con las cuales se trabaja.

Ejemplos de Productos son los siguientes:

i Productos materiales:"una plaza de juegos";"techumbre reparada";"3 invernaderos";"4 cartillas"; "1 poster"; "una revista mensual", etc.

ii Cognitivos:"personas entrenadas en normas y procedimientos legales que protejen a la mujer"; "competencias adquiridas en diseño y planificación de proyectos"; uso adecuado de dinámicas de grupo para conducir una reunión","mamás educadoras capacitadas en técnicas participativas", etc.

iii Expresivos: "hablar mejor en público"; "saber expresar los problemas personales y solicitar ayuda";

iv Técnicos: "manejar adecuadamente las técnicas de manejo de cultivos en invernaderos";"hacer reparaciones eléctricas domésticas",etc.

Algunos de los productos o resultados de un proyecto pueden cuantificarse y otros son de naturaleza cualitativa difíciles de medir.

Cuando sea pertinente, es necesario cuantificar los productos a obtener como resultado de las actividades del proyecto. Por ejemplo: "una plaza de juegos"; "un taller productivo funcionando""un manual para educadoras", etc.

Cuando los productos son de naturaleza cualitativa es conveniente precisar el tipo de competencia que las personas adquieren y el uso esperado de ellas. Una competencia puede observarse a través de las acciones que realizan los beneficiarios.

Por ejemplo:"hablar mejor en público". Para observar el desarrollo de esta competencia puede precisarse la cualidad que tiene y el lugar en la cual ésta se usa.

RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE LOS PRODUCTOS

- Todos los productos o logros para obtener el Objetivo Específico deben estar incluídos
- Sólo se incluyen los resultados o productos garantizados por las actividades del proyecto
- Cada producto puede ser visto como un medio necesario para lograr el Objetivo Específico
- Todos los productos son factibles y realizables con los recursos disponibles
- Los productos están definidos de un modo preciso y verificable
- Se identifica la cantidad, el tiempo y lugar de obtención de los productos.

ACTIVIDADES

Son las acciones o tareas necesarias de realizar para obtener los productos o resultados esperados. En el diseño del proyecto se debe presentar una visión general o sintética de las actividades a realizar.

Dificultades frecuentes

- Se enumeran diferentes tipos de actividades sin un orden lógico o secuencial entre ellas.

  En el diseño operativo sólo interesa una visión general o conceptual de las actividades a realizar. Por ejemplo: "gestionar la obtención de un terreno para la plaza en la municipalidad"; "tres sesiones de capacitación en técnicas de planificación"; "organizar una asamblea del centro de padres"; etc.

  Para organizar en el tiempo las actividades, es conveniente construir una carta Gantt o cronograma de actividades.

- Se realizan actividades no relacionadas o de poca importancia para el logro de los productos definidos.

  Los productos, conceptualmente, son el resultado de las acciones que se realizan. No hay actividades sin resultados. Por esta razón, cuando la actividad no se relaciona con los productos definidos, estamos frente a un problema de consistencia que es necesario revisar. Las actividades tienen como resultado los productos identificados y comprometidos por el proyecto.

RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- Están incluidas todas las actividades esenciales para lograr los productos del proyecto.

- Todas las actividades contribuyen directamente a la obtención de los productos. Hay consistencia entre ellas.

- Sólo se han incluido las actividades desarrolladas por el proyecto.

- Las actividades están formuladas como acciones o procesos y no como resultados o productos. Por esta razón se enuncian bajo forma verbal.

- El tiempo disponible para cada actividad se ha definido de un modo realista y existe una secuencia lógica entre ellas.

- Las actividades son apropiadas para el contexto social, cultural, tecnológico y ecológico de la localidad de trabajo.

LOS INDICADORES

10

Resumen

Una vez definidos los objetivos, productos y actividades del proyecto y sus respectivas condiciones y supuestos externos, es necesario completar la columna de indicadores y de medios de verificación. Para el diseño, seguimiento y evaluación de los proyectos sociales y educativos, es fundamental contar con indicadores que permitan verificar los resultados e hipótesis de trabajo del proyecto. En este capítulo analizaremos conceptualmente el tema de los indicadores, se presentarán herramientas para construirlos y ejercicios de definición.

DEFINICIÓN DE INDICADORES

Entenderemos por indicadores los hechos, actos, gestos, representaciones, eventos, etc. que definen el desempeño esperado o a lograr por parte de un proyecto al intervenir en los problemas que afectan a sus beneficiarios directos e indirectos.

Como su nombre lo señala, indican qué medir y observar para comprobar los logros o dar por cumplido el resultado definido, ya sea a nivel de las actividades, Objetivo Específico y Objetivo General de una propuesta. Pertenecen así al orden de lo observable y deben estar formulados de un modo operacional (De Ketele, J-M. et al, 1993: 65). De este modo, los indicadores permiten evaluar la situación actual y saber donde está el proyecto en relación a los resultados esperados (Cienes, 1995).

Un mismo hecho, acto, opinión o evento puede ser interpretado de distinta manera. En efecto, según el "punto de vista" del observador y del marco conceptual con el cual éste analiza el problema, los hechos observados adquieren distintos valores e importancia. Por esta razón el indicador en sí mismo no dice nada. Sólo tiene sentido al interior de variables y de un sistema conceptual mayor donde adquiere un valor y pertinencia claramente determinado.

Desde el punto de vista empírico, la importancia del indicador radica en la sensibilidad y capacidad que éste tiene para clasificar y distinguir lo observable. Desde el punto de vista de la interpretación, en cambio, lo más importante es el concepto subyacente y no observable que representa el indicador. Un buen indicador es aquel que registra y da cuenta de hechos observables y que representa realmente los conceptos y variables que el observador o el evaluador tiene en su mar-

co de referencia (Hernandez, R. et al, 1994:242).

Para definir adecuadamente los indicadores, es necesario considerar el marco conceptual del proyecto, la experiencia acumulada por el mismo o por otros similares y la literatura existente sobre el tema o area problemática en la cual éste se desenvuelve. Cada objetivo, productos y actividades del proyecto debe contar con indicadores que definen, en el plano de la observación, los hechos que verifican o dan cuenta de los resultados que obtiene en el curso de su ejecución.

Dado el carácter cultural de la mayor parte de los resultados que se esperan obtener en los proyectos de tipo social y educativo, es recomendable contar con un set variado de indicadores que den cuenta de las dimensiones culturales, comunicativas y afectivas que se transforman gracias a la intervención que realiza el proyecto.

TIPOS DE INDICADORES

Según Cuenin (1987) existen tres tipos de indicadores: *simples, de desempeño* y *generales*.

Los indicadores *simples* describen de manera neutral y a través de un número absoluto un estado, situación o proceso. Por ejemplo: población participante en el proyecto; jóvenes capacitados; tramo de ingresos de la familia; distribución de materiales educativos entre los niños, etc.

Un indicador de *desempeño*, en cambio, establece una relación o implica un punto de referencia con el cual se está comparando el dato o resultado obtenido. Se trata así de indicadores relativos y no absolutos. Por ejemplo: población participante en el proyecto en relación con población total de la comunidad; cantidad de alumnos por profesor; gasto educativo por alumno; tasa de deserción del proyecto. Generalmente se definen a través de fórmulas como las siguientes:

$$\text{Niños atendidos} = \frac{\text{Atención médica de niños}}{\text{total de niños}} \times 100; \quad \text{Tasa deserción} = \frac{\text{Total participantes que terminen}}{\text{total inscritos}} \times 100$$

Por último, los *indicadores generales* aluden a datos externos al proyecto, difíciles de observar, que dan cuenta de apreciaciones sobre resultados de encuestas o estadísticas generales. En sentido estricto, no se trata de indicadores pero se consideran como tales al ser tomados en cuenta como información en la toma de decisiones (Espinoza, O., et al, 1994).

Según Cohen, E., et al (1992) es posible distinguir dos grandes tipos de indicadores: *directos* e *indirectos*.

Los *indicadores directos* traducen el logro de un objetivo o resultado en una relación de implicación lógica. Por ejemplo, si el proyecto tiene por objetivo disminuir la tasa de repitencia escolar de los jóve-

nes, la sola definición ya ha determinado el indicador.

Los *indicadores indirectos*, en cambio, deben ser construídos. Por ejemplo, si se desea aumentar la participación comunitaria se deben construir indicadores que den cuenta de dicha participación. En estos casos, las relaciones que se establecen entre los objetivos y los resultados de los proyectos son de tipo probabilístico y no de implicación lógica (Cohen, E., et al, 1992:156). Por esta razón, es recomendable contar con varios indicadores indirectos para un objetivo o resultado ya que con ello aumentan las posibilidades de una verificación o medición adecuada de los logros obtenidos.

Otros autores establecen la diferencia entre *indicadores cuantitativos* y *cualitativos*. Los primeros son mensurables y se expresan a través de porcentajes, tasas e índices. Los indicadores cualitativos, en cambio, expresan dimensiones subjetivas e intangibles difíciles de medir. Este tipo de datos dan cuenta de signos y símbolos, verbales y no verbales, que descifran la realidad o los resultados obtenidos tal como la ve la población (Strauss, A. et al, 1990; Chacon, B., 1994).

Pese a esta distinción, la investigación evaluativa reciente tiende a articular ambos tipos de indicadores. En efecto, los indicadores cualitativos son importantes para clarificar e ilustrar hallazgos cuantitativos; para definir categorías e itemes de respuestas de un instrumento cuantitativo; para explicar hipótesis que permitan comprender los resultados obtenidos, etc. Incluso más la "cualidad" definida en el indicador puede ser, posteriormente, mensurada si se ha conceptualizado adecuadamente el indicador y sus unidades observables. Por ejemplo, los instrumentos de observación de interacciones de reuniones grupales o de profesor-alumno contienen unidades cualitativas de atribución de sentidos a enunciados o actos verbales y no verbales que, una vez definidos, puede ser medidos en su frecuencia en una unidad de tiempo determinada.

Indicadores cualitativos para comprender la interacción educadora-niño

Para comprender y seguir al niño, la educadora debe desarrollar el deseo y la capacidad de observarlo. Ella explica al niño o en pequeños grupos cómo se utiliza el material, los guía y los deja trabajar por sí mismos. Sus palabras deben ser pocas, claras, dichas en voz baja y tono agradable, y únicamente las necesarias para poner al niño en relación con el material. La educadora debe tener la capacidad de estimular los niños a trabajar con los materiales. Debe escuchar atentamente pero también cuestionar a los niños. Debe alabar a los niños cuando actúen de manera positiva y ayudar a los niños que lo piden. También una buena interacción debe incluir expresiones de afecto con algún acercamiento físico.

Fuente: Gonzalez, I., 1996:5

ELEMENTOS DE LOS INDICADORES

Para la definición de los indicadores es importante considerar cuatro elementos básicos: (a) el grupo de interés o beneficiario (¿quiénes?); (b) la cualidad que se observa o mide (qué); (c) la cuantificación de las cualidades observadas (cuántos); (d) el tiempo o momento de observación (cuándo) y, (e) el lugar (dónde).

El grupo de interés o beneficiario es el grupo de personas en el cual se espera observar la propiedad definida. Todo indicador se observa en las representaciones, prácticas, emociones, tanto de los sujetos como en las relaciones que éstos tienen entre sí. Por ejemplo, el manejo de técnicas de trabajo grupal por parte de los instructores; el desarrollo de habilidades comunicativas en jóvenes del curso; la recepción de jóvenes por parte de empresarios; cambio de percepciones o de opiniones en los padres de los jóvenes participantes en los cursos.

La cualidad identifica y precisa las propiedades, dimensiones o distinciones que se han hecho del problema o realidad a observar. Por ejemplo, al definir indicadores de aprendizaje de competencias técnicas las propiedades o cualidades del indicador son los contenidos que mínimamente debe conocer el jóven para satisfacer los requerimientos del curso. Al analizar las habilidades comunicativas los indicadores deben definir cualidades, propiedades o dimensiones que de cuenten de actos y hechos comunicativos, etc.

La cuantificación alude al número de individuos en los cuales se observan las cualidades o propiedades definidas. En evaluación el concepto de meta da cuenta de la cuantificación de las unidades mínimas en las cuales se espera observar los resultados obtenidos. Por ejemplo, se espera que el 50% de los jóvenes realicen su práctica laboral; al menos el 25% de los jóvenes mejoran la percepción que tienen de sí mismo, etc.

El tiempo define cuándo es posible observar o en qué momento de la ejecución se observan las propiedades definidas en el indicador. Por ejemplo, al segundo mes de iniciada la capacitación o un año después de haber terminado el curso.

Por último, el lugar señala el espacio, instancia o evento en el cual se observan los indicadores definidos. Por ejemplo, en el aula, en la familia, en la empresa, en el grupo de pares, etc.

En este capítulo nos centraremos en la definición de las cualidades o propiedades de los indicadores de resultados del componente de formación. Los otros elementos o componentes se operacionalizan en el momento de diseño de un proyecto o al evaluar en particular una propuesta determinada lo que analizaremos posteriormente.

REQUISITOS Y CRITERIOS DE RIGUROSIDAD DE LOS INDICADORES

Los indicadores deben cumplir algunos requisitos metodológicos. Entre ellos destacamos: (a) repre-

sentatividad: es decir deben estar ligados al tipo de resultado que pretende reflejar; (b) objetividad: medibles o aceptables en un consenso interpretativo; (c) verificables públicamente y por cualquier persona; (d) accesible es decir disponibles para cuando se lo necesite y basados en información existente o fácil de conseguir y (e) sensibles, es decir, con alta capacidad de reflejar en breve plazo los cambios esperados.

Por otra parte, deben cumplir con mínimos criterios de rigurosidad. Entre ellos destacamos: confiabilidad, validez y pertinencia.

La confiabilidad de los indicadores significa que las acciones observadas o las opiniones registradas pertenecen realmente a las situaciones, problemas o dimensiones definidas. Cualquier observador o evaluador que asuma las definiciones y emplee procedimientos similares debe observar los mismos resultados.

La validez supone y define que la aplicación correcta de las técnicas elegidas permitirá obtener la información requerida para verificar los indicadores. Define el grado de adecuación entre lo que se quiere hacer y lo que se hace realmente. Este criterio resguarda la adecuada y rigurosa aplicación de los principios y procedimientos de la técnica elegida. Si esta técnica no se aplica de acuerdo a tales principios se invalida el proceso de recolección de información y la validez del indicador.

Por último, la pertinencia alude a los límites y calidad de la información obtenida. En otras palabras, este criterio se preocupa de la orientación o foco que tiene el proceso de recolección de información para garantizar que se obtiene realmente la información requerida por el indicador de acuerdo al marco conceptual y definiciones de las propiedades o cualidades que se observan. Define así el carácter apropiado o no de los datos recogidos. (De Ketele, J. M., 1993, Cook, T.D., et al, 1996).

PROCEDIMIENTO DE TRABAJO PARA DEFINIR INDICADORES

Para la definición de indicadores de evaluación de un proyecto es recomendable seguir los siguientes pasos:

a Identificar y clasificar los indicadores definidos por el proyecto en sus documentos de base.

Para realizar este paso existe un problema frecuente que es la falta de indicadores explícitos en la documentación base del proyecto.Por ello, este paso debe transformarse en un proceso de definición y reconstrucción de indicadores a partir de reuniones y entrevistas con el equipo del proyecto.

b Examen de indicadores utilizados en otras experiencias similares y pertinentes para el campo de acción del proyecto a evaluar.

Este paso requiere de la lectura de informes evaluativos o bien de la entrevista y trabajo con equipos de proyectos que adquieren el status de expertos externos en

el tema o problema objeto de la evaluación.

c Revisión bibliográfica y estado del arte de la investigación en torno al problema.

El volumen de información acumulada sobre resultados de proyectos cada día es mayor. Cualquier trabajo de definición de indicadores debe considerar la literatura existente sobre el tema.

Para ello se cuenta con bases de datos, redes de información y documentos denominados"estados del arte".

d El evaluador debe realizar un análisis conceptual del material obtenido y definir el marco de referencia, los conceptos y variables en el cual se insertan los indicadores definidos.

e Finalmente, es recomendable que la lista de indicadores indentificados a través de los pasos anteriores sea validada por un grupo de expertos externos al proyecto y que tienen autoridad en la problemática de estudio.

Para presentar el resultado final de este ejercicio se deben organizar cuadros que ubiquen los indicadores al interior de categorías conceptuales y dimensiones o variables.

EJEMPLO DE INDICADORES DE AUTOESTIMA

Muchos proyectos que trabajan con niños, jóvenes y adultos tienen como uno de sus objetivos cambios en la percepción de su auto estima. El problema que tienen estos proyectos es ¿cómo dar cuenta de los resultados obtenidos?

Si el proyecto no tiene indicadores explícitos habrá que iniciar el trabajo consultando a expertos y revisar la literatura existente sobre el problema. Como resultado se obtiene un concepto de autoestima y las principales dimensiones o variables en los cuales ésta se puede observar.

A continuación mostramos, resumidamente, este ejercicio.

Definición del concepto de autoestima

La autoestima es la percepción que cada uno tiene de sí mismo. Esta implica una valoración cognitiva y afectiva. Es decir, ideas, interpretaciones que se tienen de sí mismo y de la autovaloración.

Se plantea que el autoconcepto es aprendido y se forma en función de las percecpiones derivadas de las experiencias. Para este autor la autoestima implica 2 sentimientos básicos: sentimiento de autoeeficacia (convicción de ser competente y capaz de enfrentar tareas con éxito) y el sentimiento de ser valioso (sentirse querido e importante para otros).

Milicic, N. (1994) resume varios estudios sobre el tema y concluye que existen 5 dimensiones centrales para observarla. Estas son:

- Dimensión física: Sentimientos relacionados con la apariencia física y con el cuerpo

- Dimensión social: Sentimientos que se tienen en relación a la experiencia con iguales

- Dimensión afectiva: autopercepción de características de personalidad

- Dimensión académica o técnica: Autopercepción de la capacidad para enfrentar con éxito las situaciones de la vida escolar, y específicamente la capacidad de rendir bien

- Dimensión ética o valorativa: es decir percepción del grado de adecuación de si mismos a valores asumidos y deseados por el sujeto o la sociedad.

Como se aprecia, la autoestima es una dimensión del ser humano que atraviesa todas las esferas del comportamiento y guarda una estrecha relación con las experiencias que se tienen con el entorno familiar, escolar, laboral, social, entre otras.

Así también tiene una importante influencia en la conducta humana, personas con buena autoestima tienden a ser seguras en sí mismas, se adaptan a las normas sociales, son respetuosas, son perseverantes , entre otras. En cambio la baja autoestima genera conductas de autorechazo y de rechazo a otros, problemas de adaptación, apatía, baja tolerancia a la frustración, entre otras (Milicic, 1994).

Una vez definido el concepto y sus dimensiones es necesario construir los indicadores más adecuados y ejemplificar el tipo de información observable o empírica que cumple los requisitos concepuales planteados. Las tablas siguientes presentan ejemplos de indicadores y de datos verbales que dan cuenta de lo requerido.

Ejemplos de Conceptos, Variables e Indicadores
CUADRO 1: AUTOESTIMA

CONCEPTO	VARIABLES	INDICADORES	EJEMPLOS
AutoEstima: Percepción y valoración que cada uno tiene de sí mismo.	1. Física: sentimientos relacionados con la apariencia física y con el cuerpo.	1.1 Sentirse conforme con la apariencia corporal	"Éramos desordenadas, ahora estamos distintas"
	2. Social: sentimientos que se tienen en relación a las experiencias de interacción con iguales.	2.1 Sentirse aceptado y querido por otros.	"Me hice de amigos" "Te sientes querido,incluso te sientes alguien" "Se preocupaban de uno" "Yo estuve super contenta porque mi esposo estuvo 2 meses sin trabajo y yo fui la jefa del hogar... me di cuenta que mi dinero también servía para mantener el hogar"
		2.2 Sentirse útil para la sociedad	"Si, porque encontré trabajo como soldador, entonces el curso me sirvió para ser alguien, porque a todos nos gusta valerse por si mismo, como persona... ahora trabajo y eso cambió harto mi vida". "...Ahora puedo entrar a una metalurgia, a cualquier lado y no me van a meter el dedo en la boca..".
		2.3 Sentirse capaz de enfrentar tareas sociales con éxito	

Ejemplos de Conceptos, Variables e Indicadores
CUADRO 2: AUTOESTIMA

CONCEPTO	VARIABLES	INDICADORES	EJEMPLOS
AutoEstima:	3. Afectiva: Autopercepción de características de personalidad	3.1 Aceptarse y quererse a sí mismo	"Yo aprendí a querer a mi misma" " ..aprendí a desarrollar la personalidad"
		3.2 Sentirse seguro sí mismo.	"Yo saqué un poco de personalidad..antes era más tímido").
	4. Académica: autopercepción de la capacidad de enfrentar con éxito las situaciones de la vida académica.	4.1 Sentir que se tiene éxito en las tareas laborales o académicas	"..hice las pegas, trabajo con amigos ..hice las mismas instalaciones de mi casa, que lo hice seguro de lo que hacía y...seguro cien por ciento que no iba a tener ningún problema..."
		4.2 Sentirse capaz de rendir bien.	" Igual uno tuvo sus problemas en el curso , pero hay que tratar de superarse..."
		4.3 Perseverancia, superar los obstáculos en función de las metas	"También tuvimos caja chica, ¿se acuerdan?" "Nos sirvió para tener responsabilidad"
	5. Ética: Sentimientos que se tienen en relación al cumplimiento de las normas ético sociales.	5.1 Sentirse una persona confiable y honesta.	"Yo era de otra manera, más desubicado".

LA CONSTRUCCIÓN DE ÍNDICES

Hemos señalado que un mismo tipo de cambio o de resultado de los proyectos puede ser verificado a través de diferentes variables e indicadores. Aún más, es recomendable utilizar varios indicadores para asegurar que se cubra ampliamente el campo de los efectos esperados y que se asocian a un objetivo.

Ahora bien, estos indicadores pueden agruparse y relacionarse entre si en una unidad o categoría mayor que se denomina índice.

En nuestra vida cotidiana verificamos que los precios de algunos alimentos han subido en 2, 5 o n% en el lapso de un mes. Esta variación, y la de todos los alimentos que componen la"canasta básica"en unidades de tiempo determinadas, se expresa en forma síntetica en el Indice de Precios al Consumidor. Este índice da cuenta de las variaciones de precios de cantidades determinadas de los bienes que componen la canasta ponderando, a la vez, las diferencias de importancia o jerarquía en el consumo de las familias.

Del mismo modo, es posible expresar el grado de desarrollo de un país o de una región o el nivel de pobreza de una comuna o de una familia través de números índices. Este es el caso, por ejemplo, de los índices de desarrollo social que construyen los Bancos y Organizaciones internacionales para comparar los países o los índices de pobreza que estos últimos utilizan para diagnosticar la realidad social existente, comparar los hogares y focalizar la asignación de recursos.

En un nivel más particular, también son usuales los índices que dan cuenta del nivel de aprendizaje de los niños en la escuela básica; los índices de desarrollo de niños de familias populares o de habitabilidad de sus viviendas, etc. En resumen, los números índices constituyen una buena herramienta para medir hechos, situaciones, estados o problemas que requieren considerar y relacionar varias dimensiones, variables o indicadores al mismo tiempo.

Por ejemplo, si queremos evaluar la eficacia y eficiencia que tiene el proyecto será necesario recurrir a un número índice. A modo de ejemplo consideraremos el concepto de eficacia.

La eficacia es"el grado en que se alcanzan los objetivos y metas del proyecto en la población beneficiaria en un período determinado independientemente de los costos que ello implique" (Cohen, E. et al, 1992:102).

Para su cálculo se utiliza la siguiente fórmula:

$$A = \frac{\frac{L}{Tr}}{\frac{M}{Tp}} = \frac{\frac{L}{M}}{\frac{Tr}{Tp}} = \frac{L*Tp}{M*Tr}$$

donde:

L = unidades de metas logradas

M = unidades de metas programadas

Tr= tiempo real para llegar al logro obtenido

Tp= tiempo programado para alcanzar la meta total

A = eficacia

Los resultados obtenidos se deben leer de la siguiente manera:

Si A > 1, el proyecto es muy eficaz

Si A = 1, el proyecto es eficaz

Si A < 1, el proyecto es ineficaz (Cohen, E., et al, 1992:103)

Los números índices son de gran utilidad para dar cuenta de los cambios que experimenta una población como fruto de la acción de un proyecto. Permiten sintetizar varias dimensiones del problema ponderando, a la vez, el peso diferenciado que éstas tienen en el resultado final.

Sin una mayor complejidad estadística los equipos o evaluadores pueden construir índices apropiados para dar cuenta de algunas de las dimensiones de la realidad en la cual intervienen. Siguiendo a Cuenya, B. et al, (1991), realizaremos el ejercicio de construir un índice para dar cuenta del nivel de "asociación comunitaria" en una localidad urbana.

El *indice de asociación comunitaria* medirá el grado de densidad del tejido social obervado en un tiempo y localidad determinada. Esta densidad se describirá a partir de la presencia de redes sociales; existencia de grupos informales de voluntarios y, por último, número de organizaciones de base en funcionamiento.

Al interior de cada una de estas variables se identificarán, a su vez, indicadores e ítemes de información de estos indicadores, los que constituyen las unidades de observación propiamente tal.

El índice se construye de la siguiente manera:

Variables	Indicador	Itemes
Redes Sociales 20	Redes de ayuda mutua 12	Vecinos se ayudan para cuidado de niños y de alimentos. (12) Vecinos se ayudan solo para cuidado de niños (6) No hay relaciones de ayuda (0)
	Lazos de Solidaridad 8	Vecinos actúan unidos frente a emergencias (8) Solo algunos vecinos se unen frente a emergencias (4) No hay unidad frente a emergencias (0)
Grupos Formales 40	Presencia de organizaciones de base 40	Hay por lo menos una organización de base que se encuentra activa en el último año (40) Hay al menos una organización pero no se encuentra activa en el último año (20) No hay organizaciones de base (0)
Grupos Informales 40	Presencia de Grupos 20	Varios grupos informales realizan trabajo voluntario (20) No hay grupos informales ni trabajo voluntario (0)
	Activismo de los Grupos 20	Trabajos tienen resultados visibles finales (30) Trabajos no se terminan (15) Trabajos solo se planificaron (5)

Los números indican ponderación.

Cada uno de los ítemes tiene una calificación definida previamente (número entre paréntesis). Esta calificación o valor representa, al mismo tiempo, la importancia o ponderación que tiene al interior del indicador o categoría más amplia. Los indicadores, al mismo tiempo, también tienen una ponderación definida previamente, de acuerdo a los criterios interpretativos del equipo y/o del evaluador. Por último, las variables también han sido definidas con pesos ponderados en el índice final.

El valor de la suma de los ítemes obtenidos al interior de un indicador se suma y luego se multiplica por el valor de la ponderación al interior de cada indicador. Posteriormente se suman los valores resultantes de tal producto al interior de la variable y se multiplica por la ponderación atribuída a las variables. La suma total de los valores resultantes es el índice construído para dar cuenta del nivel de asociación comunitaria.

La comparación de este índice en distintos períodos de tiempo (por ejemplo, antes y después de la acción del proyecto) permitirá caracterizar los cambios producidos en el tiempo considerado. Posteriormente, se interpretará si estos cambios se deben a la acción principal del proyecto o, más bien, a acciones externas y propias del contexto social o político.

TECNICAS DE RECOLECCION DE INFORMACION

Resumen

En este capítulo se presentan algunas de las técnicas o instrumentos de investigación más utilizados para verificar los indicadores de proceso y de resultado de los proyectos estudiados. Se describen con mayor detalle técnicas de tipo cualitativo, por la utilidad que tienen para la evaluación de proyectos educativos o de impacto cultural.

TÉCNICAS Y MÉTODOS

Las técnicas son instrumentos de trabajo para la obtención de información según las necesidades y preguntas que formule el estudio o la evaluación. Como toda herramienta las técnicas tienen usos específicos según la problemática y enfoque asumido. En efecto, un cuestionario puede ser útil para recoger opiniones sobre un tema, pero no sirve para conocer en profundidad la naturaleza del conflicto que se planteó en una reunión de trabajo. Para dicha situación será recomendable una entrevista de tipo etnográfica o una buena observación de reuniones. La selección de la técnica debe ser consistente, entonces con el enfoque teórico y metodológico asumido para analizar los procesos y resultados de los proyectos.

En este capítulo diferenciamos el método de las técnicas. Por método entendemos la concepción, los principios y fundamentos que organizan la aproximación al problema y que guían la definición operativa de variables e indicadores y que permiten organizar el proceso de investigación de determinada manera. Por ejemplo, método etnográfico, método experimental, método hermeneútico, método estructural, etc.

Las técnicas, en cambio, son un conjunto de procedimientos y de herramientas pre establecidas y validadas que se aplican con un cierto orden en una situación o contexto determinado para obtener información. Por ejemplo: entrevistas, observación, cuestionarios,etc.

Existen diversos tipos de técnicas que se pueden clasificar, según el tipo de comunicación que se establece entre investigador e investigado y el campo de observación o de registro según el tiempo y el espacio (De Ketele, J. M., 1993).

Existen técnicas que suponen una interacción comunicativa cara a

cara de un modo individual o grupal y otras que no necesitan de una relación directa o comunicativa entre quién investiga y el sujeto o informante del estudio. Entre las primeras ubicamos la entrevista, el grupo focal (*Focus Groups*) y la observación. Entre las segundas, el cuestionario, la observación experimental, el estudio de documentos y de archivos.

De acuerdo al grado de estructuración estas técnicas pueden definirse como abiertas o cerradas. En efecto, mientras menos estructuración tenga el instrumento mayor relevancia adquiere la comunicación y rapport existente entre investigador e investigado (por ejemplo, entrevistas en profundidad o etnográfica). Mientras más alto es la estructuración la relación comunicativa es puntual y acotada a las preguntas planteadas en el instrumento (por ejemplo; encuesta de opinión).

En cuanto al campo de observación o de registro las técnicas pueden ser limitadas o amplias en el tiempo y en el espacio. Son técnicas limitadas en el espacio y en el tiempo la entrevista y la observación que, por lo general, obtienen información del presente. En cambio, tienen un campo más amplio en el espacio y en el tiempo el cuestionario y el estudio de documentos. Ambos tipos de herramientas permiten obtener información del pasado o retrospectiva. El siguiente gráfico representa esta clasificación.

Tipos de técnicas según comunicación en el espacio y el tiempo

← Comunicación más directa e interactiva

Entrevistas	Observación	Cuestionario	Documentos
Interacción en doble sentido	Interacción en sentido único	Interacción indirecta en doble sentido	Interacción indirecta sentido único
(A <—> B)	(A —> B)	A<->cuest<->B	A <-texto<-B
Concentración en el presente	Concentración en el presente	Concentración en el presente o retrospectivamente en el pasado.	Amplio en el espacio y en el tiempo

Acceso a información amplia en el espacio y en el tiempo →

(Fuente: De Ketele, J. M., 1993, p. 35).

A continuación presentaremos algunas de las técnicas utilizadas en procesos evaluativos para verificar los resultados tanto en el proceso como al terminar un proyecto. Como se indicó, desarrollaremos con más detalle las técnicas de tipo cualitativo que, a nuestro juicio, son de gran utilidad para evaluadores y equipos que tienen interés en dar cuenta de cambios de naturaleza cultural. Estas técnicas son: entrevistas; observación y grupo focal.

ENTREVISTAS

DEFINICIÓN

Las entrevistas de investigación se inscriben en el amplio campo de los "*speech-event*" definido por Hymes, D. H. (1968). Es decir, se trata de conversaciones o eventos de habla a través de las cuales una persona A extrae información de una persona B, información que está contenida en la biografía de B. Por biografía se entiende el conjunto de la representaciones o interpretaciones asociadas a los acontecimientos y experiencias cotidianas del sujeto B (Blanchet, A., 1989).

Si A toma la iniciativa del encuentro con B, se trata de entrevistas realizadas con una finalidad y usualmente son dirigidas. En este caso A es un entrevistador que tienen una pauta -con distinto grado de estructuración- para guíar la conversación y la obtención de la información la que es utilizada en análisis que trascienden la situación o interacción de A y B.

Si, por el contrario, es B quien solicita la entrevista con A se trata de consultas o entrevistas clínicas cuyo beneficiario principal es B y, por ello, generalmente este último cancela lo servicios prestados por A (Blanchet, A., 1989).

En este texto nos concentraremos en el primer tipo de entrevistas por la utilidad que tienen para fines evaluativos y de investigación. Sin embargo, cabe señalar, que el uso del segundo tipo de entrevistas o consultas también constituyen un buen material de análisis. Por ejemplo, si se quiere evaluar la calidad del trabajo de asistentes sociales; educadores; médicos o psicológos es necesario analizar sus consultas. En este casos, se recomienda grabar la conversación, desgrabarla siguiendo reglas standarizadas de transcripción y analizar, posteriormente, la trayectoria de la conversación, su estructuración interna; movimientos, conflictos, negociaciones, etc.

Según el grado de estructuración o de directividad de la pauta, las entrevistas se clasifican en: abiertas o etnográficas, semiestructurada y, por último, estructurada o cerrada (Patton, 1980; Spradley, J., 1980; Pourtois, et al, 1992).

ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS

Son entrevistas abiertas y de conversación libre que tienen por objetivo conocer las opiniones y representaciones que tiene un sujeto sobre el problema u objeto de análisis. El investigador permite la libre expresión del entrevistado y este último tiene un rol activo en el desarrollo de la conversación.

Pese a lo anterior, el entrevistador tiene un grado importante de dirección en el proceso de la entrevista. En primer lugar, debe cuidar que la conversación gire en torno a los temas relacionados con el estudio. De lo contrario corre el riesgo de que el objeto mismo de la conversación se diluya y diriga a campos no relevantes para el estudio o la evaluación. En segundo lugar, debe conducir la interacción, lograr confianza y un buen *rapport* con el entrevistado. Para ello tiene que tener una actitud de escucha, facilitar y motivar constantemente la expresión del otro. De este modo el investigador sirve de guía "dándole al sujeto la posibilidad de completar, matizar corregir, desarrollar su propia respuesta" (Pourtois, J. P. et al, 1992:145).

La pauta guía de la entrevista etnográfica

En primer lugar la pauta debe contener datos de identificación del entrevistado (nombre, dirección, edad, escolaridad, etc.); lugar y fecha de la entrevista.

En segundo lugar, se debe identificar un conjunto de preguntas o de temas relevantes para el objeto del estudio. Estas preguntas solo son una guía y pueden reformularse o dar origen a otras nuevas en el transcurso de la conversación.

La entrevista etnográfica tiene por objeto comprender al máximo la perspectiva del sujeto entrevistado y no verificar las interpretaciones u opiniones del entrevistador. Para desarrollar la entrevista Spradley, J. (1980) distingue tres tipos de preguntas: descriptivas; estructurales y de contraste.

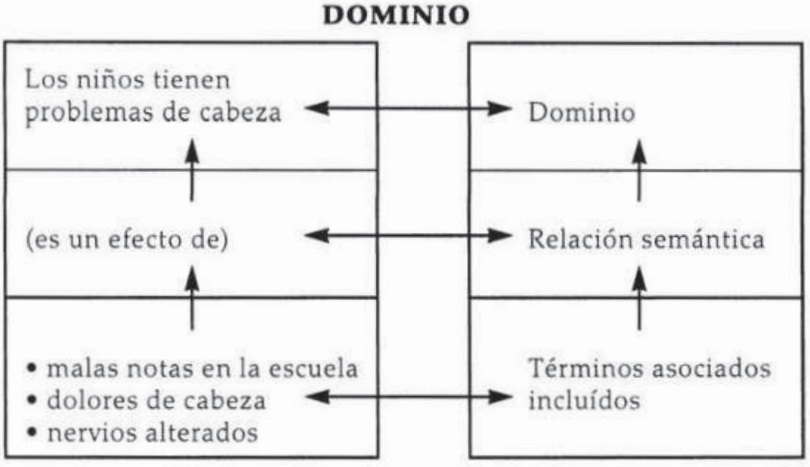
Las *preguntas descriptivas* se relacionan con lo observado en la situación o problema que se analiza. Por ejemplo, preguntas sobre lugares físicos; personas y gente involucrada; actividades realizadas; acciones que la gente hace; objetos, eventos; emociones expresadas, etc. Una entrevista debe partir con este tipo de preguntas ya que son las menos comprometedoras para el sujeto y, al mismo tiempo, ayudan a acomodar o a acordar el campo temático, el objeto y los límites que tendrá la conversación. La pregunta refiere siempre a algo observado. Por ejemplo, "hoy día vino muy poca gente a la reunión ¿por qué cree usted que hay poca asistencia?; "Para qué sirve esa medalla que tiene el bebé en el chaleco?"

Las respuestas y opiniones de los entrevistados describen lo señalado pero, al mismo tiempo, informan de las opiniones y sentidos que tiene lo descrito para el sujeto. Spradley, J. (1980) sugiere que en el transcurso de la entrevista o, en una segunda posterior, se identifiquen aquellos "dominios" que constituyen categorías o unidades de significado importantes para el pensamiento o discurso del sujeto. Una vez identificados estos conceptos o categorías el entrevistador debe detectar los términos asociados y la relación que estos tienen con tales conceptos o unidades de sentidos. Para hacerlo deben formularse *preguntas estructurales* que tienen por objeto detectar los términos asociados o incluídos por el sujeto en la categoría o dominio identificado. Por ejemplo:

"¿Son los hombres que trabajan los que no asisten a las reuniones?"

Por último, para asegurar la comprensión de los significados otorgados por el sujeto a los eventos o situaciones objeto de la conversación se realizan las *preguntas de contraste* que indaga las diferencias o semejanzas que tienen estos términos entre sí. El objetivo de estas preguntas es comprender el mapa de distinciones o de clasificaciones que el sujeto ha realizado en el transcurso de la entrevista al describir una situación o al dar su opinión sobre los temas consultados. Por ejemplo, "¿de qué modo usted cree que se diferencia A de B?"; ¿en qué se parece A y B y cuál es la diferencia que tienen con C?".

Ejemplo de relaciones al interior de un dominio



Ventajas y desventajas de las entrevistas etnográficas o abiertas

Constituyen un muy buen instrumento para iniciar un estudio en profundidad y explorar en torno a los significados que los sujetos otorgan a las situaciones, eventos o hechos analizados. Su finalidad es estudiar la singularidad del caso y descubrir las diferencias que tiene con otros. Entrega amplia información sobre las interpretaciones del objeto en cuestión y los elementos que son asociados por parte de los sujetos. Permiten comprender la lógica cultural desde el cual el sujeto interpreta y da sentido a los hechos de la realidad estudiados.

Una buena entrevista etnográfica depende de la capacidad del entrevistador de realizar buenas preguntas pero también del *rapport* o comunicación con el cual inicia la entrevista y que confirma y desarrolla en el transcurso de la conversación. Si falla la empatía, la comprensión y la confianza que se ha construído entre los interlocutores falla la entrevista y la calidad de su información.

Hay dos problemas metodológicos que el investigador debe cuidar: la confiabilidad y la pertinencia de la información.

En cuanto a la confiabilidad el entrevistador debe ser capaz de formular las preguntas adecuadas para resolver inconsistencias o contradicciones. En este tipo de entrevistas, basadas en la confianza y buena comunicación es muy difícil que las personas entreguen opiniones ajenas a lo que realmente sienten o creen. Pero pueden ocurrir contradicciones o inconsistencia como fruto de la ambigüedad o de los significados contradictorios que tiene el tema para el sujeto.

En cuanto a la pertinencia el entrevistador debe cuidar no perder el foco de la entrevista o de la conversación. Por lo general, los entrevistados, una vez superada la barrera de la desconfianza o incomodidad inicial, comunican con mucha facilidad sus opiniones que, a su vez, suelen encadenar con otros eventos y opiniones que para el sujeto resultan relevantes. De este modo se aborda una gran cantidad de tópicos y se logra una abundante información que, por lo general, es muy difícil de procesar posteriormente. Para evitar la sobreabundancia de información, el investigador deberá tener una buena capacidad de conducción para saber dónde interrumpir la opinión del otro o dónde preguntar para volver al tema central u objeto de la entrevistas. Este giro tiene que ser bien pensado ya que, para el sujeto que habla, las relaciones que se hacen en la conversación tienen un significado particular que el investigador tiene que tratar de comprender.

Entrevista estructurada o cerrada

Consiste en la aplicación de un instrumento estructurado que define preguntas y alternativas de respuestas cerradas que clasifican las opiniones entregadas por el entrevistado.

Este tipo de instrumento es válido cuando existe suficiente información en torno al problema lo que permita definir un número limitado de respuestas eventuales de los sujetos frente a cada una de las preguntas. El instrumento responde a hipótesis de trabajo previamente establecidas las que se operacionalizan a través de variables e indicadores. Las preguntas de la entrevista estructurada corresponden así a los ítemes o a la información requerida por los indicadores definidos.

La entrevista estructurada tiene un campo amplio de aplicación. Se puede utilizar para tener información sobre conductas privadas y públicas; opiniones y representaciones; motivaciones, expectativas e intereses; estilos de vida y de consumo, etc.

De acuerdo a Hernández, R., et al, 1994, la elaboración de un instrumento estructurado debe seguir los siguientes pasos:

- Listar las variables que se pretenden medir u observar
- Revisar su definición conceptual y comprender su significado
- Definir operacionalmente las variables

- Definir los indicadores que describen o muestran los valores de la variable
- Definir las dimensiones del indicador
- Definir las preguntas o itemes.

Formulación y tipos de preguntas de la entrevista

Una entrevista estructurada bien construida presupone un conocimiento previo importante de las materias que aborda. La calidad del instrumento radica en la calidad de las preguntas y de las eventuales respuestas que se han predefinido.

Las preguntas derivan de indicadores los que, a su vez, forman parte de variables y de conceptos más amplios. Esta relación se muestra en el ejemplo siguiente:

Variable →	**Indicador** →	**Pregunta**
Percepción de la organización	Utilidad de la organización para resolver problemas	¿La organización le ha resuelto los problemas de crédito?
	Utilidad de la organización para representar los intereses del grupo frente a la autoridad	¿El dirigente es recibido por la autoridad?

Tipos de preguntas

Existen varios tipos de preguntas y formatos para presentar las respuestas eventuales. Las más utilizadas son las siguientes:

Elecciones dicotómicas: se solicita optar entre dos alternativas.

¿Trabajó usted la última semana?
si ❑
no ❑

Inventario: se solicita optar por una de las alternativas presentadas.

¿Cuánto tiempo estudias a la semana?
- No estudio. ❑
- Menos de una hora. ❑
- 1 o 2 horas. ❑
- 3 horas. ❑
- 4 horas. ❑
- 5 horas o más. ❑

Elecciones múltiples: se solicita marcar varias alternativas frente a una pregunta ya que no existe una sola respuesta "correcta".

Una buen dirigente debe:
- saber escuchar ❑
- saber interrumpir ❑
- delegar responsabilidades ❑
- hablar adecuadamente ❑
- imponer su autoridad ❑
- crear cohesión de grupo ❑

Escalas tipo *Likert*: Se solicita una opinión o juicio valorativo ante una conducta observada:

Los jóvenes que se agrupan en la esquina son drogadictos
- enteramente de acuerdo ❑
- de acuerdo ❑
- indeciso ❑
- no estoy de acuerdo ❑
- en absoluto desacuerdo ❑

Recomendaciones para la formulación de preguntas

- Deben ser claras y comprensibles para los entrevistados. Evitar términos confusos o ambiguos.

- Las preguntas no deben incomodar al respondiente: evitar hacer preguntas que generen rechazo como por ejemplo: ¿consume usted droga? Mejor preguntar por terceras personas cercanas como amigos o parientes.

- Las preguntas deben referirse a un sólo aspecto o relación lógica: evitar preguntar por dos o más aspectos en una misma pregunta como por ejemplo: ¿acostumbra a pegarle a sus hijos y disculparse después?.

- No deben inducir las respuestas: evitar hacer preguntas que implícitamente llevan a una respuesta, como por ejemplo: ¿Considera usted que el golpe daña la salud mental de los niños?

- En las preguntas con varias alternativas donde el entrevistado sólo debe elegir una, puede que el orden de presentación de las alternativas afecte las respuestas de los sujetos.

- Adaptar el lenguaje de las preguntas y alternativas a las características específicas de los sujetos, considerando los niveles educacionales y culturales.

Ventajas y desventajas de las entrevistas estructuradas

La entrevista estructurada es un buen sustituto de la observación directa e instrumento indispensable para cuantificar o apreciar las tendencias de opinión en un grupo o población. Por otra parte, facilita la codificación y análisis posterior. Así también estas preguntas requieren de menos esfuerzo por parte del entrevistado,ocupa menos tiempo y es más simple de responder.

Para poder formular preguntas cerradas hay que anticipar las posibles alternativas de respuestas que pueden dar los sujetos. Así también hay que asegurarse que los sujetos que responden entiendan y comprendan las categorías de respuesta.

El conocimiento previo y la adecuada operacionalizacón de conceptos y variables son requisitos esenciales para un buen diseño del instrumento. La validación de las preguntas y de su estructura lógica y semántica es fundamental para asegurar la comunicación entre entrevistador y entrevistado y para que este último responda la pregunta en el campo semántico en que fue formulada.

Una de las limitaciones del instrumento tiene relación con la veracidad de las respuestas. Se ha comprobado que los sujetos tienden a construir una imagen positiva de si mismo o normal frente al sujeto que lo entrevista. Por esta razón, sus elecciones serán aquellas que mejor dan cuenta de esa imagen de normalidad la que no necesariamente responde a lo que cree o piensa (Pourtois, J.P., 1992).

Por otra parte, las respuestas pueden ser limitadas en cuanto al campo de opciones que otorga al

sujeto o bien clasificar de un modo muy simple respuestas que tienen matices y complejidades mayores. En estos casos el entrevistado termina por adaptarse a la estructura presentada, manteniendo un ritmo formal de respuestas y descuidando los aspectos sustantivos o de contenido. De este modo el riesgos que los sujetos acomoden sus experiencias y sentimientos a las categorías del investigador.

OBSERVACIÓN

La observación es una técnica que se desarrolló originalmente en el terreno de la etnografía y de la antropología con el objetivo de registrar y comprender las prácticas culturales de los pueblos estudiados. Posteriormente en los años 20 la escuela de Chicago utilizó la observación directa para analizar los modos de vida en las sociedades industrializadas.

En los años siguientes y, con el predominio del positivismo, la observación etnográfica se consideró como una técnica no científica en comparación con la observación de laboratorio o la que se hacía en el marco de estrictos diseños experimentales de investigación. En los últimos años, y con la importancia de los paradigmas interpretativos y hermeneúticos en ciencias sociales la observación natural y directa ha vuelto a considerarse como una de las mejores herramientas para dar cuenta de la acción social y del funcionamiento cotidiano de la sociedad.

Definición

Es un proceso de atención voluntaria, intencional u organizada hacia un objeto, situación u acción en un contexto determinado. Permite llevar a cabo un registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas (Hernandez R., et al.,1994).

La observación es un proceso que supone un acto de atención o de concentración sobre dimensiones y eventos de la realidad que interesan estudiar con profundidad. De este modo se trata de una actividad orientada por un objetivo terminal y organizador del mismo proceso de observación (De Ketele, J.M., 1993).

TIPOS DE OBSERVACIÓN

Según De Ketele, J.M. (1988) la observación puede referirse a hechos o a representaciones y puede ser atributiva o narrativa.

La *observación trata de hechos* cuando su atención se dirige hacia las características de la situación, de los comportamientos y de las interacciones de las personas. Se *refiere a las representaciones* cuando observa distinciones, modos de clasificar, percibir y de interpretar que los sujetos ponen en práctica en contextos sociales específicos.

Es *atributiva* cuando la atención se dirige a la presencia o ausencia de objetos o elementos en una situación; presencia o ausencia de características de un objeto, situación o interacción; presencia o ausencia de una acción en el objeto o situación observada. El esfuerzo se realiza sobre lo que pue-

de ser afirmado o negado en la situación u objeto a observar. Por ejemplo: Técnica de Flanders para interacción profesor/alumno.

Es *narrativa*: cuando la atención se dirige hacia el desarrollo de acciones; sucesión de estados (físicos, emocionales) que acompañan el desarrollo de las acciones; efectos de las acciones o consecuencias ulteriores. Por ejemplo, seguimiento del desarrollo social de niños; técnica de incidentes críticos, entre otras.

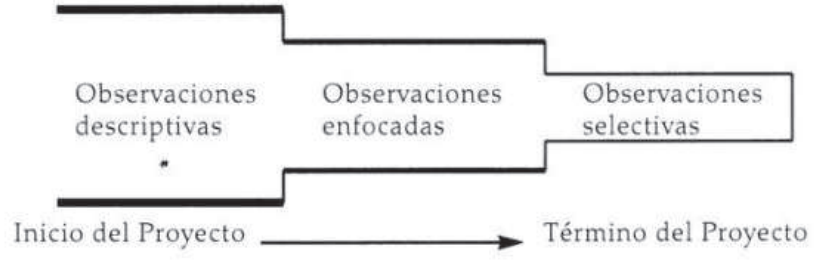
De acuerdo al grado de involucramiento del observador con la situación observada existe una observación participante y otra no participante o externa.

En la *observación participante* el investigador se involucra en la situación observada; interactúa y se integra con los sujetos observados; busca toda la información posible sobre una situación particular a partir de su inserción en el mismo curso de acción observado.

En una *observación participante* los datos provienen de diversas fuentes, el observado describe los elementos concretos de la situación, transcribe textualmente las afirmaciones de los sujetos observados, lleva un diario sobre sus vivencias, percepciones, expectativas, relaciones con los sujetos implicados, sentimientos, entre otros.

El investigador que realiza una observación participante debe estructurar la esfera de acción de sus observaciones. La fase inicial debe incluir observaciones descriptivas y generales que den cuenta de un panorama general del programa y sus actividades. Una vez realizadas las primeras observaciones puede usarse la información obtenida para enfocar las observaciones subsiguientes. A su vez estos datos permiten, en una tercera fase, realizar observaciones más selectivas para terminar en una reflexión teórica y fundada de lo observado (Pourtois, J.P., et al., 1992).

La observación participante contempla distintas fases las que, a su vez, definen focos de observación más precisos. Si se ocupa la técnica para evaluar un programa esta debe comenzar por hacer una descripción amplia de los resultados observados. Una vez identificados y registrados los hallazgos iniciales el evaluador puede realizar, en una segunda etapa, una observación enfocada, la que en una tercera fase da origen a observaciones selectivas. El siguiente gráfico refleja estos niveles.



(Fuente: Spradley, J.P., 1980)

En la *observación no participante* el investigador es externo al contexto y situación que se observa. Su rol es la de ser un espectador.

Estas observaciones se caracterizan por concentrarse en acciones o situaciones específicas y dirige la atención a través de pautas o encasillados (*grille*) de observación que permiten clasificar las conductas o acciones observadas. El observador no interviene en la situación y la guía de observación ha sido previamente definida.

La pauta de observación es un instrumento que define las conductas a observar en una situación determinada (Diuana, M., et al., 1990). Es un sistema de filtrado y de reglas de uso para una clase determinada de problemas (Massonat,J, 1989). A las conductas observadas se les atribuye un sentido y dirección de acuerdo al conocimiento previo de la situación o las hipótesis formuladas por el estudio. Cada una de estas conductas constituye un item de observación.

Los ítems de observación son categorías, generalmente, exclusivas y unidimensionales. Se trata de categorías exclusivas cuando la conducta observada es clasificada en una sola de las categorías y son unidimensionales cuando el evento observado se clasifica sólo una vez. El número de categorías depende del problema y del carácter experto de los observadores. Es muy difícil observar más de 10 categorías.

Para realizar la observación es necesario definir no solo el foco sino que también una unidad de observación. Estas unidades son definidas por el observador antes de aplicar su pauta o esquema de clasificación de lo observable. Las unidades más frecuentes son las siguientes:

- *unidad temporal*. Se clasifica lo observado en tiempos diferentes. Cada tres, 5 o 10 minutos o, bien, cada una hora. Por ejemplo, en una reunión cada 5 minutos se codifica la interacción del grupo.

- *unidad de locutor o actor*. Se clasifica solo las conductas observadas de locutores o actores previamente definidos. Por ejemplo, solo la conducta de profesores; los diálogos del monitor, etc.

- Otras unidades son las de cambio de contenido; cambio de lugar o cambio en la dirección del comportamiento (De Ketele, J.M., 1988)

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA OBSERVACIÓN

La observación directa es un instrumento adecuado para dar cuenta de prácticas, interacciones y otros eventos observables. Su uso cada vez es más extensivo para analizar las interacciones de profesores y alumnos; educadores y educandos; reuniones de trabajo; sesiones de terapia o tratamiento en hospitales, etc.

Se trata de una técnica de medición no obstrusiva. Es decir, el instrumento no estimula el comportamiento de los sujetos. Simplemente registra algo que fue ocasionado por otros factores ajenos al instrumento de medición.

Por último se indica como ventaja el hecho de que produce registros y da cuenta de situaciones o eventos de un modo acorde a la realidad observada.

La subjetividad de la observación y de las clasificaciones constituye una de las principales desventajas de la técnica. Para enfrentar este problema existen procedimientos de control y de verificación de la fiabilidad de las categorías de clasificación (De Ketele, J.M., 1988).

Para una observación de calidad se requiere de una observador preparado y de bastante tiempo de observación. Estos requisitos encarecen las posibilidades de aplicación de la técnica en procesos evaluativos que, por lo general, no tienen mucho tiempo ni recursos para verificar a través de observaciones largas y continuas las prácticas y comportamientos que se espera hayan sido producidos por los proyectos de intervención.

GRUPOS FOCALES

El grupo focal es un tipo particular de grupo en términos de su propósito; tamaño; composición y procedimientos (Krueger, R., 1989).

El objetivo del Grupo Focal es producir una conversación o discurso típico y cotidiano en un grupo de personas sobre un tema central. De este modo permite conocer la formación interactiva de conceptos y de interpretaciones sobre la realidad social. El tamaño del grupo puede fluctuar entre 7 y 10 personas desconocidas entre sí y que son seleccionadas en función de rasgos comunes que comparten frente al tópico u objeto de conversación.

El grupo debe reunir el máximo de heterogeneidad de discursos o de opiniones al interior de rasgos comunes pre establecidos en los criterios de composición de la muestra. En otras palabras, los participantes deben estar en una relación simétrica sin diferencias de poder que inhiban la palabra de uno de ellos (Ibañez, J, 1986). Por ejemplo, un grupo con empresarios y obreros es asimétrico y dicha relación afectará la conversación. En cambio, grupos compuestos por mujeres solteras jóvenes y adultos o de trabajadores jóvenes sin escuela tienen un carácter simétrico aunque reúnan una gran diversidad de casos en su interior.

El Grupo Focal se realiza varias veces con un tipo similar de participantes o grupo e interés. En cada nuevo grupo se verifican los avances logrados en el grupo anterior y se profundizan los temas que aparecen como centrales o estructurales. Cuando las conversaciones de los participantes de los sucesivos grupos ya no aportan nada nuevo o, expresan con otras palabras las ideas ya conocidas estamos frente a una fenómeno de "saturación". Es decir, se ha logrado captar los elementos claves del discurso de un actor frente a un problema o tema determinado.

PROCEDIMIENTO DE TRABAJO PARA LA ORGANIZACIÓN DE UN GRUPO FOCAL

Definición de la muestra y del punto de habla

La muestra es definida por el equipo evaluador. Los participantes deben pertenecer a los grupos de interés con los cuales se relaciona el programa o el proyecto. Por ejemplo, los beneficiarios directos; los vecinos de la comunidad; los padres de los niños; los que se oponen al proyecto, etc. Cada uno de estos actores representa un "punto de habla", es decir, una posición desde la cual el actor organiza sus opiniones y discurso sobre el tema.

Un grupo no debe contar con más de 10 personas. Si supera esta cantidad la conversación se hace compleja y difícil de controlar.

Producción del Grupo

El grupo productor se hace responsable de invitar y de confirmar a cada uno de los participantes siempre que estos cumplan los requisitos explicitados. El día de la reunión uno de ellos los recibirá en salón preparado y, si es necesario, completará los datos de la ficha personal de cada participante. Animadores y observadores tienen que evitar el contacto previo con los participantes. Permanecerán en un salón contiguo.

La reunión de grupo debe realizarse en un lugar apropiado y accesible. La sala de reunión debe tener un valor neutral para los participantes y se debe evitar que existan posters, avisos, cuadros, etc., afines a los temas de conversación o que afecten las creencias, sentimientos, y opiniones de los participantes. Debe ser amplia y suficientemente aislada del ruido exterior.

La grabadora tiene que estar instalada y se debe probar con anterioridad para que no existan problemas en el curso de la conversación.

La reunión no debe durar más de dos horas y se inicia a la hora programada. Los productores de la reunión no deben permitir atrasos ni retiros en el curso de la sesión. Tales incidentes afectan la conversación y la organización que se va construyendo.

Protocolo o pauta de conversación

Se trata de una guía que apoya al moderador en la conducción de la reunión. Contiene las preguntas claves que deberán orientar la conversación y que introducirá en los momentos adecuados produciendo giros en la conversación hacia el tema central que se investiga. No es una pauta de entrevista sino que una guía de preguntas, temas o eventos a trabajar en la conversación. El moderador debe evitar que la conversación se estructure en torno a respuestas a preguntas que el hace. Por el contrario, debe buscar que sea el grupo el que busque respuestas entre sí, se haga nuevas preguntas y exprese tanto sus acuerdos como diferencias.

El moderador es apoyado por un observador que no debe intervenir en el curso de la reunión. Su papel es dar asistencia práctica para el desarrollo de la reunión (por ejemplo, preparar y estar atento a la graba-

ción) y realizar la observación de la interacción propiamente tal. Es conveniente que el observador tenga una pauta donde registre incidentes importantes de la conversación; los turnos de habla de las personas; y otros aspectos relativos con la interacción (conflictos, relaciones de poder, interrupciones, etc.) importantes de considerar posteriormente en el análisis de los datos.

La reunión o sesión de grupo

El conductor del grupo debe crear un ambiente relajado y flexible de conversación. Los autores difieren en cuanto al rol o importancia que el conductor puede ejercer en la conducción y enmarcamiento de la reunión. Para algunos este solo debe declarar el inicio y tema general de la conversación (Ibañez, J.1986) y, para otros, debe ir más lejos al formular sucesivas preguntas y cuidar que todos den su opinión (Krueger, R., 1989).

La función principal del animador es producir una conversación activa entre los participantes tomando distancia, a su vez, del grupo que se constituye en el transcurso de la conversación. El moderador no debe emitir juicios sobre las opiniones ni involucrarse en los intereses expuestos.

Es conveniente que en la mitad de la reunión el moderador realice una interrupción breve de descanso para tomarse un café o un refrigerio. Es la oportunidad para que el grupo baje sus tensiones; se rompa el enmarcamiento formal y se establezca por minutos otro tipo de relación entre los participantes. Por lo general, en estos momentos de descanso el grupo sigue conversando sobre los temas planteados, introduce nuevas categorías o distinciones y se producen acuerdos y arreglos a soluciones conflictivas si estas hubieran ocurrido. Este espacio es también una ocasión que animador y observador deben aprovechar para revisar sus notas; seleccionar temas, situaciones, anécdotas y otros relatos para focalizar la conversación en la segunda parte de la reunión.

Al finalizar la reunión el animador debe conducir hacia un cierre adecuado. El cierre debe prepararse con minutos de anticipación ya que constituye un verdadero ritual que declara la disolución del grupo organizado para efectos de esta conversación.

LA SESIÓN DEL GRUPO FOCAL

Para iniciar la sesión, el moderador saluda a los participantes y presenta al observador con el fin de establecer un contacto amistoso y crear armonía. Etiquetas o tarjetas con los nombres de los participantes ayudan a establecer una buena atmósfera y apoyan el reconocimiento personal. De ser posible, debería servirse algún refrigerio sencillo.

Una vez instalados los participantes, el moderador explica la razón por la cual se ha integrado el grupo y la necesidad de que los integrantes cooperen. El moderador anima a todos los participantes a expresar cada cual, libre y espontáneamente sus puntos de vista, experiencias y sentimientos, haciendo de nuevo hincapié sobre el carácter confidencial de la discusión, cuando fuere apropiado, y el hecho de que nadie será identificado en el análisis de los resultados. Todas las discusiones se graban ya que no es posible tomar notas durante una discusión colectiva dinámica. La grabadora puede estar a la vista de los participantes y el moderador explicará la presencia de ésta.

Por lo general, el asunto principal de la discusión no se plantea al principio, sino que el moderador comienza refiriéndose a algún tema relacionado con el fin de permitir que el grupo comience la discusión. Las responsabilidades primordiales del moderador consisten en guiar la discusión, animar a cada integrante del grupo a participar, limitar la participación de aquellos que traten de dominar la discusión, y asegurar la cobertura de los principales aspectos. Los participantes deben sentir que hablan entre sí de una manera natural; lo ideal sería que no se dieran cuenta de que el moderador les va 'conduciendo' de un tema a otro.

(Fuente: Andrade, S., 1995:23)

Transcripción y Análisis

La reunión debe ser transcrita o desgrabada integralmente. La reunión se convierte así en un registro o material de base para el análisis.

La transcripción debe incluir el máximo de detalles posibles de la interacción grupal ya que todos ellos han incidido en el curso de la conversación. Por ejemplo, los cambios de tonos; los silencios; las risas; interrupciones, etc. son verdaderas "huellas" de la interacción que quedan registradas en el texto y permiten analizar la organización y trayectoria de la conversación.

Posteriormente el texto es sometido a un análisis que requiere distintos niveles de profundidad según el objeto y necesidades de la investigación. Para el análisis del grupo focal existen tres grandes procedimientos de trabajo: cualitativo o etnográfico; análisis conversacional y análisis de contenido.

El análisis cualitativo o etnográfico tiene por objeto describir y comprender desde la perspectiva de

los participantes los conceptos y distinciones que han establecido durante la conversación. Como señala, E.Rockwell (1980) este tipo de análisis pretende dar cuenta de cómo los actores sociales construyen lo que consideran real y cuáles son las determinaciones y posibles transformaciones de dicho proceso.

Existen diferentes estrategias o procedimientos metodológicos para trabajar este tipo de material. Entre ellos cabe destacar, el enfoque de la teoría profunda de Glaser, B., y Strauss, A. (1967); el análisis de dominio y componencial de J. Spradley (1980); el análisis estructural (Rémy, J., et al, 1990; Bourgois, E., 1996) y el análisis de tipo hermenéutico realizado por Ibañez, J., (1986, 1991) a partir de los grupos de discusión.

Todos estos enfoques producen sistemas de categorías o unidades mínimas de sentidos, de relaciones y combinaciones de estas categorías que permiten clasificar y describir los principios organizadores del discurso o habla de los sujetos. Al mismo tiempo se analiza la trayectoria de la conversación; los temas que causan conflictos y los que producen consenso; las formas de expresión de acuerdos y disensos; etc. Los autores difieren en cuanto a sus fundamentos conceptuales; en los procedimientos de análisis y en el potencial que tienen sus categorías para realizar inferencias teóricas mayores. En estos casos la unidad de análisis es el grupo y la interpretación se orienta a la comprensión del pensamiento de un actor o grupo de interés y no de un individuos en particular.

El Análisis Conversacional tiene por objeto la descripción e interpretación de los procedimientos que los sujetos emplean para producir organizada y coordinadamente un discurso (Gumperz, J., 1990; Bange,P., 1992; Kerbrat Orechioni, C., 1996). Para este enfoque el discurso no es producto de un solo locutor sino que el resultado del diálogo y de la influencia recíproca de los mismos. El análisis pone especial atención en el procedimiento y en el trabajo conversacional que realizan los actores para producir acuerdos, expresar diferencias, enfrentar conflictos; cambiar el tema; etc.

Para la descripción de las conversaciones se define como unidad de análsis el intercambio. Los intercambios constituyen las unidades dialógicas de cooperación y de coacción más pequeñas de cualquier conversación Estas se componen, al menos, de dos turnos o intervenciones de locutores diferentes (Roulet, E., 1993). Cada uno de estas intervenciones están integradas, a su vez, por actos de lenguaje los que cumplen una función realizativa o performativa tales como preguntar, declarar, constatar, ordenar, etc. Este tipo de análisis pone mayor énfasis en la interacción y en la coordinación que los sujetos realizan entre sus actos de habla para producir cooperativamente un discurso.

Por último el análisis de contenido o codificación sistemática propone la descripción numérica de datos a partir de la identificación de categorías o de unidades mínimas de análisis. El objeto no es detectar tendencias propiamente tal

sino que, más bien, probar hipótesis conceptuales o interpretativas sobre la organización y sentidos del discurso analizado (Morgan, D. L., 1990).

Ventajas y desventajas del grupo focal

Esta es una de las técnicas frecuentemente utilizadas por la investigación social de tipo cualitativa. Sin embargo, su uso para la evaluación de proyectos sociales es reciente. Los datos fundamentales que entrega la conversación grupal refieren a representaciones e interpretaciones que permiten analizar las percepciones y valoraciones que los sujetos tienen de los proyectos, sus procesos y resultados.

Por otra parte, si se asume una estrategia de análisis conversacional o de tipo pragmática la observación de la interacción conversacional permite constatar el logro de resultados en el campo de las habilidades comunicativas; autoestima; adquisición de valores de tolerancia y escucha, entre otros.

La complejidad del análisis y los problemas metodológicos que plantea trabajar con "discursos grupales" y no individuales constituye una de las debilidades de la técnica ya que el investigador pierde control de la generación de la opinión (Morgan, D.L.1990). Por otra parte, el éxito de la técnica radica en gran parte en la composición del grupo y en la capacidad técnica y experiencia del animador. Esto impide que sea un instrumento fácilmente replicable o de bajo costo.

EVALUACION INTEGRADA A LA LOGICA DE PROYECTOS

Resumen

En los capítulos anteriores se han analizado los elementos del proyecto, la lógica de la intervención y sus hipótesis. En este capítulo se definen tipos de evaluación y su relación con los elementos que componen un proyecto. Se ha planteado a lo largo del texto un enfoque donde la evaluación es parte consustancial de la vida del proyecto. Hay evaluación antes, durante y después del proyecto. Cada una de ellas tiene su especificidad en cuanto a objeto, diseño y herramientas metodológicas de trabajo. En este capítulo se analizan los distintos focos o niveles de evaluación al interior del proyecto y la importancia que tienen para el aprendizaje y desarrollo del mismo.

ELEMENTOS DEL PROYECTO Y FOCO DE LA EVALUACIÓN

Los conceptos claves de un proyecto son los recursos, las actividades, los productos, los objetivos y supuestos externos. Estos conceptos, se relacionan entre sí de un modo lógico y consistente dando origen a las hipótesis del proyecto. Estas hipótesis afirman particulares relaciones entre los elementos del proyecto, el problema que se quiere enfrentar y las condiciones sociales o características del entorno en el cual se actúa.

Por ejemplo, si el proyecto actúa sobre ciertas variables o dimensiones de la realidad -la causa de los problemas- y en determinadas condiciones -explicitadas en los supuestos externos- se producen cambios en la situación problema que se desea resolver.

Cada uno de estos elementos o componentes del proyecto da cuenta de prácticas y de actores específicos cuyas interacciones, al cambiar, producen efectos en otros campos, prácticas y actores. El modelo ilustra así un complejo juego de relaciones entre varios niveles y las mediaciones tanto internas como externas que inciden y orientan dichos cambios.

La evaluación del proyecto debe dar cuenta de los resultados obtenidos como consecuencia de las actividades realizadas. Es decir, verificar los cambios logrados en la situación problema o en los actores y productos necesarios para lograr tales cambios. La evaluación estudiará, en otras palabras, la validez de las hipótesis y de las re-

laciones planteadas por el proyecto de acuerdo a criterios e indicadores validados de un modo interno y externo.

Si esta relación ha sido efectiva se producirán cambios en los indicadores o línea de base definida y, se puede concluir, que las relaciones establecidas han funcionado de acuerdo a lo previsto. Estamos frente a un proyecto exitoso.

Si la relación ha sido negativa no se verificarán los resultados esperados y la evaluación tendrá que poner particular atención en explicar y comprender por qué ello no ha ocurrido así.

En este caso, la mirada hay que dirigirla hacia el diseño operativo, la teoría del proyecto o la factibilidad del mismo.

- Se trata de una falla en el diseño operativo cuando el proyecto no realiza todas las actividades y el proceso causal previsto.

- Es falla en la teoría del proyecto cuando, habiéndose realizado las actividades y desencadenado el proceso causal previsto no se producen los efectos e impactos esperados. Es decir la hipótesis planteada no ha funcionado y la relación propuesta no resulta ser efectiva.

- Es falla en la factibilidad del proyecto cuando no se logran los cambios esperados porque no se cumplieron los supuestos externos y condiciones del entorno social e institucional para que ello ocurriera. Si esto es así ni el proceso causal ni las relaciones establecidas han podido funcionar.

El siguiente esquema basado en Weiss, C. (1992) muestra las relaciones definidas.

TIPOS DE PROBLEMAS EN PROYECTOS

Exito	Proyecto->	Puso en mo-> vimiento	Proceso-> causal	que con-> duce a	cambios esperados
Falla en teoría	Proyecto->	Puso en mo-> miento	Proceso-> causal	que NO-> conduce a	cambios esperados
Falla en diseño Operativo	Proyecto->	NO puso en -> movimiento	Proceso-> causal	que -> conduce a	cambios esperados

ELEMENTOS DEL PROYECTO Y TIPOS DE EVALUACIÓN

La relaciones que existen entre los conceptos de base de los proyectos dan origen a distintos tipos y focos de evaluación.

El primer foco estudia la **eficiencia** de los proyectos y tiene como objeto el análisis de los recursos o insumos utilizados para realizar las actividades y obtener los resultados o productos esperados. Esto es, el análisis de los costos o recursos realmente utilizados para generar una unidad de productos en relación con el costo programado para la misma unidad de producto en un tiempo determinado.

Un proyecto es eficiente si ha recibido oportunamente los insumos; ha tenido un adecuado gasto y no ha producido déficit en su operación. Es decir, si ha optimizado el uso de los recursos materiales y humanos de los que dispone (Martinez, F., 1994). El proyecto es más eficiente si, minimiza el costo total o promedio por unidad de producto o, si el gasto está prefijado, busca optimizar la combinación de insumos para maximizar el producto (Unicef, 1991; Cohen, E., et al., 1992).

Algunas de la preguntas de evaluación que se relacionan con la eficiencia son las siguientes[1]:

- ¿Se administró bien la ejecución del proyecto?
- ¿Se emplearon las alternativas más eficaces en función del costo de administración del proyecto?
- ¿Existió una coordinación adecuada con otras intervenciones?
- ¿Los recursos se emplearon en las actividades diseñadas?
- ¿Los recursos económicos destinados fueron suficientes?

Para hacer esta evaluación se deben analizar, en primer lugar, los indicadores de actividades y los supuestos externos planteados para ese nivel y que se han descrito anteriormente en la matriz lógica del proyecto. Luego, el evaluador puede realizar cálculos particulares en torno a eficiencia y productividad de las actividades realizadas.

El segundo foco es la evaluación de **procesos** y estudia la relación existente entre las actividades y los *productos* o *resultados* alcanzados por las mismas actividades. El objeto de análisis son los resultados de las actividades realizadas por el proyecto y que se expresan en cambios en la realidad material; en los conocimientos o información que se tiene sobre un tema o problema; en las relaciones sociales y sistemas de comunicación entre quienes son afectados por el problema y los actores o grupos que causan tales problemas.

Siguiendo a G. Briones (1985) distinguiremos dos tipos de procesos. En primer lugar, aquellos relacionados con el mantenimiento o funcionamiento en el programa y, los segundos, relacionados con los

---

[1] Nos hemos basado en BID/evo (1995)

procesos interactivos a través de los cuales se transmiten y adquieren nuevos conocimientos, habilidades y prácticas para solucionar el problema identificado.

La evaluación del primer tipo de procesos suele concentrarse en el estudio de la eficiencia descrito anteriormente. El segundo tipo de procesos se concentra en el análisis de las interacciones pedagógicas y comunicativas entre los agentes institucionales; en el manejo y uso de textos o materiales educativos; y en los aprendizajes o habilidades adquiridas por lo beneficiarios en tanto estos forman parte de los productos garantizados directamente por el proyecto (Richards, H.,1987; Bezerra, A., et al, 1995; Martinic, S., 1995)

El tercer nivel o foco lo constituye la evaluación de la *eficacia* o efectividad de los *resultados* o *productos* del proyecto. Esta será definida como la relación que existe entre resultados o productos y Objetivos específicos o intermedios del proyecto. Es el análisis de los efectos que resultan de la utilización del conjunto de productos en los beneficiarios directos y actores que inciden en la solución del problema.

Entre las preguntas claves de este tipo de evaluación se destacan las siguientes:

- ¿Se obtuvieron los productos o resultados del proyecto en la cantidad y calidad estimada?
- Los productos o resultados ¿produjeron los cambios esperados en los beneficiarios directos del proyecto?
- ¿Qué otro tipo de cambios produjo el proyecto en el entorno inmediato de los beneficiarios y de la intervención?
- ¿Que incidencia tienen los supuestos externos y el entorno del proyecto en la consecución o no de los cambios en los beneficiarios directos?

Para el análisis de la efectividad se debe verificar los indicadores y la relaciones establecidas en los niveles de los productos o resultados y de objetivo específico de la matriz lógica de proyectos. Se deben considerar los supuestos externos y las hipótesis establecidas por el proyecto. La evaluación de la efectividad da cuenta de la teoría del proyecto y su apuesta central para producir los cambios deseados.

La relación que se establece entre los recursos o costos empleados y la efectividad da origen a la evaluación costo-efectividad. Este tipo de evaluación tiene por objeto el análisis de los costos en relación con los beneficios obtenidos o cambios logrados en los beneficiarios directos y su situación problema. Sin embargo, la particularidad de este foco o nivel de evaluación es la comparación del sistema o estrategia evaluada con otros sistemas y estrategias técnicamente viables o en ejecución dirigidas a la misma población objetivo para enfrentar problemas similares. Este tipo de evaluación se ha presentado con más detalle en el capítulo 7.

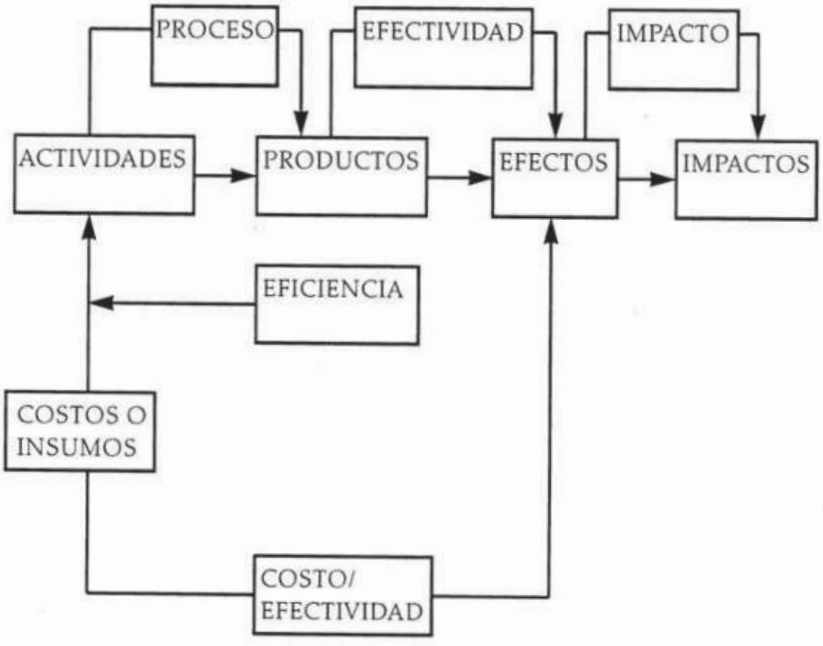
Por último, el cuarto foco es la evaluación de *impacto* y que estudia los cambios producidos en la situación problema central y que afecta a los beneficiarios indirec-

tos y final del proyecto. En otras palabras son los resultados de los efectos intermedios indentificados y que están relacionados con los productos y actividades desarrolladas por el proyecto (Cohen, E. y R. Franco, 1992: 93).

La pregunta central que debe responderse en este nivel es qué cambio se ha producido en los beneficiarios indirectos o de impacto o qué diferencia ha construido la intervención en la realidad o dominio de trabajo (Unicef, 1992:67). En este nivel el objeto de análisis es la contribución que realizan los logros obtenidos a nivel de objetivos específicos o resultados intermedios a cambios mayores en la situación problema o realidad social de los niños y familias.

La siguiente figura muestra los distintos niveles o focos de evaluación que se han establecido.

ELEMENTOS DE PROYECTOS Y TIPOS DE EVALUACIÓN



Algunos autores no realizan la distinción que hemos establecido entre efectos e impactos. En estos casos se habla, indistintamente, de objetivos o resultados. Es cierto que, conceptualmente, ambos términos aluden a efectos o resultados. Es decir, dan cuenta de cambios en la línea de base o situación problema. Pero, como lo hemos señalado, estos son de distinta tipo ya que difieren en el tiempo, en los actores involucrados y en el nivel o dominio de la realidad en la cual interviene el proyecto. Por esta razón, es recomendable establecer esta distinción con el fin de dar cuenta de la especificidad y de las relaciones que existen entre los resultados intermedios o efectos y los resultados finales o impactos.

No es necesario aplicar todos estos niveles y tipos de evaluación para analizar los resultados de un proyecto. La elección del nivel o foco dependerá de la etapa en la cual se encuentre el proyecto, de los recursos y tiempos disponibles y de los destinatarios y fines de la evaluación. Mientras mayor es el nivel mayor es también la profundidad y complejidad de la evaluación.

Para llevar a cabo la evaluación, cualquiera sea la relación o nivel por el cual se opte, se deben considerar otros dos aspectos. En primer lugar, los indicadores y los instrumentos de verificación que permiten dar cuenta de los logros o resultados obtenidos en cada una de las etapas del proyecto y, en segundo lugar, los factores externos que están fuera del control del equipo ejecutor del proyecto pero que condicionan la obtención de los resultados esperados. A medida que se aumenta en el nivel de la evaluación aumenta también la complejidad de los indicadores y la importancia que adquieren los factores externos en los cambios que espera producir el proyecto.

En síntesis las relaciones contenidas en un proyecto sean estas internas o externas dan origen a distintos tipos de evaluación de acuerdo al foco u objeto que se seleccione para el estudio evaluativo.

Hasta ahora hemos puesto énfasis en la lógica interna, es decir, en las relaciones establecidas en las hipótesis y teoría del proyecto. Sin embargo, esta visión debe ser complementada con un análisis de la relación que tiene el proyecto en su conjunto y cada uno de sus componentes con el entorno o la realidad externa en la cual se desenvuelve. El análisis de los supuestos externos y de la condiciones que afectan el desarrollo del proyecto es un primer paso en dicha dirección. El paso siguiente es realizar una mirada apreciativa o interpretativa sobre las interacciones del sistema del proyecto con su entorno o sistema en el cual se inserta. De este tipo de análisis obtenemos elementos que ayudan a comprender mejor los resultados e impactos obtenidos y verificar, a la vez, cambios no programados ni esperados y que deben tener un espacio destacado en la evaluación.

MODELOS EVALUATIVOS

Resumen

En este capítulo se abordan las relaciones que existen entre los elementos del proyecto entre sí y de éste con su entorno. La definición de estas relaciones y la dirección de las mismas es el objeto de los modelos de evaluación. Un modelo es entonces, un modo conceptual de organizar las relaciones que el proyecto establece y que representan los resultados esperados del proyecto y las factores que parecen incidir en los mismos. Existen distintos tipos de modelos de acuerdo al tipo y complejidad de las relaciones que establecen.

RELACIONES CAUSALES: BASE DE LOS MODELOS EVALUATIVOS

Como se ha planteado la evaluación de proyectos es el estudio de las relaciones que proponen los proyectos a través de sus hipótesis y lógicas de intervención. La evaluación, por tanto, supone que existen relaciones causales o de probabilidad entre los elementos del proyecto y entre estos y los factores del entorno que inciden en su desarrollo.

Una relación causal es diferente a la correlación que tienen las variables entre sí. En efecto, podemos demostrar que la calidad del aprendizaje en un taller de capacitación se correlaciona altamente con la amplitud del espacio físico del aula. Si bien es cierto existe correlación entre las variables no se puede afirmar que entre ellas hay una relación causal. Para que una relación sea causal debe existir correlación pero, además, la variable independiente debe ocurrir antes que el efecto e incidir, claramente, en ella (Hernández, R., et al, 1994:86). De este modo la relación causal no solo establece correlación entre dos o más variables sino que una dirección en dicha relación.

No es objeto de este capítulo analizar en toda su complejidad el problema de la causalidad en el estudio de los proyectos sociales. Sólo explicitaremos algunas nociones básicas que nos ayudan en la construcción de modelos evaluativos.

Según Stichcombe (1969) una causa es un proposición o un enunciado que dice que:"dado cierto contexto un cambio en el valor de una variable va asociado con un cambio en el valor de otra variable y puede producir este cambio sin que es-

tén presentes cambios en otras variables del contexto"[1].

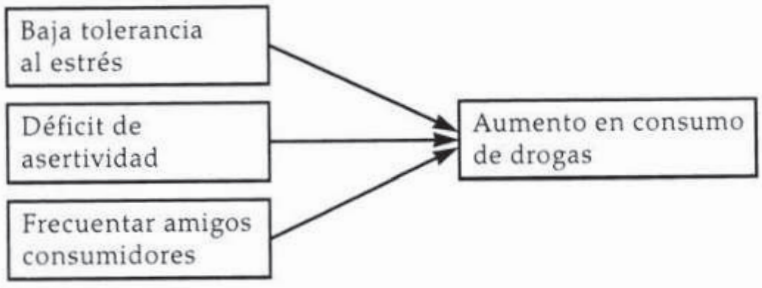
Si **x** es la causa, y el efecto **y** (–>) indica una relación de determinación, estamos frente a una proposición causal bivariada que se representa de la siguiente manera:

x–>y

Por ejemplo

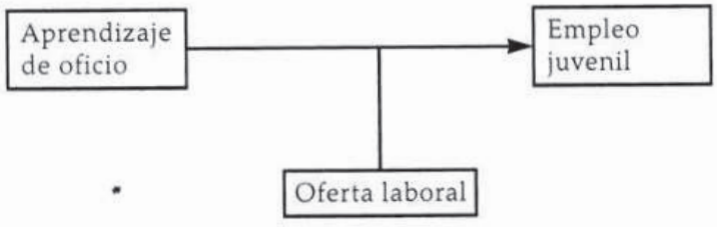
Sin embargo, como señalan Cohen, E. et al (1992) siendo **x** una variable singular existen otras posibles fuentes de variación de **y** o formas alternativas de determinación. De este modo en **y** pueden incidir variables **v, w, z** constituyéndose una relación causal multivariada.

Por ejemplo



Por otra parte, es importante considerar que las relaciones causales propuestas, por lo general, ocurren en condiciones necesarias de considerar. Por esta razón es conveniente precisar el peso que tiene una o varias variables intervinientes en la relación causal afirmada en la proposición o en la hipótesis de intervención del proyecto.

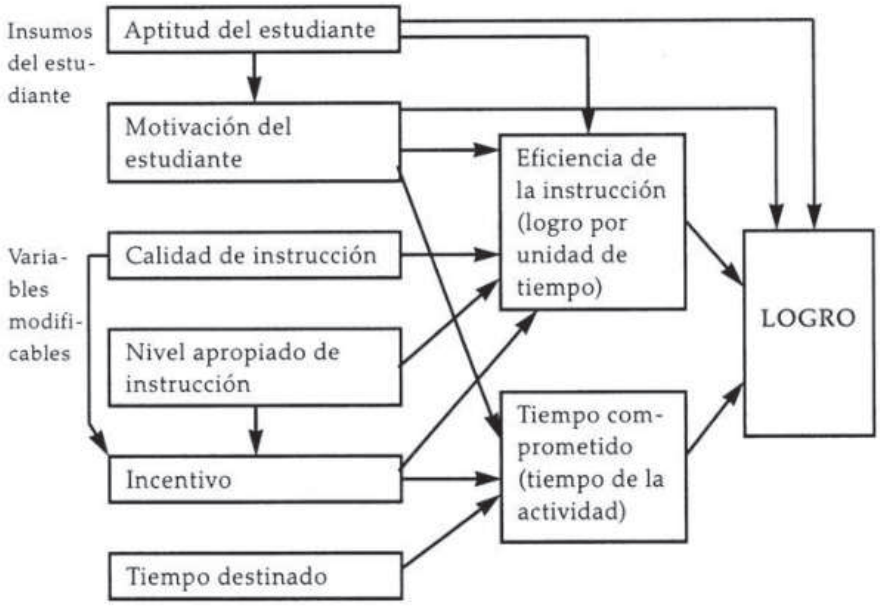
Estas son las relaciones con variables intervinientes y que se representan de la siguiente forma:



[1] Stichcombe, 1969: 42. Citado por Cohen, E. et al, 1992:122.

Por último, existen modelos de relaciones causales más complejas y multivariados entre las variables que intervienen en los cambios esperados en una realidad social. El siguiente ejemplo de Slavin, R. (1996) muestra un modelo de relaciones que vincula elementos alterables de la realidad con el logro o aprendizajes de estudiantes de Enseñanza Básica.

Elementos alterables de la instrucción y logros del estudiante



En resumen, en el campo de la realidad social pueden establecerse relaciones de causalidad pero ellas no se reducen exclusivamente a una relación bivariada. En efecto, estas relaciones pueden variar de un contexto a otro, o varias variables pueden incidir al mismo tiempo en los cambios que experimenta la variable dependiente. Así, como señalan Cohen, E. et al (1992) las causalidades establecidas no siempre son suficientes y necesarias.

En las proposiciones siguientes se plantean estas relaciones:

a "si **x** entonces **y**"se da en la mayor parte de los casos pero **y** no aparece en todas las relaciones (**y** = 0) entonces **x** es una causa necesaria pero no suficiente.

Xi ————————> Yi
Xi + 1 ————————> 0
Xi + 2 ————————> 0

b "Si **x** entonces **y**"se da en la mayor parte de los casos y en otros se da y pero no asociado a **x** (**x**= 0) entonces **x** es una causa suficiente pero no necesaria:

Xi ————————> Yi
0 ————————> Yi + 1
0 ————————> Yi + 2

c si siempre que se da **x** se da **y**, y si **y** no se produce sin que previamente aparezca **x**, entonces **x** es causa necesaria y suficiente de **y** (Cohen, E, 1992: 123).

DISEÑO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN

En los programas sociales las relaciones no son lineales y unívocas. La sociedad y sus problemas no responden a un funcionamiento simple y mecánico de la vida social.Por el contrario, las relaciones son múltiples e interactivas.

Las relaciones que establece un programa contemplan varias direcciones. Por un lado la hipótetica y de causalidad; por otro el feedback o retroalimentación desde los efectos hacia las variables de tratamiento; y las interacciones que tienen las mismas variables de causa entre sí (Monnier, E., 1992:48)

Los proyectos consisten así en sistemas interactivos de relaciones los que, a su vez, están en estrecha relación con el entorno. En este sistema hay variables y dimensiones que son privilegiadas o que adquieren mayor peso por la teoría y experiencia del programa. La presentación de este sistema de relaciones, las direcciones y valores que se atribuyen a las mismas definen el modelo evaluativo.

Un *modelo evaluativo* es un conjunto de supuestos, relaciones hipotéticas y preferencias que representan o describen la ejecución y los resultados de los proyectos. Estos se construyen desde una perspectiva conceptual que relaciona la teoría o marco de referencia del propio proyecto con el conocimiento especializado del evaluador o de la investigación acumulada sobre el tema.

El objeto que el modelo debe representar son las distintas relaciones e hipótesis planteadas por la teoría de la acción que sustenta el proyecto y las dimensiones o factores que inciden en la ejecución y resultados de los proyectos. En otras palabras, el modelo define la clase de efectos que debería investigarse (Weiss,C., 1992: 66).

Detengámonos un poco más en este punto. Una de las diferencias que existen entre la investigación social y la investigación evaluativa radica precisamente en el modo de construir el objeto de estudio. Para el investigador este proceso se realiza desde sus propios marcos conceptuales. Como señala Monnier, E. (1992) desde sus opciones cognitivas o teóricas. Para el evaluador, en cambio, el objeto, las variables principales, las relaciones establecidas tienen como punto de partida la teoría de la acción y las hipótesis del propio proyecto. La evaluación no se define previamente en función de la problemática teórica o conceptual del autor sino que en función de la lógica de la intervención y de las relaciones que ésta pone en juego en un contexto determinado.

El tema es de gran relevancia debido a los cambios que ocurren en las políticas sociales y educativas en América Latina. En efecto, en todos los países se viven procesos de descentralización y se promueve el desarrollo de proyectos por instancias locales sean públicas o privadas. Por ejemplo, los fondos concursables de proyectos hacia organizacione sociales tales como el Programa Nacional de Solidaridad de Mexico (Pronasol) o el Fondo de Solidaridad de Inversión Social de Chile (Fosis); los proyectos

educativos que se promueven a nivel de establecimientos o comunidad; los proyectos de mejoramiento de la calidad en atención primaria de salud en varios países, etc. A este proceso se agrega una larga trayectoria de las Organizaciones No Gubernamentales en el desarrollo de proyectos a nivel local. Estas y otras iniciativas dan cuenta del desplazamiento del marco institucional de los proyectos de un nivel central o nacional a otro regional o local.

El desplazamiento requiere también de un nuevo sistema conceptual o de referencia para el diseño y evaluación de los proyectos. En efecto se hace necesario contar con otro horizonte de interpretación, de criterios y de indicadores que sean adaptados y pertinentes para este nuevo contexto de los proyectos. Es este cuadro de referencia el que permite definir los contenidos, analizar los escenarios que perciben los actores y justificar los criterios que servirán de base a las diferentes prácticas de evaluación[2]. Por supuesto que enfoques y marcos de referencia para una evaluación hay muchos pero, necesitamos de perspectivas que sean reconocidas y pertinentes para los actores involucrados en la evaluación. De lo contrario ésta se reduce a un ejercicio externo y formal.

Además de explicitar un marco de referencia y relaciones entre variables, el modelo de evaluación debe describir el procedimiento metodológico a emplear para obtener y analizar la información requerida. Esto es el proceso a través del cual se operacionalizan las relaciones e hipótesis propuestas; el diseño y validación de los instrumentos; la definición de la muestra y aplicación de instrumentos; la clasificación y plan de análisis de los datos.

TIPOS DE MODELOS EVALUATIVOS

G. Briones (1985) distingue dos grandes tipos de modelos. Por un lado los *modelos analíticos* y, por otro,los *modelos globales*. Los primeros tienen por objeto proyectos de amplia cobertura los que son abordados a través de distinciones analíticas y desagregación de sus componentes. Buscan relaciones de tipo causal y proponen explicaciones de los hechos observados. Los segundos, tienen por objeto proyectos más pequeños o focalizados y se preocupan de realizar una interpretación amplia y profunda del conjunto de dimensiones y de interacciones que inciden en la marcha y resultados de la intervención. Analizan las probabilidades de los cambios y buscan comprender las relaciones que tienen las variables con dichos cambios. Ejemplo de un modelo analítico es el modelo Contexto-insumos-procesos-productos (CIPP) de D. Stufflebeam (1985) y ejemplos de modelos globales son la evaluación "iluminativa" (Richards, H., 1987); la evaluación "focalizada" (Patton, M. Q., 1978) y la evaluación "sensitiva" (Stakes, R., 1975) entre otras.

Pese a esta distinción la tendencia de la investigación evaluativa es

[2] Es interesante el desarrollo de este tema para el caso de Europa donde se han vivido procesos similares. Ver: Figari, G. (1994)

hacia la integración de los modelos más que hacia la separación y dicotomización de los mismos. En efecto, en la práctica misma el evaluador o los equipos de evaluación combinan enfoques metodológicos y modelos evaluativos en función del objeto o problema a abordar. Un evaluador "analítico" puede utilizar un enfoque cualitativo y "global" para ilustrar con profundidad aspectos particulares de la realidad observada. A la inversa, quien ha realizado un estudio comprensivo e interpretativo puede formular hipótesis y buscar relaciones explicativas a comprobar estadísticamente y de un modo extensivo.

Para el diseño de modelos evaluativos se sugiere, entonces, definir las relaciones básicas incorporando dimensiones tanto explicativas o comprensivas según la problemática a abordar. Para ilustrar este tipo de relaciones se presentará el modelo CIPP y la flexibilización o cambios que introducen otros autores a este modelo de base con el fin de incorporar relaciones interactivas entre sus componentes y entre ellos y el entorno.

EL MODELO DE CONTEXTO, INSUMOS, PROCESOS Y PRODUCTOS (CIPP)

Uno de los modelos de evaluación más difundido es el desarrollado por Daniel L. Stufflebeam denominado Contexto-Insumos-Procesos-Productos (CIPP). Para este autor, la evaluación es un proceso que permite delinear, obtener y proporcionar información útil para enjuiciar y ponderar alternativas de decisión (Stufflebeam D. et al, 1985)

Estas decisiones son de distinto tipo de acuerdo al nivel o dimensión del proyecto que se compromete en la evaluación. Por ejemplo, **decisiones de planeamiento** cuando se introducen modificaciones para responder a las discrepancias observadas entre los cambios definidos y los resultados obtenidos; **decisiones de estructuración** para elegir nuevos métodos o medios para alcanzar los objetivos; **decisiones de implementación** que obligan a cambiar aspectos de la ejecución y de los procesos que se llevan a cabo y, por último, **decisiones de reciclaje** orientadas a una mejor definición del tipo y calidad de los resultados esperados.

La información para los tipos de decisiones proviene de la evaluación que se realiza de cada uno de los componentes del modelo. Es decir, de la evaluación del contexto; de insumos; de los procesos y de los productos.

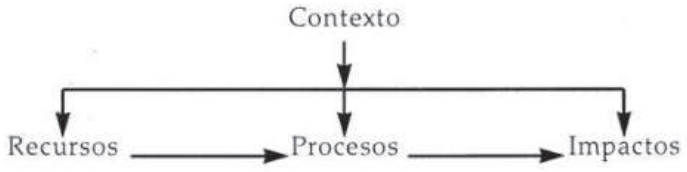
La evaluación de contexto tiene por objeto el estudio de los problemas o necesidades no satisfechas en una población determinada y que se desean enfrentar a través del diseño de programas y proyectos. Corresponde a lo que hemos definido anteriormente como el momento de análisis de la situación problema.

La evaluación de insumos determina los recursos y el mejor uso de los mismos para realizar las actividades del proyecto. La evaluación de procesos tiene por objeto el análisis del uso de los insumos y los factores que pueden estar incidiendo en las actividades que se llevan a cabo. Por último, la evalua-

ción de productos estudia el logro de los cambios o resultados planteados en los objetivos en el transcurso o al final del proyecto.

Los planteamientos de este autor han tenido un amplio efecto en la investigación evaluativa. Por ejemplo la OECD y la International Educational Indicators Project han adoptado sus componentes centrales para la evaluación de proyectos educativos organizando el modelo de la siguiente forma:

Relaciones sistémicas de componentes de proyectos

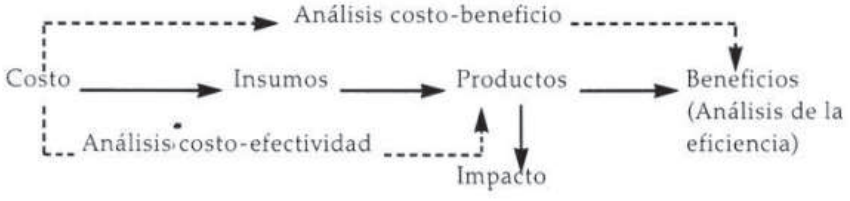


Este enfoque ha sido adaptado por Selden (1990) quien propone un modelo de tipo "comprensivo" para dar cuenta de las relaciones existentes entre las variables de indicadores centrales del proceso que impulsa cualquier proyecto innovativo (Oakes, 1986).

Por otra parte, en América Latina diversos autores, a partir de tales conceptos y esquema de relaciones, han desarrollado nuevos enfoques y modelos evaluativos. Es el caso, del modelo de Costo-impacto de Cohen, E. y R. Franco (1992); el modelo focalizado de G. Briones (1985) y la difusión del marco lógico de proyectos y del método ZOPP, entre otros.

En todo estos casos se reconoce la importancia de los mismos componentes para elaborar un modelo evaluativo: insumos; contexto, procesos, productos y objetivos. Aunque se conceptualizan en forma diferente los conceptos se asocian y responden a una lógica similar de relación como lo muestra el gráfico siguiente:

Flujo del proyecto y aplicación del Análisis costo-beneficio y costo efectividad



Fuente: Cohen, E., y Franco, R., 1992:174

HACIA MODELOS INTERACTIVOS E INTEGRADOS DE EVALUACIÓN

Modelos como los descritos han recibido importantes críticas que han incidido en su evolución. Estas se dirigen, por un lado, a la simpleza de la relaciones causales establecidas y a la falta de discusión teórica sobre las mismas. Por otro, se ha cuestionado los instrumentos de medición y la falta de consideración de las relaciones recurrentes y las mediaciones que, interactivamente, inciden en cambios y en productos o resultados de los proyectos.

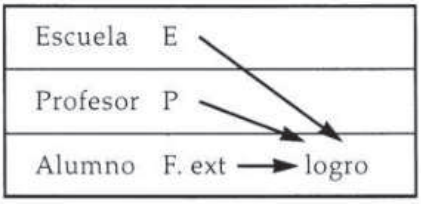
Un buen ejemplo de este tipo de evolución es descrita por R. Bosker y J. Scheerens (1994) que, entre otros, muestran las diferencias que existen entre modelos basados en relaciones lineales o "aditivas" entre los componentes o elementos del sistema y los enfoques más "interactivos" y "comprehensivos". Estos últimos buscan establecer relaciones complejas, tanto directas como indirectas entre los distintos niveles y dimensiones contextuales e interactivas que inciden en los aprendizajes y calidad de la educación (Selden, 1990; Oakes, 1986).

Tomando en cuenta los planteamientos de estos autores mostraremos, a continuación, los distintos tipos de relaciones que se pueden establecer en un modelo evaluativo. Como ejemplo utilizaremos dos tipos de proyectos: Proyecto A mejoramiento de los rendimientos de niños en la escuela básica y Proyecto B disminución del consumo de drogas de jóvenes en una comuna popular.

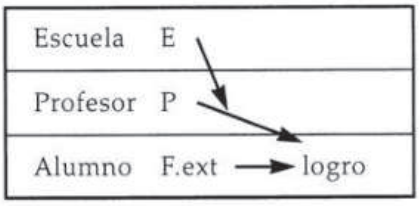
El proyecto A consiste en la capacitación de 25 profesores de una escuela básica en torno a métodos participativos en la sala de clases. Se espera que los profesores apliquen tales métodos en sus clases favoreciendo, entre otros, el trabajo grupal; la investigación y la discusión entre los alumnos. La hipótesis del proyecto es que con el cambio de las prácticas de aula, los estudiantes tendrán un mejor rendimiento académico siempre y cuando se cumplan ciertos factores externos tales como interés de los estudiantes; asistencia promedio aceptable y estabilidad familiar.

Para organizar las relaciones de este proyecto se distinguirán tres niveles o campos de acción. El primero es el de la escuela y refiere al trabajo de capacitación o de formación que se realiza con los profesores. Los indicadores de este nivel verifican aprendizajes por parte de los profesores. El segundo es el de la práctica del profesor y alude a la aplicación de los aprendizajes en la sala de clases. Los indicadores permiten verificar cambios en el trabajo de aula y, por último, el tercer nivel es el de los estudiantes y se relaciona con los aprendizajes que éstos logren. Los indicadores verifican cambios en los rendimientos de las asignaturas consideradas. Siguiendo a Bosker, R.J. et al (1994) pueden definirse las siguientes relaciones y modelos evaluativos:

Modelo aditivo



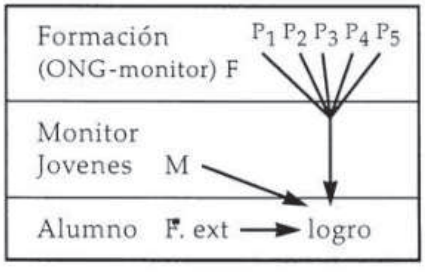
Modelo interactivo



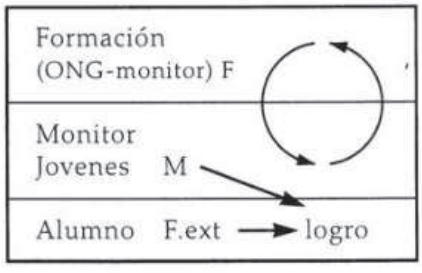
El proyecto B consiste en la capacitación de 20 jóvenes monitores en torno a actividades de recreación e información sobre consecuencias del consumo de drogas. Luego se espera que estos monitores organicen eventos artísticos y deportivos en los barrios de la colonia o de la comuna y actividades informativas sobre el tema. En este periodo cuentan con el apoyo de la ONG que promueve el proyecto y evalúan permanentemente los resultados. Finalmente se espera, en dos años, disminuir el consumo de drogas en el sector[3].

En este proyecto se distingue como primer nivel el trabajo de formación o animación que realiza la ONG con los 20 jóvenes. Como resultado se espera el aprendizaje de técnicas de grupo, conocimiento sobre drogas y factores relacionados a su consumo y mejoramiento de la autoestima, de las habilidades sociales y comunicativas de los jóvenes. Los indicadores de resultado verifican estos aprendizajes. El segundo nivel refiere a las acciones que promueven los jóvenes en su sector o barrio. Se trata de eventos artísticos; reuniones de información; campeonatos deportivos, etc. Los indicadores verifican la realización y calidad de estas actividades. Por último, el tercer nivel, alude al impacto esperable de estas acciones expresadas en una mayor sensibilización frente al tema y disminución del consumo. Los cambios se logran siempre y cuando se cumplan los siguientes factores externos: interés y motivación de los jóvenes; colaboración de instituciones y organizaciones del sector; líderes apoyan la propuesta de trabajo; no hay redadas policiales ni arrestos de jóvenes sospechosos de consumir droga.

Modelo sinergético



Modelo recursivo



[3] Para el desarrollo de este caso nos hemos basado en el estudio de Alonso, S. y Gutierrez, J.L. (1996)

Estas relaciones se presentan en las siguientes figuras:

En el modelo sinergético varios resultados logrados a nivel de la animación y formación de los jóvenes pueden producir mayores cambios y logros. El modelo recursivo representa las relaciones interactivas y de apoyo que existen entre los aprendizajes de los jóvenes y la puesta en práctica de acciones en su comunidad. El apoyo y acompañamiento de los agentes externos incide en los resultados como en la calidad del trabajo que estos realizan. Se alimentan mutuamente en el proceso del proyecto.

En síntesis, es recomendable que los modelos evaluativos que se construyen para dar cuenta de las relaciones, informen de las interacciones y de las relaciones recursivas que se establecen entre los distintos componentes o elementos del proyecto, tanto internamente como en su relación con el entorno.

PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE RELACIONES DE VARIABLES

1 El primer paso consiste en construir un modelo del proceso de trabajo que ejecuta el proyecto. Es decir describir y establecer las relaciones causales o hipotéticas que propone. La matriz lógica de proyectos es una buena herramienta para dar cuenta del diagrama de relaciones del proyecto y de los factores o condiciones externas necesarias para obtener los resultados.

Este diseño del proyecto permite organizar las hipótesis, las relaciones entre los componentes y las variables e indicadores sobre las cuales actúa y que estarán en observación durante el trabajo evaluativo.

2 El siguiente paso es identificar las variables que, de acuerdo a la teoría del proyecto, tienen más importancia (según peso estadístico o acuerdo interpretativo) en las relaciones que establece la matriz o diagrama de relaciones.

La definición de estas variables centrales tiene por función construir el esquema central de relaciones. Sin embargo,la evaluación deberá incluir otras variables e indicadores que permitan ampliar el horizonte conceptual de interpretación y de resultados eventuales del proyecto. Mientras se identifican más variables e indicadores es posible cubrir con mayor amplitud las distintas dimensiones o gamas de efectos posibles de la intervención. Este es un requisito que se debe aplicar con rigurosidad en los estudios cualitativos.

La teoría del proyecto, la experiencia de los equipos y el conocimiento acumulado en el área o problema de trabajo ayudan a definir el marco de referencia adecuado para seleccionar las variables más importantes y establecer las relaciones que sean significativas.

3 Una vez definidas las variables y sus relaciones, explicitar las definiciones operacionales y los indicadores de cada una de ellas. Es conveniente distinguir indi-

cadores internos y externos del proyecto.

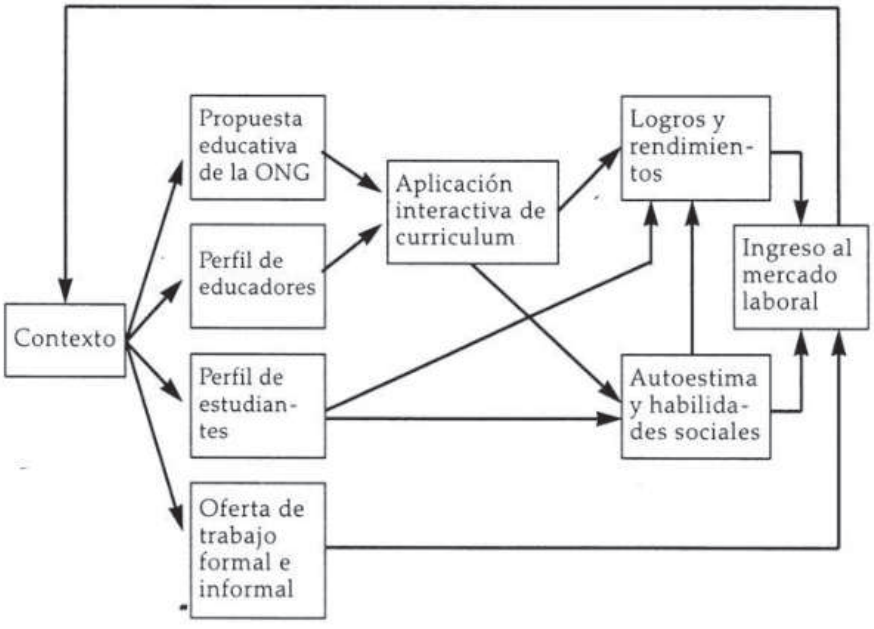
Los indicadores internos aluden a:

- el proceso puesto en marcha por el proyecto (inserción del proyecto; calidad de la formación y de la aplicación del método, etc,.)
- los resultados de las actividades realizadas (aprendizajes logrados; productos realizados,etc.)
- el efecto de estos resultados en los beneficiarios directos (mejoramiento de las organizaciones; cambio de prácticas de profesores; sensibilización en la comunidad)
- el impacto del proyecto en la situación problema (disminución consumo de droga; desarrollo integral de niños; mejoramiento de la atención en salud, etc.)

Los indicadores externos aluden a:

- factores externos explicitados en matriz operacional que condicionan los resultados (disposición de directores, motivación, condiciones políticas, etc.).
- condiciones contextuales o insumos que afectan la calidad de los resultados (la familia, status socio económico; escolaridad; género; etc.)

El procedimiento planteado conduce a la construcción de una figura de relaciones como la siguiente:



Cada uno de estos conceptos y categorías agrupan variables e indicadores como los siguientes:

Propuesta educativa de ONG

Experiencia anterior en capacitación
Principios metodológicos explícitos
Rol del animador en proceso educativo
Uso de materiales
Importancia trabajo grupal, etc.

Perfil de educadores

Profesión o formación
Experiencia anterior en capacitación
Tiempo dedicado a la actividad
Satisfacción laboral
Expectativas de logro de estudiantes, etc.

Perfil de estudiantes

Capital escolar en la familia
Escolaridad
Experiencia laboral anterior
Expectativas de logro
Habilidades y competencias en oficio
Autoestima

Oferta de trabajo formal e informal

N° puestos trabajos en oficio ofrecido por empresas del sector
N° contratados en último año en empresas
Ingreso promedio aprendices

Aplicación de curriculum

Pertinencia de contenidos seleccionados
Adecuación de metodología empleada
Calidad comunicación pedagógica
Uso de textos y manuales de apoyo
Organización y cumplimiento de secuencias
Organización de evaluación
Tratamiento temas fomación general

Logros y rendimientos

Medición de aprendizajes
Medición competencias en oficio
Evaluación de práctica laboral

Autoestima y habilidades sociales

Percepción positiva de sí mismo
Percepción de importancia frente a los demás
Satisfacción con el oficio
Grado de conocimiento de leyes laborales
Habilidades sociales y de contacto laboral
Capacidad de comunicación

Ingreso al mercado laboral

Jóvenes contratados en puestos relacionados con el oficio
Jóvenes contratados en puestos no relacionados con oficio
Jóvenes no contratados y cesantes.

DISEÑO METODOLOGICO DE LA EVALUACION

14

Resumen

Una vez definido qué se va a evaluar corresponde diseñar cómo se va a realizar esta evaluación. Este es el objeto del presente capítulo. Los tipos o focos de evaluación y los modelos evaluativos descritos en el capítulo anterior definen el qué u objeto de la evaluación. El diseño, en cambio, alude a la estrategia investigativa y señala al evaluador lo que debe hacer para alcanzar los objetivos de su estudio; contestar las interrogantes; analizar las hipótesis del proyecto y las que permiten explicar o comprender los resultados obtenidos. El diseño debe incluir además la estrategia de recolección de información y la organización de la aplicación de los instrumentos.

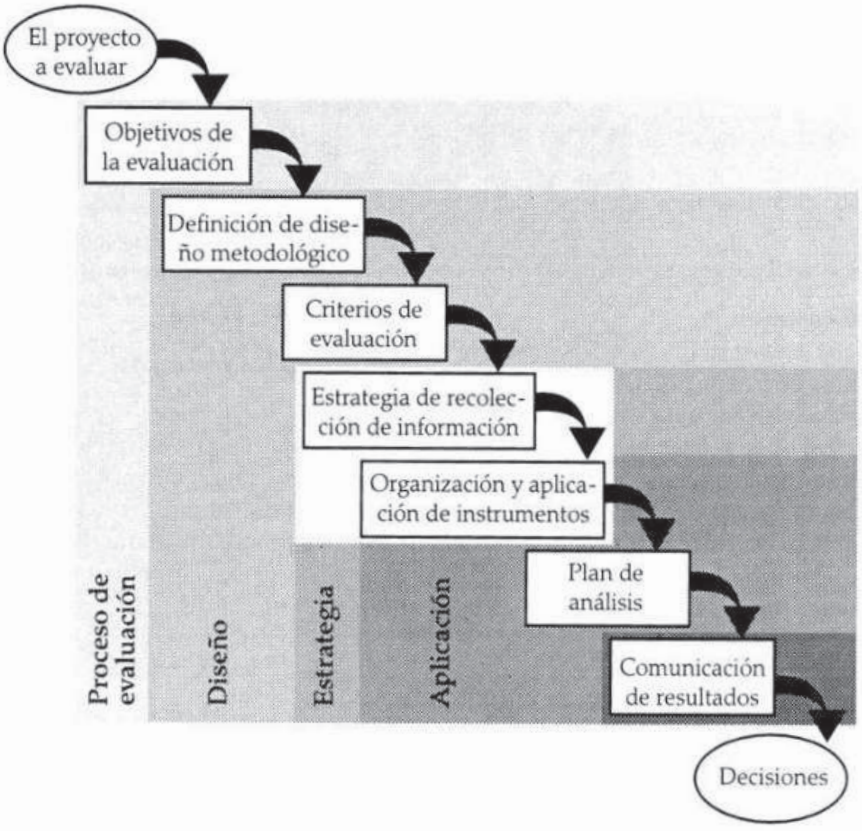
DEFINICION DE DISEÑO

El diseño de la evaluación, define las estrategias, procedimientos y plan de trabajo para llevar a cabo la evaluación. Articula tanto aspectos teóricos como instrumentales y explicita los principios que relacionan lógicamente las distintas fases de la evaluación.

En el diseño se especifican los objetivos de la evaluación, el método, la población, la cobertura, los instrumentos que se requerirán, programación, el plan de análisis, requerimiento de personal y de recursos materiales, duración, costo, etc (Isaac, S. y W.B. Michael,1981; Briones, G., 1985; Martinez, F., 1994).

En el siguiente gráfico adaptado de De Ketele, J. M. (1993) se representan los pasos básicos del proceso de evaluación los que serán definidos y detallados a continuación.

Pasos básicos del proceso de evaluación



ANTECEDENTES Y DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO A EVALUAR

Describir los antecedentes generales del problema a enfrentar; los objetivos general y específico del proyecto; productos o resultados y actividades principales. Se trata de mostrar la hipótesis central y consistencia lógica, validez y factibilidad de la propuesta del proyecto. La matriz operacional del proyecto o Matriz Lógica constituyen un buen instrumento de trabajo para esta presentación.

OBJETIVOS Y OBJETO DE LA EVALUACIÓN

En términos generales los objetivos de la evaluación son los conocimientos, interpretaciones y las informaciones relativas a los resultados, instancias, características y otras relaciones asociadas al programa o proyecto y que han sido objeto de la investigación evaluativa.

Según Briones, G. (1985) los objetivos de la evaluación pueden ser descriptivos y explicativos.

Los **descriptivos** derivan directamente de los objetivos del proyecto o de los componentes o foco seleccionado para la evaluación (procesos, efectividad, impactos, etc.). Por ejemplo,

- evaluar los aprendizajes de profesores en métodos de resolución de conflictos y creación de relaciones de cooperación en un programa de educación para los derechos humanos (Ortiz, M.E. 1996);

- evaluar los cambios de prácticas pedagógicas de educadores en el aula de clases al aprender nuevas técnicas sobre juego y trabajo con niños (Jasso, I., Hernández, M.,1996).

Los **explicativos** refieren a factores y dimensiones que explican o dan cuenta de los niveles de calidad y de eficiencia de los resultados obtenidos por el proyecto o del proceso realizado. Por ejemplo;

- evaluar la eficiencia y la efectividad de la capacitación de técnicos de ONG en evaluación de proyectos (Linares, M.E., 1996)

- evaluar en qué medida la institución cuenta con una estructura efectiva y opera en forma autogestiva en sus acciones de investigación, educación y acción comunitaria (Alonso, G. et al, 1996)

En estos casos los objetivos de evaluación trascienden los objetivos descritos por el proyecto estudiado y explicitan relaciones más amplias entre las variables evaluadas o independientes y otras dependientes o de resultados del proyecto.

DISEÑO METODOLÓGICO

Un diseño metodológico de evaluación debe relacionar, al menos, cuatro momentos claves de cualquier investigación social: la construcción y definición del objeto de la evaluación; la definición de hipótesis, criterios e indicadores; la recolección de la información y, por último, el análisis e interpretación de los datos .

Distinguiremos dos grandes tipos de diseños: *experimentales* y *no experimentales*.

Los *diseños experimentales* miden los efectos sociales o resultados del proyecto manteniendo bajo control todas las variables menos una: la variable de tratamiento o de intervención. Los *diseños no experimentales* analizan los cambios que produce un proyecto analizando el grupo objetivo o población antes, durante y después de la intervención. Miden las diferencias en las variables en las cuales intervienen los proyectos

Existen distintos tipos de diseños experimentales y no experimentales. Los que se utilizan con mayor frecuencia en las evaluaciones son los siguientes:

Tipos de diseños metodológicos de evaluación

- Experimental
  - Experimental puro
  - Cuasi experimental
    - Series temporales
    - Grupo de control no equivalente
- No experimental
  - Modelo "antes-después"
  - Sólo "después" con grupo de comparación
  - Modelo "sólo después"

A continuación definiremos brevemente cada uno de estos diseños.

DISEÑO EXPERIMENTAL

Este diseño supone que existe un orden invariable entre diversos factores y que la naturaleza específica de ese orden varía si se interviene en uno o más de ellos.

En este caso se manipula deliberadamente una o más variables independientes (supuestas causas) para analizar sus consecuencias sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos), dentro de una situación controlada por el investigador.

Este modelo requiere la conformación de 2 poblaciones: el grupo con proyecto (grupo experimental), que recibe el estímulo, es decir las acciones del proyecto, y el grupo control, que no es sometido a ningun estímulo.

La existencia del grupo control permite asegurar que las variaciones observadas en el grupo experimental dependen de la variable independiente o de intervención y no de otros factores. De este modo si la diferencia entre *a* y *b* es mayor que la diferencia entre *c* y *d* el programa es un éxito (Weiss, C., 1992:80). Estas relaciones se muestran en el cuadro siguiente:

Grupo	Antes	Después
Experimental (con proyecto)	a	b
Control (sin proyecto)	c	d

Al interior de este tipo de diseño se encuentran dos grandes categorías. Por un lado el diseño experimental *puro* y, por otro, el *cuasi experimental*.

Los *experimentos puros* o verdaderos son aquellos que reúnen los dos requisitos señalados para lograr el control y la validez interna: grupos de comparación y equivalencia de los grupos en todas las variables menos en las de intervención.

Por la naturaleza de la realidad social y de los proyectos es difícil contar con dos grupos que coincidan en todas las variables menos en aquellas propias de la intervención. Por esta razón, el *experimentos puro* resulta de poca aplicabilidad en el campo social y se recomienda, más bien, el uso de diseños *cuasi-experimentales* para abordar este tipo de proyectos.

El diseño *cuasi experimental* considera que los sujetos asignados a los grupos que recibirán tratamientos experimentales pueden constituirse de un modo no aleatorio. En este caso el investigador tiene que establecer la semejanza entre los grupos y hacerlos equiparables en las variables dependientes e independientes.

Al interior de este tipo de diseño encontramos el modelo de *series temporales* y el *grupo control no equivalente*.

Las *series temporales* consisten en la medición periódica del grupo o población objetivo, "antes", "durante" y "después" de la ejecución del proyecto. En este caso no hay grupo de control o de comparación con otra población. Si la o las variables observadas evolucionan sin grandes quiebres o saltos quiere decir que el programa o proyecto no tuvo efectos en ellas. Si, por el contrario, estas variables muestran un cambio significativo en su evolución natural puede afirmarse que el programa tuvo efectos en la realidad observada (Cohen, E., et al., 1992; Weiss, C., 1992).

El *grupo control no equivalente*, se aplica cuando se define un grupo de comparación que no ha sido expuesto al proyecto y que tiene características similares a la de su población objetivo en las variables que se consideran más relevantes. Se toman mediciones antes y después en ambos grupos y se comparan los resultados. Las diferencias observadas serán atribuíbles al efecto del proyecto.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Los diseños de tipo experimental han sido utilizados con mucha frecuencia en la investigación evaluativa. Sin embargo, este tipo de diseño tiene varias limitaciones. Pese a los esfuerzos por lograr el control y, por tanto, la validez interna del experimento, existen varios factores en el campo social que pueden invalidar los resultados de la investigación (Weiss, C., 1992; Hernández, R., 1994). Entre ellos cabe destacar:

- la historia: es decir, hechos que ocurren durante el desarrollo del experimento y que afectan la variable dependiente lo que puede confundir los resultados.

- la maduración o procesos internos de los participantes que operan como consecuencia del tiempo y que afectan los resultados de la investigación. Por ejemplo la edad, la madurez biológica, entre otros.

- la mortalidad experimental, es decir, las diferencias en la pérdida de participantes entre los grupos que se comparan.

- en investigaciones donde hay comparaciones pre - post puede ocurrir que la aplicación de las pruebas tengan efecto en las mediciones subsecuentes.

- el investigador puede incidir directa o indirectamente en el comportamiento de los sujetos y cumplimiento de su hipótesis.

Por otra parte, existe una crítica epistemológica a la concepción de realidad y de causalidad que sostiene los diseños experimentales.

Para este enfoque es real solo lo que se observa y puede medir. Se trata de una realidad objetiva y única. Los estudios de las intepretaciones y sentidos que lo sujetos atribuyen en tanto no son observables no son objeto de estudio. Este hecho impide dar cuenta de una dimensión central de la vida social y que alude, precisamente, a las interpretaciones y diversidad de sentidos que los sujetos construyen para organizar y coordinar sus acciones.

El intento de simular condiciones de laboratorio conduce a crear una situación artificial y diferente a la vida real. Incluso más,"si la situación se controlara exhaustivamente, su artificialidad la convertiría en un ejercicio irrelevante: raras veces los resultados'puros'se pueden generalizar a una realidad 'impura'" (Parlett, M. y Hamilton, D., 1992:24).

Por último, la crítica sostiene que el concepto de causalidad de este tipo de enfoque no responde a la naturaleza social o psicológica de los hechos que se observan. En efecto el comportamiento de los individuos no puede simplificarse a relaciones estímulo-respuesta y suponer que una variable aislada y delimitada explica el comportamiento observado neutralizando las demás. Por el contrario, existen procesos internos de interpretación y de evaluación antes de actuar y, el comportamiento real, es el resultado de una simultaneidad de variables interrelacionadas.

DISEÑOS NO EXPERIMENTALES

Los diseños no experimentales son aquellos en los cuales no existe una manipulación deliberada de las variables en relación. Estas se observan tal como se dan en su contexto natural y suceden independientemente de la voluntad del investigador. Las inferencias y análisis sobre las relaciones entre variables se construyen a partir de la observación y no desde la intervención.

Existen tres modelos básicos de este tipo de diseños: *antes-después; solo después con grupo de comparación* y *solo después* (Briones, G., 1985; Weiss, C., 1992; Cohen, E. et al, 1992). Estos modelos pertenecen, a su vez, a dos grandes tipos

de estudios: *longitudinales* y *transversales* (Hernández, R.,1994).

El diseño *antes-después* consiste en la medición de un conjunto de variables relevantes para verificar en ellas los cambios que promueve el proyecto antes y después de su ejecución. Mide la diferencia producida en dichas variables en dos o más periodos de tiempo en una población objetivo o participante del proyecto.

Se trata de un diseño *longitudinal* que estudia la tendencia de las variables observadas en el tiempo en un solo grupo o en subgrupos o muestras de la población objetivo.

El diseño *solo después con grupo de comparación* compara los resultados obtenidos en una población participante en un proyecto con una población o grupo testigo parecido y que no fue expuesto a los efectos del proyecto. Este tipo de modelo es recomendable cuando no existe o es deficiente la información sobre el estado inicial o linea de base de la situación problema que enfrenta el proyecto.

Por útimo, el diseño *solo después* analiza los resultados del proyecto en la población objetivo una vez finalizada su ejecución. Este tipo de modelo es débil ya que no tiene parámetro de comparación que permita evaluar qué es lo que realmente cambió como fruto del proceso impulsado por el proyecto. Por esta razón el evaluador debe reconstruir la sitiuación inicial del problema a través de información aportada por los propios participantes u otros actores.

Ambos tipos de modelos pertenecen a la categoría de diseños no experimentales transversales. Estos realizan mediciones en un tiempo único con el fin de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores y pueden describir el estado de las variables o bien establecer correlaciones entre ellas en el momento de la medición (Hernández, R., 1994).

VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Este tipo de diseño se acerca más a la realidad que los diseños experimentales y, por ello, sus resultados pueden tener mayor generalidad. Sin embargo, en este caso, resulta difícil evaluar la importancia o peso de las variables de contexto en los resultados observados.

Por lo general este tipo de diseños se utiliza cuando no existen mediciones previas o las que existen son insuficientes para dar cuenta del estado inicial del problema. Por otra parte, este tipo de mediciones puede complementarse con descripciones etnográficas o cualitativas que ilustren los progresos observados y los aspectos del programa que parecen incidir en los mismos.

DEFINICIÓN DE CRITERIOS

Toda evaluación entrega una opinión o juicio fundamentado sobre los procesos y resultados de un

proyecto. Esta es la diferencia principal que tiene con otros tipos de estudios tales como la sistematización o la investigación aplicada.

Para emitir esta opinión el evaluador tiene que explicitar criterios de análisis o de valoración de lo observado. Los criterios son principios y conceptos de distinción que permiten, precisamente, calificar, juzgar, estimar, afirmar, etc.

Los criterios se ubican en el plano conceptual del estudio y actúan como referente o eje de organización de la apreciación y lectura que el evaluador realiza de las evidencias reunidas. Permiten discriminar propiedades o atributos (algunos elementos los tienen y otros no); se expresan cualitativamente y son observables a través de indicadores.

Por ejemplo, al observar una reunión de trabajo de un taller de formación de líderes juveniles podemos verificar indicadores como los siguientes: frecuencia de intervenciones por participante; el acto de habla que realizan a través de dichas intervenciones (preguntas, peticiones, afirmaciones, etc.); aspectos interactivos (interrupciones, silencios, risas), entre otros. Este tipo de análisis describe y clasifica lo observado a través de categorías y de conceptos operacionales.

Para emitir un juicio sobre esta reunión es necesario contar con criterios que permitan distinguir y clasificar los indicadores en categorías más amplias. Por ejemplo, la reunión puede ser clasificada como regular, buena o excelente según el grado de participación de los beneficiarios; según los tipos de intervenciones realizadas o según la eficacia de la conducción para concluir en compromisos de acción. Todos estos son criterios que permiten juzgar y valorar lo observado.

TIPOS DE CRITERIOS

Existen varios tipos de criterios de acuerdo al marco de referencia desde el cual se definen. Entre ellos destacamos los siguientes:

Criterios normativos: se construyen desde normas predeterminadas o standards de desempeños deseados y pre-establecidos. Por ejemplo, escala de desarollo psicomotor que define retardo leve, retardo severo, normal lento, normal promedio, etc. de acuerdo al puntaje obtenido. Este tipo de criterios también se usa para evaluar la calidad de la enseñanza. Para ello se define un índice que mide logros de aprendizaje en áreas tales como: lecto-escritura y matemática.

Criterios valorativos o *calificativos*: definen desde un consenso interpretativo la calidad de un desempeño o resultado. Ponderan y definen orientaciones para apreciar comportamientos, aprendizajes, aplicaciones prácticas de tales aprendizajes, etc. Por ejemplo, líder positivo; reunión participativa; jóvenes en riesgo, etc.

Criterios de pertinencia en relación a la misión, políticas, estrategias, etc.: definen el grado de adecuación, adaptación o de integración de los resultados observados a los fines establecidos por la misión, las políticas o estrategias mayores en las cuales se enmarcan los proyectos. Por ejemplo, incorpora-

ción de la dimensión de género en las políticas públicas.

Criterios de eficacia y de eficiencia: la eficacia define el grado de logro de los objetivos del proyecto. Estos se refieren a cambios en la situación problema de los beneficiarios directos e indirectos. La eficiencia verifica el uso óptimo de los recursos asignados para las actividades programadas.

RELACIONES ENTRE CRITERIOS, RESULTADOS, OBJETIVOS E INDICADORES

Con frecuencia se produce una confusión entre el análisis de los resultados y/o de los objetivos de los proyectos con la definición de los criterios. Es decir, se asume como criterio de evaluación el cumplimiento de lo prometido a través de la definición de objetivos y de resultados. Definiremos esta situación como cumplimiento o verificación de metas.

Sin embargo, el problema surge cuando se produce una distancia o diferencia entre los logros esperados y lo que realmente se obtiene en el curso o término de la aplicación. Esto es lo que ocurre en la mayoría de los casos. Para resolver este tipo de problemas reservamos el concepto de *criterios* propiamente tal y que alude a los parámetros o rangos de logros que se establecen para declarar el éxito o no de un proyecto. En otras palabras, es necesario contar con valores en un rango de posibilidades que permita emitir un juicio positivo o negativo sobre la experiencia evaluada. Tales valores aluden a los criterios.

En resumen: los *elementos* o *componentes* del proyecto como los descritos en la matriz operativa, informan del diseño o de lo que se espera del proyecto; los *indicadores* dan cuenta de los elementos que permiten verificar lo esperado y los *criterios* aluden al juicio o valoración que fundamenta la opinión del evaluador sobre los resultados obtenidos.

Otra confusión que suele presentarse es la existente entre criterio e indicador. Por ejemplo, se utiliza como criterio un indicador o, al contrario un indicador como criterio.

Conceptualmente esto no es posible. En efecto, existe una clara distinción entre ambos términos. El criterio es una valoración del indicador (por ejemplo, bueno, malo, éxito, fracaso, pertinente, alto, bajo, etc.). Este criterio de valoración o de juicio, como ya se señaló, se fundamenta en un referencial mayor que puede ser normativo; valorativo, etc. Los criterios son conceptuales y abstractos. Los indicadores, en cambio, son empíricos y observables. Los criterios agrupan, distinguen y clasifican los indicadores. Los criterios entregan un valor a los indicadores.

ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Una vez definidos los criterios e indicadores el diseño de la evaluación debe explicitar la estrategia de recolección de la información. Esto

implica: definir la unidades de registro o fuentes de información; diseñar y validar los instrumentos; definir la muestra y organizar el proceso de aplicación o administración de los instrumentos. A continuación explicaremos con más detalles estos aspectos.

Las *unidades de registro* o fuentes de información aluden al lugar, situación o contexto en el cual se verificarán los indicadores definidos. Estas pueden ser *naturales* o *creadas*. Según Deketele, J. M. (1993) la situación es natural cuando la recolección de la información se realiza en el contexto habitual y familiar de las personas observadas o entrevistadas. Por el contrario, la situación es creada cuando el instrumento aplicado requiere que estas salgan de su contexto familiar o cree una situación que no es habitual ni cotidiana para ellos.

Las observaciones de las reuniones de una organización; de la interacción de profesores y alumnos o del juego de los niños en la comunidad; la entrevista o cuestionarios aplicado al final de una sesión de formación o en la casa de una madre son ejemplos de situaciones naturales. Las entrevistas de opinión en la calle; la organización de un grupo focal; la observación experimental, entre otras, son ejemplos de situaciones creadas para la obtención de la información.

En función del tipo de información a obtener el evaluador puede combinar distintas fuentes o unidades de observación y registro. El evaluador debe definir fuentes de información que sean accesibles y de bajo costo.

El *diseño* y *validación* de los instrumentos define la calidad, confiabilidad y validez de la información a recoger.

El *diseño* de un instrumento consiste en la elaboración física de la entrevista; la pauta de observación; el cuestionario; el protocolo del grupo focal, etc. El diseño tiene tres aspectos importantes a considerar: el contenido, las instrucciones de procedimiento y la forma o diagrmación del mismo.

En cuanto al contenido el instrumento debe incluir las preguntas o itemes definidos por las variables e indicadores considerados en el modelo de relaciones de la evaluación.

Muchas veces los evaluadores o equipos de estudio elaboran largos y amplios instrumentos para explorar la mayor parte de temas asociadas al objeto de estudio o para rentabilizar los recursos asignados a la recolección de información. Esta situación conduce a elaborar instrumentos largos y agotadores que afectan la calidad de la información y aumentan el volumen de la misma. El resultado de esta opción es la dificultad en tiempo y recursos para procesar adecuadamente la información reunida y la mayor parte de esta se archiva y guarda en una bodega. Para evitar esta situación es recomendable que los instrumentos sean acotados y respondan específicamente a los objetivos, preguntas e hipótesis del estudio o de la evaluación en curso.

Las *instrucciones* dan cuenta de la secuencia y dirección que debe seguir la persona en el caso de un cuestionario auto aplicado o el in-

vestigador en caso que el aplique el instrumento. Estas instrucciones deben indicar claramente el orden que se debe seguir al formular la pregunta; el lugar y forma de registrar las respuestas; las tarjetas que debe mostrar el entrevistador; la pertinencia o no de una pregunta en función de la respuesta anterior; las observaciones que se deben registrar, etc. Las instrucciones deben ser tan claras como las preguntas.

Por otra parte, se debe incluir una carta de presentación de los propósitos del estudio y garantizar la privacidad de la información entregada. El entrevistador, al mismo tiempo, debe agradecer especialmente a las personas que han entregado su tiempo para la aplicación del instrumento.

La forma alude a la diagramación y gráfica del instrumento propiamente tal. Si se trata de un cuestionario autoaplicado el diseño debe favorecer la claridad del procedimiento y de la ubicación espacial de las preguntas y alternativas de respuestas. Si se trata de una entrevista abierta el diseño debe dejar espacio suficiente para registrar la opiniones abiertas de los entrevistados, etc. El diseño del instrumento tiene que incluír un espacio para la codificación de cada una de las respuestas.

Todo instrumento incluye los datos del observado o respondiente; del entrevistador y del lugar y fecha de la recolección de la información. En cuanto al orden de las preguntas se recomienda comenzar con preguntas descripitivas y neutrales. No es recomendable iniciar una entrevista o cuestionario con preguntas difíciles de responder o muy directas (Hernández, R., 1994: 293).

Todo instrumento de medición o de recolección debe cumplir, tres requisitos: la *pertinencia*, la *confiabilidad* y la *validez*.

La *pertinencia* es el carácter apropiado o no que se atribuye al instrumento en función del objetivo que se persigue. Por ejemplo, para conocer las percepciones que tienen los sujetos sobre cambios en su autoestima o en las pautas de comunicación con sus hijos es pertinente utilizar instrumentos abiertos de tipo cualitativo. Si, por el contrario, queremos verificar la frecuencia de conductas pre establecidas en la interacción de padres será pertinente un cuestionario o una entrevista estructurada.

La *confiabilidad* del instrumento refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto o a personas diferentes y en distintos momentos produce iguales resultados (Hernández, R., et al., 1994; Deketele, J.M., 1992). Existen problemas de confiabilidad, por ejemplo, cuando las preguntas se entienden de manera diferente y son reformuladas por el entrevistador para aclararlas. Nada garantiza que la pregunta sea hecha de la misma forma; en la misma dirección y en el mismo campo semántico. En síntesis los problemas de confiabilidad se producen cuando no se aplica de un modo sistemático y similar el instrumento.

Por último, la *validez* alude al grado en que un instrumento realmen-

te mide o registra la variable que pretende medir o verificar. En otras palabras, el evaluador debe preguntarse si el instrumento diseñado y las preguntas formuladas dan garantía de recoger la información que se declara o quiere recoger. Por ejemplo, un test sobre auto estima debe medir la auto estima y no, el conocimiento que posee el sujeto de sus habilidades comunicativas.

Según Hernández, R., (1994) un instrumento puede ser válido en función del contenido; del criterio o del constructo.

La *validez de contenido* refiere al grado en que el instrumento se dirige y da cuenta, con la mayor amplitud posible, del dominio o campo que interesa verificar. Por ejemplo, un instrumento que recoge información de estilos de liderazgos debe incluir varias preguntas y no una sola con el fin de abarcar diversas manifestaciones, ideas y prácticas en torno a tales estilos.

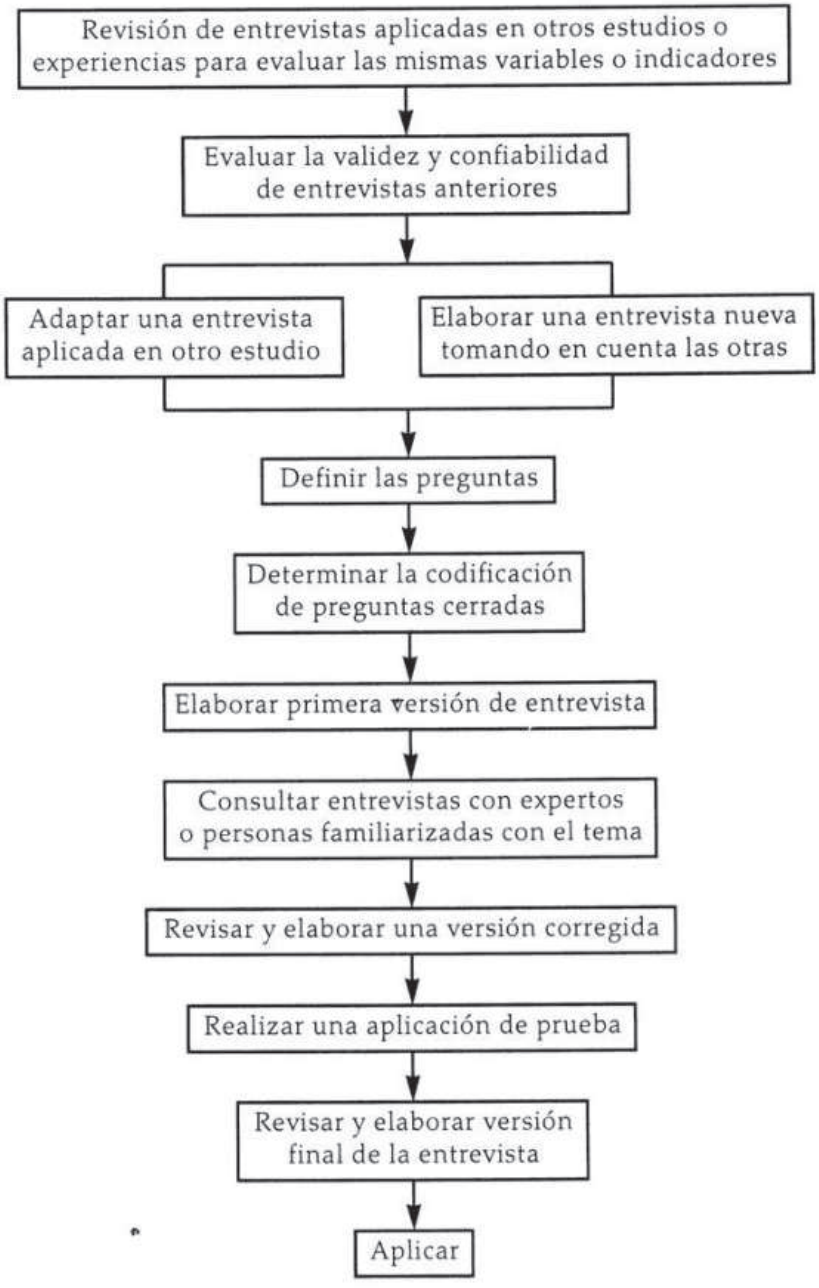
La *validez de criterio* establece la validez de un instrumento comparándolo con algún criterio externo presente (validez concurrente) o futuro (validez predictiva). Por ejemplo, un instrumento que mide el interés de jóvenes por temas de sexualidad y relaciones comunicativas aplicado en una localidad puede validarse en una más reuniones de jóvenes donde se habla de los temas señalados en el mismo mes de aplicación del instrumento (validez concurrente); un instrumento para seleccionar los jóvenes más adecuados para prepararse como monitores o animadores puede validarse un año después comparando sus resultados con el desempeño real y logros obtenidos por los jóvenes seleccionados (validez predictiva).

Por último la *validez de constructo* relaciona la información recogida y el instrumento con la teoría o marco conceptual del estudio. Por ejemplo, el instrumento es válido porque la información recogida se relaciona con lo planteado en el marco conceptual; en las hipótesis y con lo encontrado en otros estudios similares. Por ejemplo, si conceptualmente el proyecto plantea que el aprendizaje de un oficio mejora la auto estima del jóven y sus posibilidades de empleo, y estas relaciones se evidencian en otros estudios el instrumento debe recoger la información que muestre estas relaciones.

Todo instrumento debe ser sometido a *prueba* antes de su aplicación definitiva. Esta prueba permite realizar una validación de tipo concurrente de la información obtenida y revisar, al mismo tiempo, el lenguaje, secuencia y tiempos empleados en su aplicación. Los sujetos elegidos para esta aplicación de prueba cumplen las características de la muestra del estudio pero a ellos no se les debe administrar nuevamente el instrumento final elaborado.

A continuación y adaptando un cuadro de Hernandez, R., (1994) presentamos los pasos básicos para la elaboración y aplicación de un instrumento.

ETAPAS PARA EL DISEÑO DE UNA ENTREVISTA



DISEÑO DE UNA MUESTRA

Una vez diseñados y probados los instrumentos es necesario definir la unidad de análisis y la muestra en la cual estos serán aplicados.

Por *unidad de análisis* entenderemos las personas, organizaciones, familias, los grupos, etc. a quienes se les aplicarán los instrumentos diseñados. Por ejemplo, los monitores capacitados; los padres participantes en la formación; los niños de la escuela, etc.

Si se trata de proyectos con una amplia cobertura será difícil aplicar el mismo instrumento a toda la población participante. Por ello será necesario definir una muestra que sea representativa del conjunto o del universo total. Si se trata de proyectos pilotos o de pequeña escala el evaluador seleccionará algunos casos para ilustrar, por ejemplo, los cambios que ha producido el proyecto. En este caso la muestra se apoya en un criterio conceptual y no de representatividad.

Ambas situaciones dan cuenta de distintos procedimientos para la definición de la muestra o del subgrupo de la población a la cual se le aplicarán los instrumentos. El primero es un procedimiento probabilístico y el segundo no probabilístico o intencional.

Las *muestras probabilísticas* siguen un procedimiento que asegura a cualquier miembro de la población o universo definido la misma posibilidad de ser elegido. El procedimiento requiere definir las características de la población y el tamaño de la muestra para luego seleccionar las unidades de análisis a través de un procedimiento aleatorio.

La definición de las caracterísitcias de la población se realiza a través de variables que el estudio operacionaliza. Como los valores de estas variables no se conocen para el conjunto de la poblacion existirá una distancia o diferencia probable entre los valores en la subpoblación de la muestra medida y los valores que estas tienen en el total del universo considerado. Esta diferencia es lo que se llama *error standard* (SE) y fluctúa entre 0 y 1. Mientras más cerca de 0 menor será la diferencia entre los valores observados y lo estimado para el universo total.

Este tipo de muestras usualmente son definidas por especialistas a los cuales recurre el evaluador una vez establecido su universo, unidad de análisis e instrumentos a aplicar.

En las *muestras no probabilísticas* la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino que del juicio y marco conceptual del estudio evaluativo. El procedimiento no es mecánico, ni en base a fórmulas de probabilidad, sino que depende de las hipótesis y apreciaciones conceptuales que la evaluación quiere indagar.

En estos casos más que la extensión o amplitud de los valores de una variable interesa estudiar en profundidad diferentes variables en su actuar simultáneo en un elemen-

to o situación de análisis. Este tipo de análisis se orienta hacia el descubrimiento y no hacia la verificación de relaciones pre establecidas.

A modo de ejemplo citaremos dos procedimientos no probabilísticos de selección de casos o elementos para un estudio evaluativo: la *inducción analítica* y el *muestreo teórico*.

La *inducción analítica* es un procedimiento que se inicia con una hipótesis que define y propone relaciones para explicar el problema u objeto estudiado. Luego se seleccionan casos para probar la interpretación propuesta. Si esta no se ajusta a lo observado se formula una nueva hipótesis o se redefine el problema planteado. El procedimiento sugiere buscar casos negativos que rechacen la hipótesis inicial con el fin de explorar relaciones; reformular la hipótesis y el problema para concluir con una hipótesis probada y revisada en una amplia gama de casos diferentes (Tyler, S.J. et al (1990).

Por ejemplo, si se desea evaluar los efectos que tiene un proyecto de formación social para jóvenes se debe partir con una hipótesis inicial formulada a partir del modelo evaluativo. Se selecionan algunos casos que permitan verificar y enriquecer la hipótesis: se entrevista u observa a los jóvenes que han permanecido en el programa hasta sus últimas sesiones. Luego el evaluador selecciona intencionalmente casos negativos que han desertado del programa o aquellos en que, según la información reunida, el programa no ha tenido efecto observable. Este contraste cuestionará la hipótesis inicial y obligará establecer nuevas relaciones para explicar los resultados en un grupo de jóvenes y en otros no. Estas relaciones se enriquecen al entrevistar a jóvenes que no han participado del programa y que pueden tener una visión negativa o positiva del mismo. El procedimiento continúa hasta que llega un momento de "saturación" es decir los argumentos y relaciones establecidas comienzan a repetirse o verbalizan de un modo diferente relaciones similares.

El *muestreo teórico* es un procedimiento metodológico sugerido por Glaser, B.G. y Strauss, A.L., (1967) para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones a partir de datos cualitativos. La selección de casos se realiza según el potencial que ofrecen para verificar o desarrollar las proposiciones e interpretaciones que se han construído siguiendo una "estrategia sucesiva". Es decir, con los primeros casos, documentos o situaciones observadas se construyen conceptos, categorías e hipótesis que se utilizan para generar criterios que se ocupan para selecionar los sujetos siguientes y que serán integrados en la muestra. Por esta razón se denomina "muestreo teórico" (*theoretical sampling*). Cabe señalar que el término teórico alude en este caso a la teoría emergente o a la interpretación que se construye a partir de la misma investigación (Krause, M., 1994)

Patton, M.Q. (1980) sugiere el uso de muestras intencionales para la evaluación de programas ya que aumenta la utilidad de la información obtenida. Este procedimiento es

aplicable en proyectos con baja cobertura o cuando se intenta demostrar dimensiones particulares de un proyecto de amplia cobertura. Entre las sugerencias de estrategia de muestreo este autor plantea las siguientes:

- casos extremos o de desviación: entregan información util para la toma de decisiones sobre dificultades o problemas a considerar

- casos típicos: evitan estudiar un programa cuyos resultados son negativos o son rechazados de antemano ya que se apartan de la regla, están fuera del sentido común; se trata de un caso extremo, etc.

- muestra de máxima variación: representan una gama de casos dentro de una cierta dimensión o rango común

- casos políticamente importantes: permiten atraer la atención pública sobre el estudio y favorecen la toma de decisiones.

ORGANIZACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Esta etapa consiste en la planificación y puesta en marcha de la aplicación o administración de los instrumentos diseñados en la muestra seleccionada. Las actividades principales que se contemplan son los siguientes: cronograma de trabajo; preparación de instructivos; capacitación a asistentes; organización y distribución de casos; supervisión y revisión durante la aplicación y, por último, validación final del proceso de aplicación.

La primera tarea del evaluador consiste en la definición de un *cronograma de trabajo* que distribuya en el tiempo todas las actividades previstas de la fase de aplicación de instrumentos. En forma simultánea el evaluador debe preparar un flujo de caja y/o un programa de insumos y de materiales necesarios para las actividades contempladas. Por ejemplo, contar con los recursos para el pago de pasajes y per diem a entrevistadores; copias suficientes de entrevistas y cuestionarios; cartas y autorizaciones de autoridades cuando se necesiten; etc. Si no se cuentan con estos insumos en el momento oportuno se producen atrasos que pueden obligar a cancelar la aplicación de los instrumentos en algunas situaciones o contextos.

La preparación de los *instructivos* consiste en la redación de textos que aclaran los procedimientos de aplicación de los instrumentos y criterios a utilizar, frente a respuestas o situaciones no consideradas o difíciles de clasificar en las alternativas previstas. Los instructivos, constituyen una ayuda idispensable para la persona que aplica los instrumentos cuando no puede contar en el momento oportuno con la ayuda de un supervisor o del investigador coordinador del estudio.

La *capacitación a asistentes* consiste en la preperación de las personas que aplicarán los instrumentos diseñados. Los asistentes deben terminar esta capacitación

conociendo los siguientes aspectos: objetivos y metodología del estudio; selección y validación de los casos; procedimiento de aplicación de los instrumentos; sentido y objetivos de preguntas e itemes de respuestas; registro de respuestas y observaciones; alternativas y sistema de comunicaciones frente a imprevistos. La persona capacitada debe ser capaz de resolver autónomamente y con el apoyo del manual de instrucciones situaciones como las siguientes: ausencia de la persona que debe responder la entrevista; rechazo o sospecha por parte del entrevistado a preguntas planteadas; presencia de terceros o pérdida de privacidad; interrupciones sucesivas, entre otras.

Para realizar esta capacitación es recomendable realizar sesiones teórico-prácticas que, por un lado, permitan conocer los aspectos conceptuales centrales del estudio y, por otro, ensayar prácticamente la aplicación de los instrumentos en distintas situaciones. En caso de que se trate de pautas de observación se debe contemplar sesiones especiales para validar los criterios de clasificación por parte de las personas que aplicarán dichas pautas.

Es recomendable que los asistentes estén involucrados en el estudio y seguros en cuanto a los objetivos e importancia del mismo.

La *organización y distribución de casos* consiste en la asignación de casos o de situaciones a los asistentes una vez capacitados. Se debe entregar toda la información necesaria para que éste se familiarice con el caso asignado y anticipe adecuadamente las características de la situación o contexto de aplicación de los instrumentos. En este proceso de asignación se debe considerar variables como género y edad para impedir problemas de "rapport" o que distorsionen la interación en la situación de entrevista o de observación.

La *supervisión y revisión* del proceso de aplicación de los instrumentos es una actividad indispensable para garantizar la confiabilidad y validez de la información recolectada. El investigador o supervisior debe visitar el terreno de aplicación de los instrumentos; evaluar su correcta administración; resolver problemas ocurridos con los casos seleccionados en la muestra; revisar una proporción de los instrumentos aplicados y aclarar dudas o problemas presentados. Entre los problemas frecuentes que se deben resolver se encuentran los siguientes: los instrumentos se aplicaron a personas distintas y, a la vez, no cumplen los criterios definidos en la muestra; por ausencia o enfermedad se reemplaza a personas definidas en los instrumentos por otras que cumplen los criterios de la muestra; respuestas con clasificación ambigua o mal registradas; entrevistas incompletas; grupos focales con muchos participantes y varios entre ellos se conocen, etc.

Por último la *validación final* o a posteriori debe garantizar que la información reunida permita efectuar el análisis en las mejores condiciones de objetividad y rapidez. Se deben eliminar los instrumentos incompletos o con datos insuficientes y disminuir al máximo el volumen de información adicional con el fin de contar con la que real-

mente es pertinente y sustantivo para los fines del estudio. Según De Ketele, J.M. (1992) La validación final debe responder las siguientes preguntas:

- ¿La información recogida es necesaria y suficiente en calidad y cantidad? (pertinencia de la información)
- »La información recogida da cuenta o refleja la realidad estudiada? (validez del instrumento)
- »La información recogida será la misma si es recogida por otra persona en otro momento, en otra situación y con otro instrumento? (confiabilidad del instrumento).

PLAN DE ANÁLISIS

El objetivo principal del análisis es verificar los indicadores definidos en la evaluación y relacionarlos con los criterios de logros establecidos. Al mismo tiempo la estrategia de análisis debe probar las hipótesis plantaedas inicialmente, reformularlas o construir otras nuevas a partir de la información reunida. Estas hipótesis tiene relación tanto con el funcionamiento de la lógica interna del proyecto como con la importancia que tienen los factores externos y otros imprevistos en los resultados observados.

El plan de análisis es diferente según el tipo de información a utilizar. Si ésta es *cuantitativa* debe clasificarse según los conceptos y categorías predefinidas. En este caso, como señalan Cohen, E., et al, (1992) el plan de análisis debe explicitar la naturaleza de los indicadores, las escalas a aplicar a los mismos (de razón, intervalar, ordinal o nominal) y el tipo de herramienta o medida a ocupar en el análisis estadístico (coeficiente de variación; media, desviación estándar; mediana correlación de Spearman; frecuencia, moda, chi cuadrado, entre otras).

Si se trata de información *cualitativa* (p.e.transcripciones de entrevistas; de grupos focales; respuestas abiertas; observaciones; etc.) será necesario construir categorías de clasificación que permitan describir y presentar los resultados, para establecer luego relaciones entre las categorías a través de la construcción de tipos o de modelos interpretativos.

La construcción de categorías o codificación inicial se realiza con una muestra del material o corpus reunido (10 a 30%). Estas permiten una descripción precisa de las características más importantes del contenido. Las categorías deben estar relacionadas con el objetivo y marco conceptual del estudio; deben ser exhaustivas; excluyentes e independientes. El sistema de categorías deriva de un único principio de clasificación, requisito que obliga mantener separados niveles de análisis conceptualmente diferentes (García, F., et al., 1986).

Luego estas distinciones se prueban con el resto del material reunido hasta llegar a un conjunto amplio y preciso de categorías que permiten construir la interpretación. Diverstos autores nombran de dis-

tinta manera esta fase. Por ejemplo, para Corbin J. y Strauss, A.L. (1990) se trata de un segundo nivel de clasificación de tipo axial que relaciona las categorías con ejemplos y conceptos de teorías referentes al problema. Para Spradley, J. (1980), en este nivel de análisis las categorías y relaciones semánticas descritas deben someterse a un análisis componencial (componential analysis) que establece relaciones entre los atributos asociados a las categorías y los símbolos o principios culturales del grupo estudiado. Para Rémy, J. et al., (1990) una vez descritos los códigos principales del texto se deben estudiar, en un segundo nivel, las relaciones estructurales que tiene entre si y los principios simbólicos que subyacen en el discurso del actor considerado. De este modo las categorías constituyen un primer paso de descripción de los textos para seguir con un segundo de interpretación y construcción de modelos simbólios suyacentes y que orientan la acción y estructuran sus discursos.

Existen diferentes estrategias de análisis de datos cualitativos. Todas ellas insisten que este análisis no es la mera presentación "textual" de la información. Por el contrario, este tipo de análisis trata de ilustrar los principios de distinción; los conceptos e interpretaciones que los sujetos producen desde su universo cultural al opinar sobre un proyecto o al dar cuenta de los resultados del mismo.

COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

No existe una forma única de comunicación de resultados de la evaluación. La exposición del estudio no coincide necesariamente con el proceso de investigación realizado. Cada autor o equipo evaluativo debe encontrar la forma de comunicación que le resulte más adecuada según la naturaleza del estudio y las carectristicas de su destinatario.

Cualquier evaluación y, por tanto, sus informes parciales y finales están dirigidas a alguien. Este interlocutor puede ser una autoridad pública; representantes de las agencias de cooperación; otros equipos de proyectos similares; público académico y de investigación social; el mismo equipo del proyecto evaluado; los beneficiarios del proyecto, etc. El lenguaje, claves de análisis y el sentido común e interpretativo del destinatario deben ser tomados en cuenta por el autor al elaborar su informe. La tarea del texto final es la de comunicar claramente a uno o varios interlocutores los resultados y el método a través del cual estos se obtuvieron.

Si el destinatario es una autoridad política o técnica de organismos del estado será necesario suspender o desarrollar con menos importancia la discusión académica y conceptual de las observaciones realizadas. Será necesaraio poner énfasis en los impactos obtenidos y en recomendaciones que ayuden a esta autoridad a tomar buenas decisiones. En caso contrario, si el informe se presenta en un público

académico o a los propios beneficiarios los énfasis serán distintos. Seguramente el público o lector del informe exigirá mayor explicitación de los conceptos; del método empleado y de la discusión en torno a las hipótesis del estudio. Cada lector o interlocutor participa de un dominio de acción y de un lenguaje particular que el evaluador debe considerar al producir su informe.

Tomando en cuenta esta recomendación sugerimos un esquema básico para la comunicación de resultados del estudio evaluativo. A partir de la lectura de varios informes evaluativos hemos construído este esquema síntesis que reune los capítulos y secciones principales de un informe. El desarrollo de estos puede variar en extensión y profundidad según las finalidades de la evaluación y características del destinatario. A continuación presentamos un esquema o guión posible para organizar el informe de ealuación.

ESQUEMA DE INFORME FINAL DE EVALUACIÓN

Portada y Título

Título y lugar de la evaluación
Autor (es) y colaboradores
Institución patrocinante
Fecha del informe

Resumen ejecutivo

Breve relato de una o dos páginas describiendo los objetivos de la evaluación, método, procedimiento de trabajo, principales resultados, conclusiones y recomendaciones. El resumen se escribe una vez finalizado el informe.

Introducción

Describir los antecedentes y objetivos de la evaluación. Indicar la importancia del proyecto estudiado y el sentido de la evaluación. Explicitar los principales elementos del enfoque evaluativo y del procedimiento de trabajo. Presentar los capítulos y secciones que componen el texto o informe. Agradecer a todos quienes colaboraron en la elaboración del estudio.

El proyecto a evaluar

Presentación del proyecto a evaluar. Grupos de interés y beneficiarios; problemas a enfrentar; objetivos; resultados esperados y principales actividades realizadas. Descripción de su funcionamiento, cambios y etapas de desarrollo. Contexto y factores que inciden o afectan su viabilidad.

Diseño y metodología de la evaluación

Definición del objeto o foco de la evaluación (impacto, efectividad, procesos, costo-efectividad, etc.); presentación del modelo de evaluación, criterios e indicadores. Hipótesis de trabajo de la evaluación. Diseño metodológico y estrategia de recolección de información. Muestra e instrumentos ocupados.

Presentación y discusión de resultados

Descripción y presentación de resultados según el foco y objetivos de la evaluación. Productos de la evaluación. Gráficos, cuadros, mapas y fotos que ilustran desarrollo del texto. Recuadros con citas y observaciones de en-

trevistados. Breve explicación de procedimiento de análisis y comparación con resultados de otros estudios y proyectos similares.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones en relación con los resultados obtenidos y preguntas iniciales de la evaluación. Discusión de estos resultados en comparación con resultados de otros proyectos similares. Logros no previstos e hipótesis interpretativas. Recomendaciones en torno a objetivos; diseño y procedimiento de trabajo del proyecto evaluado. Aprendizajes y medidas para mejorar el proyecto si se recomienda su continuidad

Bibliografía

Libros, revistas y documentos no publicados, citados según convenciones.

Anexos

Presentación de diseño de proyecto de evaluación, instrumentos, cronograma de trabajo; mapas; cuadros estadísticos, transcripciones y otra información relevante para el lector.

Lectura 5

LA SISTEMATIZACIÓN DE PRACTICAS

"Somos hoy lo que hemos ido siendo en las búsquedas y esfuerzos, personales o colectivos, estando el pasado contenido en el presente"[1]

Luz Dary Ruiz Botero[2]

Este documento hace parte del proceso de sistematización de la experiencia de convivencia del Liceo Nacional marco Fidel Suárez, pretende ser un texto que aporte al equipo encargado de la sistematización y que permita establecer acuerdos conceptuales y metodológicos para orientar el proceso.

1. QUÉ ES LA SISTEMATIZACIÓN?

" ...La sistematización como un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una practica formativa determinada, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario"[3]

Las diversas formas de asumir la sistematización:

- Sistematización como una recuperación de la experiencia en la practica.
- Sistematización como producción de conocimiento
- Sistematización como forma de empoderar los sujetos sociales de la practica.
- Sistematización como investigación social.
-

Qué no es una sistematización?

- Escribir o describir una practica
- Recopilar una información sobre una practica.
- Ordenar una información cronológicamente
- Elaborar un informe síntesis de una práctica, sobre lo que se hizo
- Enunciar los problemas o aciertos de una practica

[1] Peresson, Mario. Metodología de un proceso de Sistematización. Pasos Fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de teología popular de Dimensión Educativa: 1985 – 1995. En APORTES 44 Sistematización de experiencias búsquedas recientes 1996. Medellin.
[2] Trabajadora Social, docentes del Diplomado Justicia, Conflicto y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma latinoamericana y el Instituto Popular de Capacitación – IPC.
Educadora del proyecto de convivencia: conflictos, Democracia y Derechos Humanos en la Escuela. IPC
[3] Ghiso, Alfredo. Sistematización de experiencias en Educación popular. Memorias Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular. Medellín 2001

- La evaluación de una practica

Los anteriores son aspectos que usualmente se definen como sistematización, pero que no corresponden a los planteamientos teóricos construidos en estos procesos de sistematización.

Cómo surge la sistematización?

Según Alfredo Ghiso[4] la sistematización de practicas surge en América Latina en los años 70 en contextos de crisis de los sectores populares y de fragmentación de iniciativas sociales, donde no esta resuelto el problema de la relación teoría practica; contexto desde el que se exige propuestas superadoras y transformadoras del conocimiento tanto en la producción como en la difusión de las practicas sociales.

Asumen este reto las Organizaciones no gubernamentales en tanto están comprometidas con la reconstrucción de los movimientos sociales, es por ello que la sistematización surge como un esfuerzo conciente de capturar los significados de la acción y sus efectos, lo cual implica lecturas organizadas de las experiencias, teorización y cuestionamientos contextulizados de la praxis social con el propósito de comunicar el conocimiento producido.

Estos inicios reconocen cuatro acuerdos básicos en la sistematización:

- A toda sistematización le antecede una practica
- Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee percepciones y saber acumulado que enriquece la practica.
- El proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos, donde se negocian discursos, teorías y construcciones culturales.
- En un proceso de sistematización interesa tanto el proceso como el producto.

A mediados de los 90 la sistematización ingresa a las Universidades como una opción frente a los debates por aclarar los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y políticos de la Educación Popular; ingreso que además, esta influido por la reorganización del área social y económica en un marco globalizado, lo cual exige cambios de pensamiento en los sujetos.

En las Universidades se plantean como debates:

- Sus problemas económicos y las posibilidades de las extensiones universitarias de llevar las practicas a las comunidades reemplazando la labor de Organizaciones no Gubernamentales y de Movimientos sociales. En ese propósito se devela sus pocos avances en el desarrollo de teorías sustantivas

[4] Ghiso, Alfredo. De la Practica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. L apiragua. Revista Latinamericana de Educación. Sistemnatización de practicas en America Latina. # 16 1999. P. 5 - 12

para operar lo particular, acumulado con el que si contaban las ONG´s reconocidos desde los ejercicios de sistematización.

- La posibilidad de las Universidades de aportar a las ONG´s paradigmas socio críticos como la hermenéutica colectiva y la acción comunicativa de Haberman; además de la rigurosidad metodológica en los procesos de Investigación.

Este ingreso de la sistematización a las Univesrdades fue bastante cuestionado por algunos Movimientos de Educación Popular hasta el punto de decir " *La universidad esterilizo la sistematización al quitarle su esencia sociopolítica"*

Por qué se llama sistematización?

Las fuentes teóricas para denominar este proceso de producción de conocimiento sistematización son:

- *El Materialismo Histórico:* por ser las practicas sociales pensamiento histórico: Pensar la practica en su devenir, en la HISTORIA.
  Ese develar depende de elementos Históricos y contextuales que intencionan y orientan las practicas sociales.

- *La Teoría General de Sistemas:* las organizaciones sociales con perspectiva sistémica desde orientaciones de SISTEMAS ABIERTOS que tienen en si mismos detonadores. No buscan el equilibrio y la estabilidad.
  Es reconocer la realidad social como sistema. Es lo SOCIAL VISTO COMO PROCESO en un tiempo o lugar, con sujetos que sienten, piensan y sueñan; no como estructura o modelación estática y predeterminada; Las practicas como procesos en tanto tiene intencionalidad, componentes, sujetos, mensajes, resultados, impactos.
  El Hacer evidente un SISTEMA, develar lo que organiza y da sentido e identidad a la practica.

2. ¿PARA QUÉ SE SISTEMATIZA?

La sistematización surge por la necesidad de CONOCERNOS, DARNOS A CONOCER y CUALIFICAR las PRACTICAS.

La sistematización como un proceso de producción de conocimiento a partir de la practica tiene su utilidad en tanto:

- *Cualifica el conocimiento que tengo de la practica.* Genera conocimiento a partir del proceso de sistematización.

- *Cualifica la propia practica*, en tanto la reinforma permite vivenciarla mejor y mejorar sus resultados. Se retroelimenta desde dos cualidades: dar información o datos sobre la practica y problematizandola desde una visión sistémica orientada desde una pregunta.

- *Empodera a los sujetos que realizan la sistematización,* de ahí la opción porque sean los propios actores de la practica quienes realicen el proceso.

Oscar Jara[5] nos plantea tres aportes que hace la sistematización a las practicas:

- *Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos,* con el fin de mejorar nuestra propia practica.

- *Compartir con otras practicas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.*

- *Aportar a la reflexión teórica (* y en general a la construcción de teoría) *conocimientos surgidos de practicas sociales concretas.*

Parece existir un acuerdo sobre que la sistematización de practicas sociales produce conocimientos, al respecto especificamos un tipo de conocimiento el *practico como* diferente al conocimiento teórico.

Conocimiento practico " caracterizado por ser situacional y estar orientado a la acción. Esta constituido por el conjunto de conocimientos que el profesional dispone o al que recurre para iluminar y orientar su intervención. "[6]

3. ¿QUIÉNES SISTEMATIZAN LAS PRACTICAS?

En términos generales pueden considerarse tres modalidades de sistematización según los sujetos que la realizan:

- Personas que participan o participaron de la practica; quienes se formulan preguntas y están interesados en comprender y mejorar la practica.

- Un Equipo de sujetos que participaron de la practica con personas externas que asesoran, apoyan o facilitan el proceso.

- Unas personas externas contratadas o interesadas en sistematizar una practica concreta; en este caso quienes vivenciaron la practica actúan como informantes y pueden apoyar los contactos con personas claves para la reconstrucción de la practica.

La segunda modalidad que se presenta, sujetos que vivenciaron la practica con apoyo de persona externa, es la ideal en los procesos de sistematización en tanto EMPODERA a los sujetos y les permite repensarse en relación con su practica, esta como una característica esencial de la sistematización; además, el papel del agente externo aporta

[5] Jara Oscar. Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. En Aportes 44. Sistematización de experiencias Búsquedas recientes. Dimensión Educativa 1996 Pág. 15
[6] Morgan, Maria de la Luz y otras. La producción de conocimiento en la Sistematización.....

a la producción de conocimiento histórico y sistemático, con niveles de rigurosidad metodológica en el proceso, especialmente cuando se reconstruyen practicas comunitarias con lideres populares donde sus acciones se fundamentan desde el sentido común en la mayoría de los casos.

4. CÚALES SON LOS ENFOQUES DE LA SISTEMATIZACIÓN?

Estos enfoques constituyen los respaldos epistemológicos de la sistematización[7]:

- *Histórico- Dialéctico:* las experiencia hacen parte de una practica social e histórica, dinamica, compleja y contradictoria, que puede leerse y comprenderse de manera dialéctica en tanto son ricas y contradictoras. Practicas que estan en relación con otras similares en contextos que permiten explicarlas.

- *Dialogico e Interactivo:* Experiencias como espacios de interacción, comunicación y relación, se pueden leer desde el lenguaje y desde las relaciones contextualizadas. Desde este enfoque se construye conocimientos a partir de referentes externos e internos que permiten tematizar problemas que se dan en las practicas sociales.

- *Deconstructivo:* la sistematización como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional y los imaginarios y en los campos institucionalizados donde se ejerce poder. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que deja la acción y los orígenes de la misma.

- *Reflexividad y construcción de la experiencia Humana:* asumen la implícita epistemología de la practica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tiene cabida en cuerpos teóricos aprendidos o aplicados. La sistematización se vincula a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a desafíos del contexto.

- *Hermenéutico:* la sistematización es una labor interpretativa de los sujetos de la practica, develando intencionalidades, sentidos y dinámicas para reconstruir las relaciones entre sujetos sociales de la practica para dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia.

Como en las sistematizaciones se presentan híbridos de las teorías y enfoques es importante conocer cuales son los soportes epistemológicos de los procesos de sistematización, pues eso da unos énfasis al proceso y privilegia unos asuntos; además porque directamente con en enfoque corresponde el método o el proceso metodológico para reconstruir las practicas y producir conocimiento.

[7] Ghiso, Alfredo. De la Practica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. L apiragua. Revista Latinamericana de Educación. Sistemnatización de practicas en America Latina. # 16 1999. P. 9-10

Otro de los enfoques de la sistematización que combina varios referentes es el

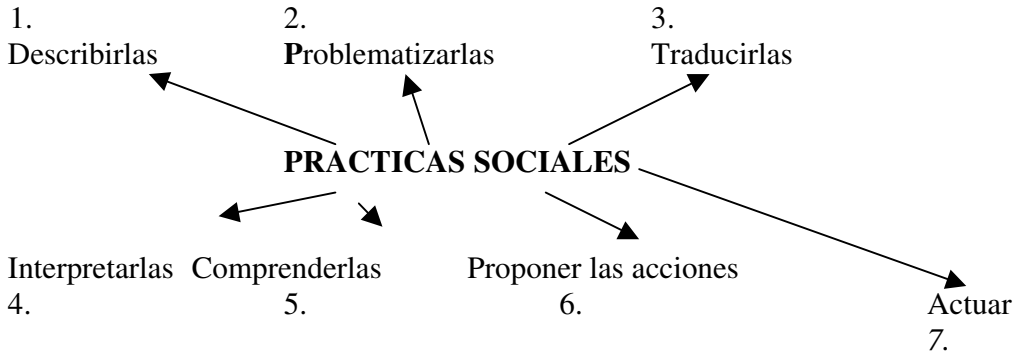
- *Histórico Hermenéutico:* Un enfoque que desde una perspectiva comprensiva privilegia la comprensión, significatividad y la relevancia cultural de los sujetos y sus practicas. Pretende comprender los significados, sentidos, acciones y discursos de los sujetos para entender las lógicas e interpretaciones de las relaciones sociales en las practicas.
  Teóricamente la Fenomenológica y el interaccionismos Simbólico referencia este enfoque histórico hermenéutico.

5. COMÓ ES EL PROCESO DE LA SISTEMATIZACIÓN?

" El eje central de la sistematización es el presente: la mirada retrospectiva y el esfuerzo de sistematización se hacen desde nuestro HOY: a partir de los problemas, los interrogantes, los desafíos y cuestionamientos, las necesidades y contradicciones que se tienen en el momento actual y con una visión prospectiva. Ellos constituyen el punto de partida de la sistematización y son prioritariamente los aspectos que deben ser clarificados por ella" [8]

Es por ello que una practica se sistematiza durante el PROCESO DE DESARROLLO o una vez FINALIZADA; nunca se sistematiza practica que no se han desarrollo o proyectos a futuro. Esta es una de las condiciones de la sistematización.

El proceso METODOLOGICO de la sistematización en tanto proceso de investigación, podríamos referenciar con algunos momentos que desde su secuencia serian:



Qué métodos se pueden emplear en la sistematización?

Los métodos que se empleen en la sistematización deben ir en correspondencia con el enfoque definido.

[8] Peresson, Mario. Metodología de un proceso de sistematización. Pasos fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa: 1985-1995. En Aportes 44 Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes. Dimensión Educativa. Bogota 1996. P. 63

En el taller Permanente de sistematización del Perú, se plantea su método de trabajo desde un enfoque hermenéutico. A partir de cinco momentos del proceso metodológico[9]:

1. *Unificación de criterios:* Se abordan las CONCEPCIONES de sistematización, y los INTERESES del equipo sistematizador, como también lo que se espera LOGRAR CON EL PROCESO. Es el poner en común lo que se va a realizar, las implicaciones que ello conlleva y los productos y utilidades de la misma sistematización de practicas.

2. *Definición de la imagen – objeto de la sistematización:* Es la definición de QUE SE VA A SISTEMATIZAR, lo cual implica un primer ordenamiento de la información. El producto de este momento es el DISEÑO DEL PROYECTO DE SISTEMATIZACIÓN, para lo cual es importante identificar fuentes de información y precisar la pregunta eje del proceso. El proyecto focaliza en tanto define objetivos, plantea acuerdos metodológicos y con el plan operativo define recursos y compromisos.

3. *Reconstrucción de la experiencia:* constituye una segunda mirada a la practica, es donde se DESCRIBE ORDENADAMENTE lo sucedido en la practica pero desde el eje de conocimiento definido, desde la pregunta orientadora de la sistematización.

4. *Análisis e interpretación de lo sucedido en la experiencia para comprenderlo:* Este momento implica LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO a partir de la experiencia, exige descomponer y recomponer los elementos de la practica y sus relaciones para comprender la totalidad de la experiencia. "la sistematización produce lecciones y aprendizajes desde y para la practica".

5. *Comunicación de nuevos Conocimientos producidos:* implica DAR A CONOCER LA SISTEMATIZACIÓN, presentarla a otras personas para que la valoran o la comenten; lo usual es un texto escrito que se puede complementa con videos, cartillas entre otros.

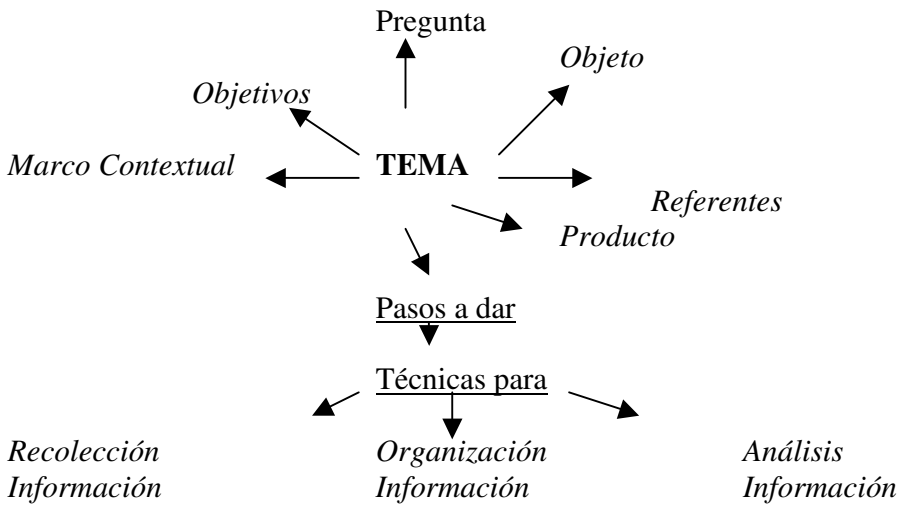
Guía metodológica de sistematización [10]

Primer Nivel	**Segundo Nivel**
1. Recuperar el proceso (registros, Documentos) **2.** Interpretar el proceso (problemas, objetivos y estrategias) **3.** Caracterizar las etapas de proceso **4.** Levantamiento de preguntas	**1.** Delimitar el objeto de sistematización. - Definir Objetivos / problema a abordar - Ordenar y seleccionar preguntas. Conceptuar problemas, sujetos, intervenciones.

[9] Morgan, de la luz Maria. La producción de Conocimiento en la sistematización.
[10] Barnechea, Maria. Gonzáles, estela. De la Luz Morgan, Maria " ¿ Y cómo lo hacen?" Propuesta de método de sistematización. Taller Permanente de Sistematización CEAAL. Perú 1992

5. Elaborar un documento de reconstrucción	- Formular pregunta eje - Definir periodo de tiempo - Se formula de manera escrita el objeto de sistematización - Documento escrito del proceso **2.** Reconstrucción de la experiencia desde el objeto **3.** Análisis de la experiencia - Periodización de la experiencia - Hipótesis de acción - Qué sucedió y por qué - Síntesis en un Documento escrito **4.** Informe Final: conclusiones y nuevas propuestas. **5.** Difusión. Presentar los resultados de la sistematización

Mapa Mental para el Diseño del Proyecto de la Sistematización:



5.CUÁL ES EL OBJETO DE LA SISTEMATIZACIÓN? QUE SE SISTEMATIZA?

Cuando se habla de sistematización la referencia se hace a Sistematización de PRACTICAS YA SEAN DE INTERVENCIÓN O DE INVESTIGACIÓN.

Desde el Taller permanente del Perú[11], se define tres características de las practicas:

- Practica entendida como actividad intencionada, sustentada en el conocimiento previo y que plantea objetivos de transformación. Son acciones desarrolladas por sujetos que tienen una visión del mundo y a partir de ahí identifican problemas y sobre ellos actúan.

- La persona parte de la situación sobre la cual esta interviniendo y que esta conociendo; Es decir, la acción modifica la situación a la vez que lo modifica a si mismo, profundizando tanto sobre el conocimiento de la situación como de si mismo.

- Las practicas son acciones de sujetos, con diversas vivencias, intereses, visiones, formas de intervenir e interpretarlas.

Son importantes también algunos **COMPONENTES** que Ghiso señala de las practicas, componentes desde los que se puede develar aspectos para la sistematización:

- **Sujetos:** son las diferentes personas que experimentan la practica

- **Contextos:** como los lugares territoriales y espacio – temporales donde se desarrolla la practica o es influida de una u otra manera.

- **Intencionalidad,** sentidos, intereses o motivaciones que orientan las practicas. Consiste en el para qué de estas.

- **Referentes (conceptuales, políticos, culturales)** que orientan, retroalimentan o condicionan las practicas sociales.

- **Contenidos,** es la información que circula en una practica, los códigos, mensajes, las emociones o sentimientos que tienen los sujetos, incidiendo en las relaciones y dinámicas de la practica.

[11] Barnechea, Maria. Gonzáles, Estela. De la Luz Morgan, Maria. La sistematización como producción de conocimiento. En Aportes 44 Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes. Dimensión Educativa. Bogota. 1996

- **Resultados** o productos que se producen desde la practica, son los cambios, las transformaciones de las condiciones sociales o de los sujetos y sus relaciones.

Si bien la sistematización se hace de las practicas**,** es conveniente anotar que metodológicamente la sistematización se desarrolla desde una pregunta eje, es decir desde un aspecto que se considere relevante para la comprensión de la practica. Aunque el ideal sea la compresión de la totalidad de la practica, por razones metodológicas y de rigurosidad en el proceso se recomienda definir un aspecto central y reconstruir la practica a partir de él.

Según Luz Elena Jiménez[12] en la sistematización de practicas se puede hacer ÉNFASIS EN:

- Contenidos de la practica
- Enfoques, métodos, metodologías, técnicas, instrumentos, estrategias de las practicas.
- Formas de trabajo, modos organizacionales, dinámicas de interacción.
- Sujetos: participación, liderazgos, actitudes, roles.
- Visiones comprensivas, vivencias de la praxis interactiva.
- Obtención y generación de información.
- Fortalezas o aciertos. Dificultades o fracasos. Aspiraciones y logros.
- Antecedentes, contextualización y evolución de practicas.

La definición de uno de estos énfasis o de otros, debe corresponder con los intereses del grupo que sistematiza y constituyen los ejes centrales de los objetivos del proyecto.

“CUANDO CREIAMOS TENER TODAS LAS RESPUESTAS NOS CAMBIARON TODAS LAS PREGUNTAS”

[12] Jiménez, Luz Elena. Semillero de Sistematización. Grupo de Docentes. Fundación Universitaria Luis Amigo. Agosto 27 2001

PREGUNTAS ORIENTADORAS DEL PROCESO DE LA SISTEMATIZACIÓN

- Qué sabemos de lo que hacemos?
- Qué podemos decir a otros de lo que conocemos?
- Cómo transmitir los conocimientos que fundamentan y generan esa practica?
- Qué supuestos hay detrás del quehacer?
- Cuáles son los conocimientos implícitos que hay al interior de la practica? toda practica conciente o inconscientemente tiene una teoría o conceptos que la sustentan
- Cuáles son los factores que conforman las practicas?
- Qué tendencias se presentan en las practicas?
- Cuáles son los interrogantes de las practicas, por qué se preguntan?
- Qué conocimientos producimos desde la practica?
- Con qué se identifica una practica? Cómo establece sus relaciones?
- Qué voluntades políticas y condiciones existen para sistematizar?

BIBLIOGRAFÍA SOBRE SISTEMATIZACIÓN DE PRACTICAS

- Aportes 44. Sistematización de Experiencias. Búsquedas Recientes. Dimensión Educativa. Bogota 1996.

- Barnechea, Maria. González, Estela. De la Luz Mogan, Maria. " ¿Y como lo hacen?" Propuesta de Método de sistematización. Taller permanente de Sistematización CEAAL Perú. 1992

- Cifuentes Gil, Rosa Maria. La sistematización de la practica del trabajo Social. Colección Política, Servicios y Trabajo Social. Editorial Humanitas. Argentina 1999

- Ghiso, Alfredo. Sistematización de experiencias en Educación Popular. En Memorias Foro Los contextos actuales de la Educación Popular. Fe y Alegría Regionales Medellín y Bello. Medellín agosto 2001.

- Jara, Oscar. Para Sistematizar Experiencias. Alforja. Costa rica 1994.

- La piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Sistematización de practicas en América Latina. # 16 1999.

- Martinic, Sergio. Walker, Horacio. Elementos Metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social. En PROFESIONALES EN LA ACCIÓN. Una mirada Critica a la Educación Popular. Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación. CIDE. Chile 1988. P. 11-40

- Memorias I Taller Permanente de Sistematización. CEAAL Perú 1992

- Memorias Seminario de Intercambios y Debates sobre Sistematización. CEAAL Perú. 1992

- Posada, Jorge jairo. La Educación Comunitaria ¿Una tendencia en Pedagogía?. Epistemología y sistematización en la Educación Popular y en la Educación Comunitaria. En PEDAGOGÍA Y SABERES. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Bogota 1993. P. 8-13

Lectura 6

LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS: UN INTRODUCTORIO

por Felisa Tibbitts

Human Rights Education Associates (HREA)/
Asociados en la Educación para los Derechos Humanos (AEDH)

Traducido al español por Armando Ibarra Racines

¿PARA QUÉ INVESTIGAR Y EVALUAR?

La investigación pura y la investigación aplicada, de la que forma parte la evaluación, no son más que instrumentos a nuestra disposición para entender mejor lo que estamos realizando, la forma en que lo hacemos y los resultados de nuestro trabajo. Es por esto, que los responsables de llevar a cabo un programa o una actividad específica son los beneficiarios directos de la investigación y la evaluación.

La investigación y la evaluación se diferencian principalmente en sus objetivos. El objetivo de las actividades de evaluación es el de determinar "efectos" o resultados. Esto se realiza por medio de una medición con criterios preestablecidos. Cuando este tipo de investigación se realiza durante la etapa de "crecimiento" de un programa, se denomina "evaluación formativa" y sus conclusiones se utilizan para enriquecer el programa. Después de que el programa está en funcionamiento y si nos interesa saber si está cumpliendo o no con las metas iniciales, entonces se realiza una "evaluación final".

Bien sea que la investigación se utilice para conocer las particularidades de un programa específico en sus inicios, o que la evaluación se realice después de la implementación del programa, el resultado ideal es que esta información le ayude a usted, el ejecutor y a los financiadores, si es el caso, a saber si están alcanzando las metas que se habían propuesto; bien sea en las aulas, en la capacitación de maestros, en la utilización de material nuevo o en la totalidad del programa. La evaluación permite realizar ajustes en las labores de tal modo que se puedan lograr mejores resultados.

¿POR QUÉ LA EVALUACIÓN INTIMIDA?

Cualquier evaluación supone la realización de juicios bien fundados, sin embargo, existen diferencias en el modo en que estos juicios se forman y se llevan a la

práctica. Entre la evaluación "formativa" y la "final" hay una diferencia fundamental. **La evaluación formativa** se lleva a cabo cuando el programa todavía está en curso, y se entiende que los resultados provocarán cambios que a su vez producirán mejores resultados en el futuro. Son ejemplos de evaluación formativa: la avaluación de estudiantes que se realiza a mitad de año con el fin de brindarles sugerencias que les permitan trabajar en el mejoramiento de sus puntos débiles, la recopilación de reacciones en el primer día de una jornada de capacitación de maestros para utilizarla en la reformulación del temario del día siguiente y la revisión en el primer año de operación de un programa de tres años para verificar si está cumpliendo o no con los objetivos establecidos.

La evaluación final se realiza al terminar un conjunto de tareas preestablecidas para ver si las metas que se fijaron inicialmente se alcanzaron. Como pueden ser los exámenes de final de período para los estudiantes, la evaluación final de una capacitación de maestros y la evaluación de un programa de tres años cuando éste finaliza. Aunque los resultados de este tipo de evaluación pueden ser ilustrativos para quienes los realizan, la verdad es que evaluaciones "tan definitivas" pueden repercutir sobre los participantes del proceso educativo así como sobre otros actores, es así como los resultados de la evaluación final pueden influir en la forma en que los estudiantes son clasificados en la clase, en el apoyo para la continuación de un programa de capacitación o en la renovación de la financiación de los programas.

"La recopilación de reacciones" es una estrategia informal para conocer lo que otros piensan o sienten respecto a una labor que estés realizando. El propósito de la recopilación de reacciones no es tanto el de "calificar algo" sino el de contribuir a que se apliquen correcciones a un bien o servicio de modo inmediato. Con frecuencia, la recopilación de reacciones es organizada por la persona que realiza el trabajo y no por terceros, como es el caso de un evaluador independiente.

¿A QUIÉN LE CORRESPONDE DIRIGIR LAS EVALUACIONES?

Algunas evaluaciones se organizan "con recursos internos," lo que significa que el personal de planta las puede dirigir. Sin embargo, en otras ocasiones se contratan especialistas para dirigirlas, así sea la evaluación en sí misma o la capacitación de la planta de personal para que ellos las realicen. Es frecuente que los financiadores exijan que la evaluación de los programas utilice evaluadores independientes, porque confían en que este tipo de personas poseen profesionalismo e imparcialidad frente a los resultados.

En la práctica, la mayoría de las capacitaciones de maestros son evaluadas por los propios organizadores con la colaboración de los participantes. Un maestro evalúa el éxito o fracaso de una clase de educación para los derechos humanos realizando un sondeo en el aula. Pero en muchos casos se consulta a los especialistas en evaluación para realizar ensayos previos del material y la

evaluación del programa, debido a que la recolección de este tipo de información es más compleja y tiene unas exigencias altas de imparcialidad; sin embargo, aún con la contratación de un experto externo, los responsables del proyecto se deben involucrar estrechamente en la recolección y análisis de la información.

Independientemente de si se emplea la planta regular de personal o especialistas para desarrollar el proceso de evaluación, se deben seguir unos **pasos** determinados, tales como **escoger lo que se desea evaluar (metas objetivo), seleccionar el tipo de medición, sistematizar los métodos de recolección de datos, analizar los resultados y hacer que todos estos resultados se incorporen a las actividades estudiadas**. También, sin tener en cuenta quién realice la evaluación, ésta debe ajustarse a los siguientes **estándares** [1]:

- ***utilidad***: La evaluación debe satisfacer las necesidades de información de los usuarios potenciales, inclusive, si es aplicable, de los organizadores de las actividades, de los participantes de las mismas y de los financiadores o las oficinas de control.

- ***viabilidad:*** La evaluación debe ser realista, prudente, diplomática y moderada.

- ***decoro:*** La evaluación debe llevarse a cabo de acuerdo con la ley, la ética, y con el debido respeto por el bienestar de aquellos a quienes evalúa, así como de quienes se ven afectados por sus resultados.

- ***precisión:*** La evaluación debe producir la información adecuada que permita determinar los méritos del programa que se evalúa.

¿DÓNDE SE PUEDE ENCONTRAR ESPECIALISTAS EN EVALUACIÓN?

Si se ha decidido que se necesita un especialista para que colabore con la evaluación, existen numerosos sitios en los que se puede buscar a los candidatos.[2]Hay algunos evaluadores experimentados que han trabajado en el ámbito internacional, y muchas veces lo han hecho en el campo de la educación para los derechos humanos. Este tipo de especialista es tenido en cuenta en proyectos de alto nivel y en proyectos de alto costo que tengan el apoyo de financiación internacional. Por lo tanto, si se va a realizar la evaluación una sola vez, podría considerarse la posibilidad de contratar un experto internacional. Además, se deben sopesar los beneficios previstos de utilizar este tipo de expertos comparados con los costos probables, incluyendo los costos de viaje.

Para un proyecto de bajo perfil, en ejecución, podría considerarse la contratación de un especialista internacional para que trabajara estrechamente con un investigador local en las partes claves del proyecto de evaluación. Este especialista podría ayudar al evaluador local en el diseño del proyecto, el entrenamiento del personal local y el análisis de los resultados, al tiempo que la mayor parte de la recolección de información se podría realizar con recursos locales. Esta práctica de trabajo conjunto entre el especialista internacional y el evaluador local, también tiene el efecto benéfico de mejorar la capacidad local para la puesta en marcha de programas de evaluación.

Otra alternativa es la de utilizar evaluadores educacionales locales, ya que en muchas ocasiones, éstos se pueden encontrar en las universidades locales. Si terminan estableciendo convenios con universidades locales, también es posible que allí haya estudiantes de postgrado interesados en formar parte del proyecto para realizar su trabajo de grado. Este tipo de participación tiene la ventaja de que mejora el proyecto sin necesidad de incurrir en costos adicionales.

Bien sea que se utilice personal local o un especialista internacional, póngase en contacto con personas que tengan proyectos semejantes y pregúnteles a ellos cómo hicieron, ellos le pueden dar sugerencias. Se debe pedir a los aspirantes postulados para la evaluación que entreguen informes de trabajos realizados, para asegurarse de que tienen buen conocimiento del área, y que la forma de trabajo y el enfoque investigativo que usan son satisfactorios. Asegúrese de que los aspirantes sean personas con las que se facilite el trabajar. Después de filtrar a los aspirantes, debería pedirles un diseño del programa de evaluación antes de llegar a una decisión final. En caso de ser necesario, asesórese para evaluar la calidad de la propuesta.

El contrato con el evaluador debe incluir una cláusula relativa a los alcances del trabajo, en la que se incluya la descripción de las preguntas que va a formular; el plan de recolección de información, que incluya las fuentes, los lugares y los instrumentos; el horario de estas labores; y la programación de informes y reuniones.[3]

La regla general cuando se realizan evaluaciones es que en ellas se gaste entre 5% y 10% del total del presupuesto del programa. Sin embargo, los costos de salario y de materiales del especialista no son los únicos costos; también se debe tener en cuenta el tiempo que el personal de planta le dedicará, como parte de la evaluación, a la preparación de documentos, la asistencia a reuniones y la recolección de información. Los costos reales de la evaluación deben incluir todos estos rubros y se deben tener en cuenta cuando se realice la planeación.

¿CÓMO SE COMIENZA? ¿PODRÍA DARNOS EJEMPLOS?

Es mucho más fácil dar sugerencias si se tiene en cuenta el tipo de educación para los derechos humanos que se quiere evaluar: clases en el aula, capacitación de maestros, pruebas de material o evaluación de programas. Debido a que en esta última surge la mayor cantidad de interrogantes cuando se trata de la educación para los derechos humanos, en este informe se le prestará relativamente mayor atención. Es importante tener en cuenta que sobre este tipo de evaluación se han escrito volúmenes completos, por lo tanto, este informe es tan sólo un introductorio.

Evaluación de programas

La evaluación de programas es frecuente en los proyectos de educación para los derechos humanos, particularmente cuando tienen el apoyo financiero de oficinas externas. Por lo general, se evalúa el programa y no la organización no gubernamental que lo maneja. Sin embargo, este tipo de evaluación puede terminar íntimamente ligado con las operaciones generales de la organización. Esto ocurre porque los programas en general reflejan las costumbres de toma de decisiones, comunicaciones, solución de problemas y relaciones públicas de la organización que les sirve de apoyo.

De por sí, la evaluación de programas puede ser formativa o final. La evaluación formativa de un programa recopilará información en la mitad o durante el transcurso del proyecto, con el fin de brindar información que le permita a los organizadores "reformar" o "desviar" el programa sobre la marcha, de tal modo que sea más eficaz. La evaluación final se realiza sólo una vez y tratará de registrar el grado en el cual el programa -- que ahora se encuentra en la etapa terminal -- tuvo éxito en alcanzar las metas que se había propuesto. Ambos tipos de evaluación sacan provecho, tanto del evaluador independiente, como de la activa participación en la documentación de aquellos que están más firmemente involucrados en la dirección del proyecto.

Antes de llevar a cabo la evaluación de un programa es importante conocer los diferentes modelos de evaluación:[4]

Tabla 1. MODELOS PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

- ***Evaluación orientada a las metas:*** Es la evaluación que valoran los progresos de los estudiantes y la eficacia de las innovaciones educativas.

- ***Evaluación orientada a las decisiones:*** Es la evaluación que propicia juicios racionales por parte de quienes toman las decisiones.

- ***Evaluación del intercambio:*** Es la evaluación que describe los avances del programa y los puntos de vista valiosos de personas decisivas.

- ***Evaluación investigativa:*** Es la evaluación que se centran en la explicación de los resultados educativos y la concepción de estrategias de enseñanza.

- ***Evaluación que excluye los objetivos:*** Es la evaluación que valora los resultados del programa con base en criterios diferentes a aquellos que se concibieron en su origen.

- ***Evaluación de adversarios:*** Es la evaluación que plantea el mejor caso entre dos apreciaciones enfrentadas sobre la importancia del programa. Ambos puntos de vista tienen acceso a la misma información sobre el programa.

En años recientes ha surgido un nuevo campo de investigación llamado "investigación en la acción". En este tipo de investigación, los participantes del programa forman parte de la organización y son quienes, de manera exclusiva, recolectan, interpretan y aplican la información en la renovación de la misma. Este es el caso de una escuela, por ejemplo.[5] En un modelo semejante, conocido como "investigación participativa", aunque el evaluador es el coordinador del proyecto y tiene la responsabilidad del respaldo técnico, el entrenamiento y el control de la calidad, el estudio se realiza en conjunto con los participantes.[6] Ambos enfoques se pueden usar en la evaluación formativa pero no en la evaluación final.

Los diferentes modelos suponen la participación de grupos de participantes grandes y pequeños en el lugar de trabajo, y pueden ir desde los más altos funcionarios, un pequeño grupo de colaboradores o la totalidad de la planta de personal. El tipo de participantes involucrados refleja los objetivos mismos de la investigación. Por ejemplo, una investigación dirigida a mejorar la cultura de toda la escuela debería involucrar a todos los integrantes del cuerpo docente, así como los estudiantes y el personal operativo; una investigación que pretenda mejorar la

enseñanza de una materia en un área en particular debería involucrar sólo a los profesores de dicha área.

De modo ideal, todas las evaluaciones deberían utilizar un principio fundamental de la investigación en la acción, el que involucra la toma de decisiones basada en la práctica. "Los interesados", aquellos responsables directos de la realización de programas de educación para los derechos humanos y las personas para quienes el programa es de vital importancia, deben involucrarse como consultores al momento de formular las preguntas para la evaluación; lo que no excluye que se comprometan con la recolección de información, su interpretación y la presentación final.

Toda evaluación de un programa debe incluir una sección sobre la recolección de información, la cual puede abarcar factores tanto cualitativos como cuantitativos. Los indicadores cuantitativos se asocian con resultados cuantificables; los cualitativos, con resultados subjetivos tales como cualidades y actitudes. También existen indicadores de impacto global, tales como un incremento en la frecuencia de la enseñanza de derechos humanos en las aulas.[7] Es común que las evaluaciones combinen ambos tipos de mediciones. A continuación se presentan algunos ejemplos de indicadores cuantitativos y de logros, que se pueden utilizar para valorar los proyectos de educación para los derechos humanos.

La capacitación	*Medidas cuantitativas:* cantidad de programas de capacitación, cantidad de participantes. *Medidas cualitativas:* calidad de la capacitación. *Medidas globales:* capacitaciones de tiempo completo patrocinadas por el Ministerio de Educación.
Materiales	*Cuantitativos:* cantidad de libros impresos y en circulación. *Cualitativos:* calidad de los materiales producidos. *global:* los libros autorizados por el Ministerio
ONG	*cuantitativos:* personal contratado *cualitativos:* nivel de calificación del personal contratado *global:* trámites para contratar personal
Pasantías	*Cuantitativos:* cantidad del personal que hace parte del programa de pasantías, la duración del programa. *Cualitativos:* efectos de las pasantías sobre el desarrollo profesional del personal. *global:* el tiempo completo es llevado a cabo por el personal que realiza pasantías

Los programas tienen efectos de primero, segundo y hasta de tercer orden. Los efectos de primer orden, que típicamente se examinan en las evaluaciones (en parte, porque son más fáciles de registrar) son aquellas actividades que realizan los ejecutores del programa. Un efecto de primer orden de un programa de educación para los derechos humanos puede ser si la cantidad ofrecida de sesiones de capacitación se realizó y se editaron los libros. La evaluación de

segundo orden le revisa los efectos que tiene el diseño del programa, es decir, si ocurren cambios en los hábitos de los grupos objetivo. ¿Han utilizado los profesores los libros y han tenido algún efecto sobre las prácticas en el aula? Un efecto de tercer orden, que sería una consecuencia natural, es el cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes en los niños como consecuencia de las modificaciones introducidas al ambiente de las aulas. Es importante tener en cuenta estos tipos de evaluación de impacto, pero no serán abordadas en este informe.

¿CÓMO COMENZAMOS A PLANIFICAR LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA?

Para comenzar hay que hacerse las siguientes preguntas, cuyas respuestas servirán de guía para las etapas preliminares.

1. Finalidad

¿Cuáles es la finalidad de la evaluación?
¿Entienden y aceptan todos los interesados estos propósitos?

2. Motivaciones

¿Por qué se realiza la evaluación en este momento?

3. Participantes

¿Quiénes dentro del personal o de fuera se involucrarán en la evaluación?
¿Cuál será el grado de contribución de los distintos participantes?
¿Se conformará un equipo representativo de planeación o un comité de dirección?
¿Existe alguna posibilidad de que la evaluación sea tomada con recelo por alguno de los participantes?
¿Cómo se puede minimizar cualquier sensación de recelo?

4. El papel de los evaluadores

¿Quién llevará a cabo los aspectos técnicos de la evaluación?
- ¿Un Evaluador, una persona independiente comprometida con la recolección de información y análisis?
- ¿Un Facilitador, alguien comprometido en brindar su colaboración a la evaluación pero no al análisis?
- ¿Un Consultor, una persona involucrada sólo en algunos de los aspectos de la evaluación, como ayudar con las entrevistas?

5. Público objetivo

¿Se ha definido claramente el público objeto de la evaluación?

6. Áreas o temas que se evaluarán

¿Cuáles son los objetivos del proyecto que se evaluará: el logro de algunas metas, procesos o sistemas?
¿Cuáles son los indicadores de acierto?

7. Recolección de información

¿Qué métodos de recolección de información se utilizarán?
Entre los métodos disponibles se incluyen:
- observación (estructurada o sin estructurar);
- entrevistas (estructuradas o sin estructurar)(individuales o con grupo de control);
- cuestionarios;
- análisis documental de informes, registros y otros materiales escritos;
- análisis del contenido de material curricular;
- informes de debates informales y conversaciones;
- pruebas de logros (de criterio y referenciadas por normas);
- diarios y auto reportes;
- grabaciones de audio y vídeo.

¿Existen las garantías apropiadas para asegurar que la información es apropiada y confiable?

8. Viabilidad de los métodos que se utilizarán para recolectar información

¿Es la concepción de la evaluación realista en términos de tiempo, personal y financiación disponible?
¿Existen algunos recursos particulares que se necesiten para lograr que la evaluación sea más efectiva (por ejemplo, ayuda secretarial, equipos, papel, gastos de envío, espacio de trabajo, trabajos de imprenta)?
¿Durante cuanto tiempo se prolongará la evaluación?

9. Análisis

¿Cuál es el proceso que se utilizará para analizar la información?
¿Existen las medidas preventivas apropiadas para validar la información?

10. Publicación de información

¿Quién tendrá el control sobre lo que se recopila y lo que se informa?
¿Cuáles serán los procesos que regirán la recopilación y la difusión de esta información?
¿Quién tendrá el derecho a objetar, corregir y dar validez a los informes y las

actividades de las personas y los grupos?
¿Se difundirá la totalidad o sólo una parte de la información?

11. Informes

Un informe típico incluye un resumen; tabla de contenido; lista de tablas y figuras; objetivos; metodología; resultados y discusión. También puede contener recomendaciones.
¿Cuál será la forma (contenidos, estilo, formato) que se utilizará para el informe de la evaluación?
¿Se informarán los aspectos negativos del programa, y a quién?
¿Es necesario elaborar informes diferentes para distintos grupos?

12. Resultados

¿Es posible observar o predecir resultados a partir de la evaluación?
¿Qué medidas se han tomado para asegurar que la evaluación sirva de apoyo a los procesos de toma de decisiones adecuados?
¿Son conscientes los participantes, desde el comienzo, de los resultados posibles?

¿PODRÍAS DARNOS MAYOR INFORMACIÓN SOBRE LOS MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN?

Si el diseño de la investigación y los análisis son la "cabeza" de la evaluación de un programa, la recolección de información son los brazos, las piernas y el cuerpo del resto del trabajo. Ya hemos expuesto las diferencias entre los tipos de medición cualitativo y cuantitativo, ahora vamos a comparar estos enfoques en conjunto de la siguiente forma.

Métodos cualitativos de investigación...

- tienen un inicio descriptivo
- inicialmente no son cuantificables
- utilizan un tamaño de muestra pequeño
- son abiertos
- incluyen el punto de vista de las personas estudiadas y también el del investigador
- se orientan hacia los procesos antes que a los resultados
- se orientan por el contexto
- en su forma más pura, no interviene en el proceso

Métodos cuantitativos de investigación...

- utilizan categorías definidas previamente
- son cuantificables
- utilizan tamaños de muestra mayores que los de los proyectos de investigación cualitativos
- son cerrados
- utilizan métodos de análisis bien definidos
- emplean variables definidas
- se orientan hacia los productos
- son independientes del contexto

Son muy pocos los proyectos que tienen un enfoque cualitativo o cuantitativo puro, sin embargo, ambos métodos pueden hallarse combinados en un mismo esquema investigativo. La excepción a la regla son los estudios de caso o la investigación etnográfica, la cual se base típicamente en encuestas cualitativas e información basada en la observación, y los estudios experimentales o cuasi experimentales que se centran en comparaciones estadísticas.

La mayor parte de la evaluación de programas depende de encuestas y entrevistas para la recopilación de información. Por esta razón, es importante concentrarse en el **diseño y la forma de presentar las preguntas**. Las preguntas que se hagan, obviamente deberán estar relacionadas con los fundamentos del funcionamiento del programa o los efectos deseados. Cuando se haga la selección de los temas de las preguntas, se debe pensar sobre aquello que es imprescindible para las metas centrales del programa, y que...

- suministre información aprovechable
- conduzca a decisiones o disminuya la incertidumbre
- tenga gran potencial para hacer evidente los resultados
- se disponga de tiempo para contestarlas
- se puedan contestar [8]

Por ejemplo, si su proyecto de educación para los derechos humanos opera por fuera de un centro regional, puede tomar la decisión de realizar un estudio interno para comparar las operaciones de las regionales con las de la oficina principal. En este contexto, puede centrarse en el área administrativa o de formulación de políticas que estén bajo su influencia, tales como comunicaciones, toma de decisiones y presupuesto. Un estudio de este tipo podría identificar los mecanismos tanto formales como informales que se usan, evaluar su eficacia, y buscar modos de mejorar la operación global de la organización.

De modo alternativo, dicho proyecto de educación para los derechos humanos podría decidir que le interesa conocer qué tan bien los centros regionales han cumplido con su papel de convertirse en un recurso para las comunidades locales.

En este caso, se pueden implementar mecanismos estandarizados para documentar la provisión de este tipo de servicios locales, tales como capacitación, utilización de la biblioteca de recursos, difusión de material, programación y otros tipos de asistencia técnica. Además, puede realizarse la tarea de ir a la comunidad para obtener información sobre el uso que le está dando al Centro y la forma en que se podría mejorar para atender sus necesidades.

Tan pronto como se han formulado los objetivos generales para las preguntas, se debe proceder a la confección de las preguntas que pueden ser cerradas, o sea, limitadas a unas opciones preestablecidas; o abiertas, en las cuales el entrevistado puede elaborar la respuesta del modo que le plazca. A continuación se presentan algunos ejemplos de preguntas abiertas y cerradas.

Forma de las preguntas abiertas.

¿Qué beneficios le ha traído la participación en este programa?

Forma de las preguntas cerradas [9]

- Escriba una afirmación. Pídale al encuestado si está de acuerdo o en desacuerdo.

He sacado provecho de la participación en este programa.

___ Sí ___ No

- Pregúntele al encuestado el grado de acuerdo o desacuerdo

He sacado provecho de la participación en este programa.

1=totalmente de acuerdo; 2=medianamente de acuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=medianamente en desacuerdo; 5=totalmente en desacuerdo

Otras formas de "escala de categorías" son:

1=con frecuencia; 2=algunas veces; 3=casi nunca

1=lo apruebo del todo; 2=lo apruebo; 3=no me decido; 4=lo desapruebo; 5=lo desapruebo del todo.

- Desarrolle una escala con afirmaciones en cada extremo. Pídale al encuestado que se sitúe dentro de la escala.

Me he beneficiado del programa No me he beneficiado del programa

1_____2_____3_____4_____5

- Escriba una pregunta, en la que la variable posea un elemento valorativo en lugar del grado de acuerdo. Pídale al encuestado que indique sus puntos de vista en una escala.

Mi participación en el programa ha sido

1=muy provechosa; 2=un tanto provechosa; 3=no muy provechosa.

- Enumere los puntos. Pídale al encuestado que ordene los puntos en un rango.

Clasifique las siguientes partes del programa de acuerdo con el grado de utilidad que tuvieron para usted.
Asígnele 1 punto a los de mayor utilidad y 4 puntos a los de menor utilidad.

___ capacitación formal

___ materiales entregados

___ ensayo de métodos novedosos en el aula

___ debates informales con los colegas

- Enumere los puntos. Pídale al encuestado que clasifique cada punto utilizando la escala suministrada.

Califique cada uno de las partes del programa utilizando la siguiente escala:

1=muy provechosa; 2=más o menos provechosa; 3=no muy provechosa.

___ capacitación formal

___ materiales entregados

___ ensayo de métodos novedosos en el aula

___ debates informales con los colegas

Lo común es que durante las etapas preliminares de la investigación se realice un mayor número de preguntas abiertas y que en los períodos de verificación éstas sean cerradas. La principal ventaja de las preguntas cerradas es que brindan un marco de referencia uniforme que a su vez se utiliza para delimitar las respuestas a las preguntas. Las preguntas abiertas tienen la ventaja de que le permiten al encuestado mayor libertad para elaborar las respuestas. Las preguntas abiertas tienen la desventaja de que su análisis toma más tiempo.[10]

Si en una encuesta se incluyen preguntas, debe tenerse en cuenta que el diligenciamiento normal **del cuestionario** no debe demorar más de una hora, y cuando se revisen las preguntas, debe cerciorarse de que sean breves y claras; Además, de deben evitar las frases confusas, las abreviaturas y el lenguaje demasiado especializado. Realice pruebas anticipadas a los cuestionarios para determinar cuánto tiempo toma diligenciarlos, asegúrese de que las preguntas cerradas incluyan todas las posibles respuestas y que unas no incluyan a las en otras; además, dichas pruebas permiten comprobar que no haya sesgos ocultos o preguntas que sugieran las respuestas.

Se debe contar con medios que faciliten la recolección de los cuestionarios (puede ser correo prepagado o recolección personalizada), porque, en ocasiones los cuestionarios no se diligencian personalmente sino que son enviados y devueltos por correo. Esto ocurre por ejemplo, cuando se utilizan procedimientos de muestreo. Aunque esta es una forma muy eficaz de recolectar grandes cantidades de información, es posible que se incurra en falsas interpretaciones a menos que las preguntas estén bien elaboradas y enfocadas.

Tabla 2. ERRORES COMUNES EN LA REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS

- Se evalúa a los encuestados y no los materiales
- Se sienta cátedra en lugar de evaluar
- La presentación de la encuesta o la motivación del encuestado no es apropiada
- Se comunica una actitud defensiva de modo no verbal, y de esta forma se impide la expresión libre de la crítica
- Se habla más de lo que se escucha
- Se Juzga que lo que dice el encuestado es "tonto" o "equivocado" (por medio de risas o expresiones faciales)
- Se Realizan preguntas que sugieren la respuesta
- Se realiza con prisa
- No se tiene la capacidad para "ponerse en los zapatos del otro" (identificarse con el encuestado)
- Se Influencian o cohíben las opiniones del encuestado
- Se obliga o se hace que el encuestado se comporte de

modo convencional.

En el momento de la **entrevista**, el investigador enfrenta los mismos desafíos que cuando trata de diseñar las preguntas más convenientes. La mayor parte de los protocolos o procedimientos de entrevista utilizan preguntas cerradas. El protocolo de entrevista estructurado no permite que ésta discrepe mucho de las preguntas diseñadas de antemano. El protocolo de entrevista semiestructurado, que se utiliza mucho, contiene una lista de preguntas preestablecidas; sin embargo, al investigador le queda un margen de maniobra para realizar preguntas espontáneas de seguimiento, las que le permiten el seguimiento de cursos de discusión imprevistos.

Las entrevistas de evaluación del programa generalmente se realizan en asocio con el personal central del programa y aquellos vinculados con la puesta en práctica del proyecto (por ejemplo, personal clave del Ministerio de Educación y delegados de los distritos educativos). La utilización de grupos de control es una alternativa cuando el grupo que se va a entrevistar es muy numeroso para hacerlo individualmente. En los proyectos de educación para los derechos humanos, estos grupos podrían incluir maestros, estudiantes, policías, u otros grupos objetivo del programa.

La realización de entrevistas parece fácil de llevar a cabo, pero asimismo es muy fácil cometer errores que limitarán la información recogida y tornarán la entrevista inservible. En la Tabla 2 se enumeran algunos riesgos que se deben evitar.

Evaluaciones que tienen lugar en el aula

No se debe eximir a los estudiantes de la evaluación por el simple hecho de que estén tomando la clase de derechos humanos. Sin embargo, este tipo de evaluación debe reflejar tanto los objetivos multifacéticos que se pretende que los estudiantes logren (intelectuales, habilidades y desarrollo de valores efectivos), como los distintos métodos pedagógicos usados (trabajo individual, trabajo en grupos pequeños, trabajo por proyectos y debates). Siempre que sea posible, el maestro no debe limitarse simplemente a dar una nota, sino que debe incluir comentarios constructivos que realcen las fortalezas del estudiante así como las áreas que requieren mejoría.

Las áreas del progreso de los estudiantes que se podría evaluar son:

- el entendimiento de los conceptos, la memorización del material básico de hechos y la retención del significado de los conceptos;
- la habilidad para analizar problemas y para entender las perspectivas o puntos de vista de otros grupos;

- actitudes, motivaciones e intereses
- atención, acción y generalización [11]

La mayoría de los educadores que enseñan educación para los derechos humanos utilizan una combinación de técnicas de valoración para aprehender estos diversos campos de enseñanza y métodos pedagógicos. En la Tabla 3 se muestra un ejemplo de un sistema de notas que comprende la participación en grupos de trabajo y debate, resultados de proyectos participativos y pruebas, y ejercicios escritos. Las notas para el trabajo de proyectos y la participación en los debates en clase pueden ser asignadas por los compañeros de clase así como por el maestro. Además, los estudiantes pueden autoevaluar su contribución al trabajo en grupo.

La mayoría de maestros ya están familiarizados con las técnicas comunes de evaluación, tales como la realización de pruebas y la calificación de trabajos. La calificación de actividades no tradicionales en clase, tales como el trabajo en grupos pequeños ofrece mayores retos. Algunas veces al maestro le parece que no tiene suficiente información para evaluar la participación y el comportamiento participativo de los estudiantes en el trabajo de grupo.

Tabla 3. EJEMPLO DE UN PLAN PARA LA CALIFICACIÓN DE UN TRIMESTRE DE CLASES

25 %	Notas para cada actividad de grupo (1 semanal)
40 %	Pruebas escritas y tareas para la casa
25 %	Proyecto de trabajo (1 trimestral) Se califica el diseño, la ejecución y el valor formativo para el estudiante.
10 %	Participación y aportes a los debates en clase

Los maestros pueden abrir un espacio para la autoevaluación y la evaluación constructiva entre los compañeros del grupo. Estos métodos ayudarán a fortalecer el proceso reflexivo de los estudiantes y los motivará a que sean capaces de autodirigir el aprendizaje. Cuando se presenten discrepancias entre los resultados

de la autoevaluación, la evaluación de los compañeros y la del profesor, estas discrepancias se pueden abordar con el fin de modificar los procesos de evaluación.

A continuación se presentan algunos ejemplos de los criterios con los que se puede valorar el trabajo de grupos pequeños. Este listado de características se puede usar como lista de control, o sistema de calificación: 1=bueno; 2=aceptable; 3=malo.

Tabla 4. VALORACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPOS PEQUEÑOS [12]

- mantiene presentes los propósitos o las tareas
- colabora con los otros miembros del grupo
- trabaja sin perturbar a los otros
- es respetuoso de todos los integrantes del grupo
- cumple con buena parte del trabajo
- colabora para encontrar formas de mejorar el trabajo del grupo

Por medio de la revisión de otros trabajos realizados por los estudiantes tales como informes, mapas y dibujos, se puede realizar una valoración del aprendizaje y la identificación de puntos en los que la enseñanza sea más clara. La comparación de muestras tomadas al comienzo y al final de un período se puede utilizar para verificar el avance de los estudiantes. En las actividades de colaboración, los maestros pueden calificar a los estudiantes individualmente pero también a los grupos completos o a las parejas.

A los maestros en el aula de educación para los derechos humanos también les preocupa la justa valoración de las cualidades afectivas de los estudiantes. Aunque los maestros pueden tomar la decisión de no calificar las características personales y el sistema de valores de los estudiantes, una alternativa es la de tratar de aplicar los criterios que se enumeran abajo, empleando la valoración de los profesores o las autoevaluaciones como base de las calificaciones.

Tabla 5. VALORACIÓN DE LA ACTITUD ABIERTA [13]

- toma en cuenta nuevas ideas y actividades
- ensaya nuevas formas de hacer las cosas
- en las discusiones antepone los hechos a las opiniones
- modifica las conclusiones cuando surgen nuevos hechos
- elabora sus juicios sin tomar partido
- considera todas las facetas de un problema
- es capaz de reconocer los estereotipos y los prejuicios

Tabla 6. AUTOEVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO DE VALORES [14]

¿Cómo se catalogaría en los puntos siguientes? (A para muy bueno, B para bueno, C para aceptable y D para muy pobre)

- respeto por los otros
- interés en los otros
- atención a los otros
- persistencia en el trabajo
- sensibilidad a las necesidades de los otros
- valoración acertada de los otros
- colaboración con los otros
- piensa antes de actuar
- es honesto
- es franco
- auxilia a los otros
- admite los errores

Por último, el maestro debería integrar siempre la evaluación con la enseñanza. La observación por parte del maestro de las diversas actividades de aprendizaje, combinada con las evaluaciones formales, suministra información valiosa sobre el uso que los estudiantes hacen de los conceptos y la expresión de actitudes. Esta información puede constituir la base para la adaptación de las clases con el objeto de ayudar a los estudiantes a alcanzar los variados objetivos pedagógicos de educación para los derechos humanos en el aula.

Evaluación de la capacitación de maestros

La evaluación de los programas de tiempo completo es un procedimiento muy estándar. Generalmente, las evaluaciones se realizan por medio de un formulario anónimo de evaluación que se diligencia por escrito y se reparte diariamente y/o al final de la capacitación. Además, se pueden recibir sugerencias informales en las reuniones del grupo completo.

Si se utilizan cuestionarios, por lo general los organizadores incluyen una mezcla de preguntas abiertas y cerradas en las que se pide a los participantes indicar el grado global de satisfacción con la capacitación y su utilidad para la enseñanza en el aula.

Tabla 7. MUESTRA DE UN FORMULARIO DE EVALUACIÓN DE TIEMPO COMPLETO

Parte 1. Aspectos operativos de la capacitación

Por favor marque con una (X)

	Excelente	Bueno	Adecuado	Dificultoso
1.Salones de reunión				
2. Alojamiento				
3. Alimentación				
4. Transporte				

Parte 2. Experiencia en la capacitación

5. Utilizando la escala de abajo, asígnele una calificación a la utilidad global del seminario en:

1=muy provechosa; 2=más o menos provechosa; 3=no muy provechosa.

- aprendizaje de documentos claves sobre los derechos humanos, principios y mecanismo para su protección. ___
- familiarización con la metodología basada en actividades. ___
- aprendizaje de actividades específicas relacionadas con los derechos humanos que puedan aplicarse en el aula. ___

6. ¿Qué tan provechosas fueron las sesiones individuales?

1=muy provechosa; 2=más o menos provechosa; 3=no muy provechosa.

- [Elabore una lista de las sesiones individuales]

7. ¿Qué fue para usted lo más valioso de la capacitación?

8. ¿Cuál fue el aspecto menos útil de la capacitación?

9. ¿Tiene sugerencias que ayuden a mejorar la capacitación?

Parte 3. Seguimiento y aplicación de la capacitación

10. ¿Cómo piensa aplicar lo que ha aprendido en la capacitación en su aula o escuela?

_____
_____

Sería conveniente incluir una pregunta (como la número 10, arriba) que tenga que ver con la intención del participante de realizar actividades para inculcar la educación para los derechos humanos en el aula, y realizar una sesión de

seguimiento con los participantes después de cuatro a seis meses. Este seguimiento puede servir no sólo como una "evaluación" final de la capacitación, sino como un tipo de apoyo a los maestros para quienes puede ser muy importante que les recuerden el entusiasmo con el que tomaron la capacitación.

Prueba de campo para los materiales

Una prueba de campo significa que se ensayarán los materiales en un ambiente realista, para ver si funcionan como pretenden los autores o los patrocinadores. Las pruebas de campo son como un ensayo de vestidos antes de que una obra de teatro se presente ante el público, con la diferencia de que en el caso de los textos aún queda tiempo para realizar ajustes.

Es muy natural que existan diferencias entre lo que los creadores esperan de una lección y la forma en que quienes usan los textos la interpretan y aplican. Con base en las pruebas de campo, los investigadores -- con la colaboración de los maestros -- recopilan información sobre la forma en que el texto es bien aplicado (o mal aplicado) con el fin de realizar cambios en el material que permitan aclarar las confusiones; elaborar los detalles; ofrecer guías de apoyo para maestros y estudiantes; y aumentar las probabilidades de que el texto se utilizará en el aula como pretendía el autor.

Las pruebas de campo son fundamentales para los textos de educación para los derechos humanos, especialmente si no se aplican regularmente metodologías basadas en las actividades. Mas aún, si los materiales han sido traducidos o adaptados de otros países, se debe realizar una ronda de pruebas para asegurarse de que tienen pertinencia cultural. Por supuesto, las pruebas de campo se pueden realizar no solamente para los textos sino también para los materiales audiovisuales. Sin embargo, en esta parte nos concentraremos en las pruebas de campo de textos, debido a que esta es más complicada, aunque, la mayoría de los criterios, métodos y organización de recolección de información se puede aplicar también para la prueba de otro tipo de materiales de educación para los derechos humanos.

Criterios.

El experto en textos Tim Hunt [15] ha trabajado con las editoriales rumanas ayudándoles a desarrollar criterios para evaluar los libros de texto que se han propuesto para publicación. En la Tabla 8 se encuentran los criterios que se debe incorporar en los formularios de sugerencias que los maestros llenan después de cada clase, en los informes escritos que los maestros elaboran después de utilizar gran parte del material de texto, o las entrevistas que realizan los investigadores con los profesores escogidos para las pruebas de campo. Cada criterio puede ser

calificado -- por ejemplo, una calificación entre 1 (inaceptable) hasta 5 (excelente), con 3 (aceptable). Sin embargo, es fundamental recoger las opiniones del profesor sobre el texto, de tal modo que se deben incluir preguntas abiertas.

Tabla 8. EJEMPLO DE CRITERIOS PARA EVALUAR LIBROS DE TEXTO

---

1. Conformidad con el plan de estudios

¿En qué medida se acomoda el texto a las directrices del plan de estudios?

2. Contenido

¿Es el contenido exacto y apropiado?

3. Nivel del lenguaje

¿Está el lenguaje utilizado en el texto al nivel de los alumnos a quienes se dirige?

4. Método pedagógico

¿Es apropiada la metodología para la edad y el nivel de los niños, y son los ejercicios y las pruebas de igual modo provechosos?

5. Presentación y diseño

¿Tiene la calidad debida en términos de distribución de la página, tamaño y estilo de los tipos de letra, legibilidad en general, espaciado, márgenes y claridad de la impresión?

6. Ilustraciones

¿Son las ilustraciones relevantes y apropiadas en términos de calidad de la ejecución, estilo, relación con el texto, precisión y uso del color?

7. Originalidad

¿Qué elementos de originalidad o enfoque creativo hay allí? ¿Hay algunas características especiales que

atraigan de modo particular al alumno o al maestro?

8. Calidad de los materiales

¿Por cuanto, si es así, excede el libro los requerimientos mínimos de calidad de papel, material de la carátula y encuadernación?

9. Apoyo al maestro

¿Qué tipo de apoyo contiene el material? Por ejemplo: una guía del maestro o materiales adicionales en la metodología de los pasos de la enseñanza; información de experiencias precedentes; pruebas, materiales de evaluación y ejercicios adicionales; respuestas clave.

Hay un caso de un proyecto de educación para los derechos humanos en el que se utilizaron formularios de sugerencias semanales y además, informes de final de año. Los formularios semanales incluyeron las siguientes seis preguntas que trataban sobre el uso del texto preliminar, los aciertos de las lecciones y sugerencias sobre modificaciones.

Tabla 9. EJEMPLO DE PREGUNTAS PARA LOS FORMULARIOS DE SUGERENCIAS SEMANALES

---

1. ¿Se realizó la actividad tal y cómo se proponía en el texto? ¿Sufrió algún tipo de modificación? ¿Si fue así, cual?
2. ¿Se terminó la lección?
3. ¿Tuvo éxito la lección? Comentarios.
4. Sugerencias para la realización de cambios.
5. ¿Son estas labores razonables para el aula?
6. Actividades especiales que se desarrollaron en el aula.

Al final de año, los maestros participantes en la prueba de campo diligenciaron un formulario de evaluación global que contenía muchos de los criterios enumerados por Tim Hunt: claridad en el lenguaje y los conceptos, pertinencia del contenido para la edad, calidad de la producción, utilización de los materiales durante todo el programa de estudios, tiempo requerido para preparar a los maestros, y otro tipo de información necesaria para apoyar a los maestros que utilizan el material.

Métodos

La investigación con pruebas de campo generalmente comprende una variedad de métodos de recolección de información que incluyen informes preparados por los participantes, entrevistas individuales y con los grupos de control (maestros y estudiantes), y observaciones del material utilizado. Otras formas ingeniosas de recolección de información pueden surgir, tales como la revisión del trabajo de los estudiantes, la producción de vídeos de los textos usados y la realización de cuestionarios de actitudes. Con la excepción de los informes preparados por los participantes, la recolección y análisis de información es generalmente dirigida por investigadores entrenados, porque estos investigadores tienen las habilidades y la neutralidad requerida para la elaboración de complejos procedimientos de pruebas de campo.

Lo ideal sería que la recolección de información, el análisis y la modificación del material de derechos humanos fuera un proceso de colaboración entre tres conjuntos de actores: los participantes, el investigador y el desarrollador del texto. Los participantes tienen una "visión desde abajo" sobre la efectividad del material que se prueba, y tienen la habilidad para hacer sugerencias muy útiles para la modificación del texto. En el caso de un entorno escolar, dentro de los participantes se debe incluir a los maestros y a los estudiantes. El papel del investigador es fundamental para la capacitación de los maestros en la recolección de información, el desarrollo de instrumentos, la obtención habilidosa de sugerencias de los participantes y el análisis de los resultados. El desarrollador del texto necesita estar informado de manera continua de los resultados de las pruebas de campo, de tal modo que las alteraciones al material se puedan realizar de modo oportuno Sin embargo, lo ideal es que el desarrollador del texto y el investigador, juntos, realicen observaciones en el aula, así el autor puede ver con sus propios ojos la utilización que se está haciendo del material.

Para observar en el aula a un maestro con el que se esté realizando parte de las pruebas de campo de un borrador de un texto se deben seguir los siguientes pasos:

Pedirle al profesor que lea en su totalidad la unidad o el capítulo y

entonces que se lo enseñe a su modo a los estudiantes.

Observar el método de enseñanza del profesor y tomar nota de los puntos siguientes:

- claridad de la presentación y secuencia lógica
- utilización de ejemplos y relevancia de estos dentro de la situación y cultura local de los estudiantes
- utilización del tablero y otras ayudas visuales
- vocabulario que usa
- participación de los estudiantes: ¿hacen preguntas?, ¿les pregunta el maestro?, ¿de qué se tratan las preguntas?
- valoración que el maestro realiza de la comprensión de los estudiantes
- ¿asocia el maestro la lección con los conocimientos previos del estudiante?

Tenga en cuenta al realizar estas observaciones que se está evaluando al texto y no al maestro. Si hay discrepancias entre la forma como el autor concibió una clase y la forma como se está llevando a cabo --discrepancias que a criterio del observador no favorezcan el aprendizaje-- entonces la responsabilidad del desarrollador del texto es mejorar su borrador, de tal modo que facilite la realización de las clases de la forma inicialmente concebida.

Organización de la recolección de información.

El éxito de un proyecto de prueba de campo depende tanto de las habilidades gerenciales como de la preparación técnica. La prueba de campo de un texto para un curso anual puede tomar hasta dos años, incluyendo la preparación de las pruebas de campo, la recolección de información, el análisis y las sugerencias de modificaciones. Sin embargo, de ser necesario, se podrían diseñar otros tipos adecuados de pruebas de campo.

Las siguientes actividades son comunes en un proyecto de prueba de campo que abarque un período escolar completo:

- selección de los maestros y/o las escuelas que realizarán las pruebas de campo
- desarrollo de instrumentos y estrategias para las pruebas de campo
- preparación para realizar las actividades, de los profesores que realizarán las pruebas de campo

- desarrollo de un sistema continuo de distribución y recolección de información escrita (por ejemplo, fichas semanales, informes trimestrales y cuestionarios de actitudes).
- visitas regulares al aula para realizar encuestas y observaciones directas
- comentarios continuos al desarrollador del texto
- de ser posible, reuniones periódicas entre los maestros que realizan las pruebas de campo, los investigadores y el desarrollador del texto
- recopilación formal de los resultados, que incluya las recomendaciones para el autor del texto

Por supuesto que la prueba de campo debe diseñarse de tal modo que refleje el tipo de cambios que el autor está dispuesto a realizar. Por ejemplo, no invierta en una gran cantidad de maestros y un elaborado programa de prueba de campo de dos años si quiere realizar pequeños cambios editoriales.

Los resultados de este tipo de investigación serán muy enriquecedores y hasta sorprendentes. Por este medio, los desarrolladores de textos se darán cuenta de qué temas atraen más a los niños y cuáles son más difíciles para los maestros. Con frecuencia, los participantes no sólo brindan comentarios editoriales, sino que realizan sugerencias para quitar partes (por ejemplo, recortar un texto muy extenso) así como adiciones (tal como un glosario de términos). Los beneficios de las pruebas de campo van más allá de la simple modificación de los materiales. La participación en este tipo de empresa puede convertirse en una extraordinaria experiencia de desarrollo profesional para los maestros, así como para los autores de textos. Los resultados también pueden utilizarse para hacer publicidad al material una vez que esté listo para su publicación.

Sin embargo, por regla general, las pruebas de campo demandan mucho tiempo. Una alternativa a las pruebas de campo, o como una revisión preliminar a éstas, es pedirle a un experto en derechos humanos que revise el borrador del texto. El revisor debería asegurarse de que el material de derechos humanos cumpla con los siguientes rubros:

Tabla 10. EJEMPLO DE CRITERIOS PARA LA REVISIÓN DE UN TEXTO SOBRE DERECHOS HUMANOS

- que haga referencia a documentos y mecanismos locales, nacionales e internacionales para garantizar los derechos humanos
- que utilice ejemplos culturales adecuados
- que los textos y las ilustraciones tengan una

representación global de la mujer, los grupos étnicos y los miembros de las mayorías y minorías culturales
- que evite el estereotipo en el lenguaje y las ilustraciones
- que presente de temas de interés local
- que evite el uso de lenguaje técnico o polémico
- que sea apropiado para las condiciones materiales del aula.

Con algunas modificaciones de poca importancia, estos principios se pueden utilizar para material que no sea textual y material que vaya a ser usado por fuera del aula.

ES UNA GRAN CANTIDAD DE INFORMACIÓN PARA ENSAYAR Y DIGERIR, ME QUEDAN TODAVÍA MUCHOS INTERROGANTES. ¿HAY LIBROS EN LOS QUE PUEDA APRENDER MÁS?

Al final de este informe hay una bibliografía que incluye algún material básico sobre evaluación. Sería interesante mirar en la biblioteca local, teniendo en cuenta que se debe ser selectivo debido a que hay una gran variedad de modelos de evaluación.

¿HAY OTROS ELEMENTOS QUE SE DEBERÍA TENER EN CUENTA CUANDO SE ORGANICEN EVALUACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS?

Afirmativo. Si una evaluación involucra personas de diferentes nacionalidades o experiencias culturales, entonces debe plantearse de modo abierto los problemas interculturales. Obviamente, las diferencias interculturales afectan la facilidad y la claridad del intercambio de ideas. por esto, cerciórese por partida doble de que todos los involucrados entiendan las ideas principales. Además, las diferencias culturales pueden influir sobre la formalidad del lenguaje utilizado, y dar ideas sobre la frecuencia y las circunstancias en que debe tener lugar el intercambio de información entre el evaluador y las personas que participan en el programa. Es mejor aclarar las expectativas sobre las funciones, las responsabilidades y los canales de comunicación desde la misma iniciación del proyecto.

Los diferentes países también tienen diferentes prácticas en lo que se refiere a la evaluación y el seguimiento. Es así como, en muchos países, la investigación y la evaluación son dirigidas de modo exclusivo por expertos capacitados, con la

colaboración de los participantes. Se exceptúa el diligenciamiento de formularios con preguntas cerradas. La evaluación puede ser percibida como una gran amenaza. En las culturas en las que la evaluación se perciba así, se necesitará emplear un investigador cualitativo para que utilice métodos alternos de recolección de información y trabaje intensamente para lograr relaciones de colaboración en el trabajo, con los participantes locales. Los maestros y los otros participantes se deben convencer de que las evaluaciones formativas pueden contribuir a su propio desarrollo profesional, para lo cual de necesitará ganar su confianza.

Las diferencias culturales también se dan dentro del campo de la educación, los derechos humanos y la administración; por esto los cambios se deben medir comparados con los estándares locales y no los extranjeros. Las preguntas que un evaluador externo extranjero debe hacerse son:

- ¿En qué punto comienzan los cambios?

- ¿Cuál es la disposición local para el cambio?
- ¿Cuáles son las limitaciones?
- ¿Existe alguna forma local de entender los problemas de derechos humanos?
- ¿Cuáles son las tradiciones locales, en términos de administración de organizaciones y/o programas (jerárquicas versus menos jerárquicas)?

Una observación final; que tiene que ver con el carácter distintivo de la evaluación, y que con mayor razón no se puede ignorar dado que estamos metidos en el campo de educación para los derechos humanos; es que todos aquellos que se comprometan en cualquier tipo de investigación evaluativa, deben ser honestos, constructivos y sensibles en sus comunicaciones y en la medida de lo posible, el trabajo se debe realizar colectivamente. La información y el análisis se deben compartir anticipadamente y las sugerencias de los participantes deben incorporarse en la evaluación. Cuando ocurran diferencias irreconciliables de opinión entre el evaluador y los agentes educativos, estos últimos pueden incluir sus interpretaciones personales en el anexo al informe que se pondrá a disposición de terceras personas.

BIBLIOGRAFÍA

Bethel, George (1995). "Effective Program Management." Workshop Presentation at Education for an Open Society Conference, Budapest. September.

Calhoun, E.F. (1994). *How to Use Action Research in the Self-Renewing School*.. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Campbell, P.B. (1982) *Evaluating Youth Participation: A Guide for Program Operators.* New York: National Commission for Youth.

Cousins, J.B. and Earl, L.M. (1992). 'The Case for Participatory Evaluation' in *Educational Evaluation and Policy Analysis* (Winter 1992, Vol. 14, No.4), pp. 397-418.

Davis, B.G. and Humphreys, S. (1983). *Evaluation Counts: A Guide to Evaluating Math and Science Programs for Women.* Report to the National Science Foundation.

Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography Step by Step.* Newbury Park: Sage Publications.

Fink, A. and Kosekoff, J. (1985). *How To Conduct Surveys.* Newbury Park: Sage Publications.

Fowler, F.J., Jr. (1985). *Survey Research Methods.* Beverly Hills: Sage Publications.

Herman, J.L., Morris, L.L. and Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *Evaluator's Handbook.* Newbury Park: Sage Publications.

Hunt, T. (1995). "Effective interpretation of curriculum into print materials." Presentation at Education for an Open Society Conference, Budapest, September.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Light, R.J., Singer, J.D. and Willett, J.B. (1990). *By Design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Madaus, G.F., Scriven, M.S. and Stufflebeam, D.L.(1991). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation.* Boston and the Hague: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Michaelis, J.U. (1988). *Social Studies for Children,* 9th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Michaelis, J.U. (1992). *Social Studies for Children,* 10th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Morris, L.L. and Fitz-Gibbon, C. T. (1978). *The Evaluator's Handbook*. Beverly Hills and London: Sage Publications.

Smith, N.L. (1991). 'The Context of Investigations in Cross-Cultural Evaluations' in *Studies in Educational Evaluation,* Vol. 17, pp. 3-21.

Torney-Purta, J. (1989). 'Issues of evaluation' in D. Hicks and M. Steiner (eds), *Making global connections* , Edinburgh: Oliver & Boyd, pp. 163-170.

Weisberg, H.F. and Bowen, B.D. (1974). *An Introduction to Survey Research and Data Analysis.* San Franscisco: W.H. Freeman and Company.

NOTAS

[1] Estos estándares fueron desarrollados por el Comité Conjunto para Estándares de Evaluación Educativa en los Estados Unidos para la evaluación de programas (Sanders, J (1994) *The Program Evaluation Standards*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.), sin embargo, se pueden aplicar a todo tipo de evaluación educativa.

[2] Partes de esta sección se adaptaron de P.B. Campbell (1982), *Evaluating Youth Participation: A Guide for Program Operators.* New York: National Commission on Resources for Youth.

[3] Morris and Fitz-Gibbon, 1978, p. 27.

[4] Ibid., p. 2.

[5] See Calhoun, 1994.

[6] Cousins and Earl, 1992, pp. 397-418.

[7] Parcialmente adaptado de Bethel, 1995.

[8] Davis and Humphreys, 1983: 10-12.

[9] Inspiración tomada de Fink and Kosekoff, 1985, pp. 23-40.

[10] Weisberg and Bowen, 1974, pp. 49-50.

[11] Torney-Purta, 1989, p. 167

[12] Michaelis, 1988, p. 388.

[13] Ibid.

[14] Michaelis, 1992, p. 377.

[15] Hunt, 1995.

C. Ejercicios

1. Identifique los conocimientos, habilidades y valores deseables en un determinado grupo social, así como las características óptimas de su contexto en materia de derechos humanos.

Grupo social _____

Contexto _____

Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores	Condiciones del contexto

2. Explique cómo realizaría un diagnóstico para identificar las necesidades formativas de dicho grupo.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. Elabore los indicadores básicos para elaborar un diagnóstico en el grupo y en el contexto establecido en el primer ejercicio.

Criterios	Indicadores

4. Identifique las técnicas de recolección de información que son más adecuadas para diagnosticar las necesidades de aprendizaje en materia de derechos humanos.

_____
_____
_____

5. Elabore una red de planificación basada en el diseño curricular problematizador sobre el tema y el nivel educativo que usted decida.

6. Analice alguno de los procesos educativos de derechos humanos en los que participa.

a) Anote, en la primera columna de la siguiente tabla, los objetivos del proyecto o programa.
b) Identifique las estrategias y actividades que realiza para el cumplimiento de cada objetivo.
c) Incluya otras estrategias que le parezcan pertinentes.

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS ACTUALES	ESTRATEGIAS SUGERIDAS

7. Aplique la siguiente pauta para seleccionar la estrategia más adecuada para el logro de los propósitos.

PAUTA PARA SELECCIONAR LAS ESTRATEGIAS A PARTIR DE CRITERIOS

1. NECESIDADES FORMATIVAS, PROBLEMAS Y OBJETIVOS

2. POSIBLES ESTRATEGIAS

Alternativa I

Alternativa II
Alternativa III
Alternativa IV

3. CRITERIOS DE SELECCIÓN: Indagar si cada alternativa...

¿Es relevante para resolver el problema? ¿Contribuye a satisfacer las necedidades formativas? ¿Tiene posibilidades de lograr el resultado esperado? ¿Es viable? ¿Considera las condiciones del contexto?	¿Involucra a los participantes como agentes de su proceso formativo? ¿Aprovecha los recursos existentes? ¿Contribuye a transformar las situaciones adversas al conocimiento, respeto y defensa de los derechos humanos?

4. BALANCE: Cuál es el resultado del análisis anterior.

Alternativa I
Alternativa II
Alternativa III
Alternativa IV

5. ¿QUÉ ESTRATEGIAS SELECCIONA Y POR QUÉ?

8. Elabore una propuesta de evaluación de algún programa en el que esté participando. Tome en cuenta los siguientes elementos:

a) Finalidad de la evaluación
b) Justificación o motivaciones
c) Participantes en la evaluación
d) Criterios e indicadores
e) Instrumentos de recolección de la información y procedimiento de análisis.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____

9. Defina indicadores e instrumentos de evaluación para algún proceso educativo en el que participe.

Objetivo del proyecto:

_____
_____
_____
___

Estrategias del proyecto:

_____
_____
_____
__

Procesos, resultados y productos esperados en materia de conocimiento, respeto y defensa de los derechos humanos.

_____
_____
_____
_____
____

CONCEPTO	VARIABLES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
		-	

10. Elija un modelo de sistematización de experiencias y aplíquelo para realizar un ejercicio de sistematización de algún proceso educativo en el que haya participado.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

D. Autoevaluación

1. Es una herramienta para interpretar la realidad que nos interesa transformar:

a) Sistematización.
b) Entrevistas colectivas.
c) Diagnóstico.
d) Evaluación de la práctica.

2. Según Martinic, son pasos básicos para el análisis de la realidad y la detección de necesidades.

a) Elaborar una línea de base, aplicar cuestionarios con los conocimientos esperados y analizar la información.
b) Identificar los problemas o las necesidades educativas, interpretar y plantear hipótesis, establecer indicadores y recolectar la información.
c) Identificar los problemas y discutirlos con los participantes para establecer hipótesis y estrategias.
d) Definir indicadores, aplicar cuestionarios de línea de base y analizar los resultados en un árbol de problemas.

3. ¿Cuáles son los momentos didácticos para problematizar las situaciones didácticas en derechos humanos, según Magendzo?

a) Identificar dilemas y tensiones, promover la comprensión crítica del entorno, plantear hipótesis y posibles soluciones.
b) Plantear preguntas al alumnado, establecer un diálogo con el grupo y planear acciones transformadoras.
c) Identificar tensiones, delimitar la temática, problematizar y planear acciones transformadoras.
d) Identificar contradicciones, tensiones y problemas, analizarlos y elaborar textos críticos.

4. Es la fase de planeación de un proyecto que consiste en identificar el camino más adecuado para lograr los resultados, productos y cambios planteados.

a) Diagnóstico participativo.
b) Definición de objetivos.
c) Definición de estrategias.
d) Definición de recursos y apoyos.

5. Son la base para realizar el diagnóstico, el seguimiento y la evaluación de un proceso educativo.

a) Objetivos.
b) Indicadores.

c) Instrumentos.
d) Registros.

6. Son instrumentos útiles para identificar las necesidades formativas en materia de derechos humanos desde una perspectiva dialógica, crítica y participativa.

a) Encuestas y cuestionarios.
b) Examen diagnóstico y grupo focal.
c) Biografías de vida y grupo focal.
d) Análisis de tensiones y del entorno.

7. Sirve para valorar los cambios producidos en el entorno, en el contexto, en las actitudes de los sujetos o en la solución de la situación problemática-

a) Evaluación formativa.
b) Evaluación del proceso.
c) Evaluación de resultados.
d) Evaluación de impacto.

8. Cuando se evalúa un proyecto considerando el número de participantes, la cantidad de sesiones y de materiales elaborados, ¿qué tipo de indicadores se están empleando?

a) Cuantitativos.
b) Discretos.
c) Simples.
d) Cualitativos.

9. Es un propósito de la sistematización desde el enfoque de la educación popular.

a) Desarrollar habilidades comunicativas al redactar la propia práctica.
b) Evaluar la participación de quienes intervienen en un proyecto.
c) Producir conocimiento a partir del saber popular y la experiencia.
d) Ordenar cronológicamente la información sobre la práctica.

10. ¿Qué parte de la planificación y evaluación de un proceso formativo se realiza cuando un grupo escribe la historia de su organización o de su experiencia mediante historias de vida, bitácoras y estudios de casos?

a) Diagnóstico.
b) Seguimiento.
c) Sistematización.
d) a y b.

MÓDULO IV.
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Objetivos específicos

- Adquirir elementos didácticos para mejorar el desempeño del trabajo con grupos, haciendo uso de metodologías y técnicas acordes a los principios y valores en derechos humanos.
- Ubicar las orientaciones que han sido desarrolladas para mejorar la práctica educativa y adecuarlas a la propia experiencia.
- Desarrollar habilidades para elaborar materiales educativos adecuados a la práctica cotidiana.

A. Síntesis

I. Principios metodológicos de la educación en derechos

En los tres módulos anteriores hemos revisado los fundamentos de la EDH; los sujetos, temas y vertientes en los que ésta se aplica; así como los elementos metodológicos para planificar situaciones de aprendizaje en los distintos ámbitos de intervención. En este módulo revisaremos las implicaciones didácticas para educar en derechos humanos de manera congruente con los principios que estos establecen y los fundamentos pedagógicos, éticos y políticos de la EDH.

Sabemos que la EDH cuestiona los métodos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión acrítica de conocimientos, así como en procesos destinados a conservar el orden social, político, cultural y económico existente, el cual se considera inmodificable o modificable únicamente mediante los aspectos que el mismo orden vigente permite. En este sentido, la EDH propone un enfoque metodológico que incluya, entre otros, los rasgos planteados en el siguiente esquema.

Esquema IV.1. Enfoques de la EDH

Estos principios metodológicos de la EDH se concretan en cuatro aspectos:

1. La planeación de los procesos educativos: En el módulo III estudiamos la importancia de emplear modelos de planificación congruentes con la naturaleza de la experiencia educativa que esperamos desplegar en la EDH.
2. El trabajo del educador en derechos humanos. Tanto los fundamentos de la EDH como los principios metodológicos exigen cierta relación pedagógica, es decir, cierta forma de establecer el vínculo entre los participantes de un proceso educativo, y entre éstos y el objeto de conocimiento. En el cuadro 1 se sintetizan los principios metodológicos de la EDH y sus implicaciones para el educador en Derechos Humanos.
3. Las técnicas didácticas. Se consideran herramientas de todo proceso educativo y aunque no son un fin en sí mismo, es importante elegirlas cuidadosamente pues sabemos que la forma también es fondo y que pueden favorecer o dificultar los procesos formativos que buscamos intencionar.
4. El material didáctico. Al igual que las técnicas, son un medio para conseguir los aprendizajes esperados y en el caso de la EDH, requieren apegarse a un conjunto de criterios en su diseño y aplicación.

Cuadro IV. 1.

Principios metodológicos	Implicaciones para el educador en derechos humanos
No neutralidad	• Reconocer que ningún proceso educativo es neutral, lo que exige develar el currículum oculto, clarificar sus propios valores, explicitar los fines transformadores de la EDH y cuestionar las violaciones a los Derechos Humanos.
Visión holística, integradora e interdisciplinaria	• Reconocer que los derechos humanos se interiorizan y se aplican en la relación con los otros. • Abordar de manera integral aprendizajes conceptuales, procedimentales y valorales; trabajar las distintas dimensiones de la persona y evitar la fragmentación de los derechos humanos.
Pedagogía de la ternura y clima socioafectivo	• Enseñar con cariño, con sensibilidad, tratando a cada uno como persona, como ser valioso, único e irrepetible; evitar la violencia y la competitividad; propiciar la construcción y reconstrucción de la autoestima; forjar identidades sólidas, individuales y colectivas, basadas en la conciencia de la dignidad; propiciar el trabajo con las emociones y promover relaciones interpersonales cálidas; establecer relaciones de confianza y de respeto; y buscar la congruencia y la consistencia emocional.
Promoción de la autonomía	• Promover que los participantes asuman la responsabilidad de su propio proceso formativo, que comprendan que cada cual debe ser protagonista de su propia transformación, actúen con libertad y decisión propia, autoevalúen su proceso de aprendizaje, construyan su propia escala de valores, y desarrollen la autonomía moral y del juicio crítico.
Aprendizaje significativo:	• Reconocer que cada persona construye un significado propio y personal para un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender hasta que lo aprendido llega a formar parte de la persona.

	• Poner en marcha el conjunto de recursos cognitivos con los que cuentan los participantes, partir de sus intereses y aprendizajes previos, y fomentar el acercamiento crítico con el entorno mediante el análisis de situaciones problemáticas de su contexto sociocultural • Crear condiciones para que la persona "aprenda a aprender" y favorecer la búsqueda, manejo y sistematización de la información.
Educación transformadora	• Propiciar la aplicación de lo aprendido en la solución de problemas, el mejoramiento de las condiciones del entorno, la denuncia de injusticias, la acción organizada y la transformación de las condiciones violatorias o adversas a la dignidad humana. • Promover la acción moral: búsqueda de la conquista de los derechos, de la creación de condiciones de respeto a la dignidad humana y en la transformación de las condiciones violatorias.
Educación centrada en la persona	• Reconocer que el aprendizaje es un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su propia interioridad y las condiciones de su contexto.
Carácter práctico y vivencial	• Humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas vivan sus derechos, aprendan a ser solidarias viviendo la solidaridad, justas viviendo la justicia, etc. • Propiciar experiencias vivenciales y prácticas basadas en la organización y la participación.
Comunicación efectiva	• Emplear métodos dialógicos y construir ambientes formativos de comunicación y diálogo, lo que implica fortalecer la autoestima, la práctica del debate, la capacidad de argumentación, la escucha activa, la disposición a comprender lo que el otro plantea, a modificar sus propias posiciones, a construir consensos y a expresar disensos.
Problematización y visión crítica.	• Promover el desarrollo del juicio moral, de la conciencia crítica y el análisis de situaciones problema empleando la pedagogía de la pregunta, el diseño curricular problematizador o métodos de comprensión crítica.
Aprendizaje grupal y cooperativo	• Favorecer la cooperación, el aprendizaje grupal y el trabajo encaminado al logro de objetivos comunes; el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones individuales y colectivas; la construcción de consensos y expresión de disensos, críticas y cuestionamientos; así como la autoevaluación y evaluación grupal.
Diversidad	• Reconocer la diversidad, combatir la discriminación; combatir las prácticas homogeneizantes y que pretenden uniformar el proceso educativo; estar abiertos a las diversas percepciones, formas de ser y de aprender; promover la comprensión empática, e incorporar el análisis del contexto.

Fuente: Conde: 2005 y Mujica: 2002.

II. Técnicas de la educación en derechos humanos

Las mal llamadas *dinámicas de grupo* favorecen el aprendizaje significativo, la comprensión crítica del entorno, parten del contexto del participante, favorecen la toma de conciencia. Sin embargo con frecuencia se hace mal uso de ellas, pues se consideran un fin en sí mismo o se utilizan para distender la tensión en un grupo cuyo proceso de aprendizaje es tradicional. Las técnicas son solamente una herramienta, que se puede utilizar con diversos fines y por lo tanto obtener distintos resultados. Por ello se recomienda hacer una selección de las técnicas didácticas a emplear, tomando en cuenta lo siguiente:

a) Los objetivos y temas.
b) Las características del grupo o de la población.
c) Las condiciones objetivas y materiales en las que se realiza el proceso (tiempo, espacio, equipo disponible).
d) Claridad en el procedimiento.
e) Las características del facilitador (imaginación y la cratividad) (Mujica, pp. 13 y Núñez, pp. 78-79).

a) Técnicas participativas

Existe un conjunto de técnicas que favorecen el desarrollo de procesos educativos basados en una concepción dialéctica, pues garantizan el contacto de los participantes con su realidad mediante el análisis, discusión y apropiación conciente y transformadora.

Las técnicas participativas que se emplean en la educación popular parten de lo concreto para analizar la realidad con una visión histórica y estructural de la sociedad, hasta comprenderla e interpretarla teóricamente. En ellas se recuperan los planteamientos freirianos, ya que parten del análisis de tema generador, el cual tiene una formulación suficientemente compleja como para expresar la realidad específica del grupo, al mismo tiempo que permite una visión amplia, lo que favorece la teorización. No se trata de analizar la realidad mediante estudios de casos abstractos y estandarizados, sino a través de temas generales y generadores desarrollados con una concepción metodológica dialéctica (Núñez, pp. 81-82).

Las técnicas participativas aplicadas a la educación popular y a la EDH implican la acción, ya que metodológicamente están basadas en el proceso reflexión-acción-reflexión.

b) Comprensión crítica

Inspirados en la pedagogía del oprimido y en otros trabajos de Freire, las técnicas de comprensión crítica pretenden impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento entre todos los implicados en el proceso a partir de temas micro y macroéticos. Suponen que en la construcción de nuevas relaciones y de nuevas sociedades, es preciso analizar críticamente las existentes, a fin de promover la conciencia de la realidad social y el compromiso por transformarla. Consiste básicamente en proponer a los participantes textos que generen una reflexión en torno a situaciones de derechos humanos.

Algunas formas de emplear las técnicas de comprensión crítica son (Puig: 2001):

i) Dialogar a partir de un texto.
Leer en voz alta y de manera colectiva un texto en el que se plantee un problema de tipo ético y/o social, que contenga las distintas posiciones al respecto y que resulte relevante para el contexto y características del grupo. Hacer una segunda lectura de manera individual para señalar los aspectos más relevantes y de interés. Posteriormente, iniciar el diálogo orientado por preguntas que pongan en evidencia el problema y sus implicaciones. Finalizado este proceso, podrían realizarse otros ejercicios de ampliación de la temática discutida.

ii) Confrontación y análisis de valores.
Se analizan colectivamente los valores que están en juego en la toma de decisiones a propósito de temas sociales controvertidos como la intervención de un país en territorio del otro para perseguir a la guerrilla o la legalización del aborto; se identifican los valores implicados en los temas; se aportan hechos significativos para la consideración de los valores enfrentados; se valora la verdad de los hechos significativos; se clarifica la relevancia de los hechos; se intenta tomar una decisión sobre los valores que permiten orientar mejor los hechos controvertidos; y se evalúan las consecuencias de la aplicación del valor aceptado como el más idóneo para abordar el tema de controversia.

iii) Escribir para comprender críticamente.
La escritura de ensayos o de textos libres permite identificar prejuicios, plantear hipótesis o proponer soluciones a problemas morales o sociales. A través de ambos es posible convertir la información obtenida de la realidad en reflexión crítica y toma de conciencia. Responder por escrito a preguntas, elaborar un texto breve sobre la propia opinión y conclusiones respecto a un tema, brindan la oportunidad para analizar una situación y clarificar los propios valores. Esta técnica puede apoyar el cierre de otras actividades para la comprensión crítica, en tanto permite poner por escrito los resultados de un momento anterior de discusión en grupo.

iv) Problemas, hipótesis y comprensión crítica. Enfatiza la investigación sobre temas sociales controvertidos partiendo de un problema macroético, siguiendo el proceso lógico de la investigación: problematización, hipótesis, validez lógica de las hipótesis y comprobación (Puig: 1991, pp. 61).

c) Discusión de dilemas

Derivada de los planteamientos de Kohlberg, esta técnica promueve el desarrollo del juicio moral. Los dilemas son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto que atañe a la decisión individual: cada persona debe pensar cuál es la solución óptima y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos. Por regla general, la situación presenta una disyuntiva: A o B, siendo ambas igualmente defendibles. Esta técnica supone que a medida de que los sujetos vayan resolviendo cognitivamente dilemas morales, irán ascendiendo de estadio de desarrollo moral.

El proceso reflexivo-valorativo para dar respuesta al dilema, se llama juicio moral. Los dilemas no tienen una respuesta correcta, lo que significa que no es tan importante la respuesta, sino los elementos tomados en cuenta para emitir un juicio, la importancia que cada cual asigna a los distintos aspectos del problema, así como los modelos de razonamiento utilizados.

Existen dos tipos de dilemas, los hipotéticos y los reales. Los dilemas primero presentan conflictos abstractos, de conflicto entre intereses y derechos o entre valores, con personajes con poca relación con el contexto. Los segundos se extraen de acontecimientos históricos o del contexto diario de los participantes.

Una forma práctica de utilizar la discusión de dilemas es la siguiente: después de una lectura y reflexión individual, de manera voluntaria se pasa a la exposición y diálogo en grupo sobre la situación planteada y sobre las distintas razones pensadas por los participantes. El educador o facilitador plantea interrogantes en torno al dilema con el propósito de estimular el desarrollo del juicio moral. Esta intervención es importante porque un dilema puede estar bien planteado pero no aportar al desarrollo moral porque la reflexión posterior no está bien conducida. También corresponde al facilitador crear un clima de confianza que propicie la discusión y el debate. No necesariamente se tiene que llegar a acuerdos; lo importante es escuchar las diversas opiniones y razonamientos de los alumnos.

Para la aplicación de estas técnicas, podemos apoyarnos en otras técnicas de uso común, como los sociodramas, los juegos de roles, el trabajo cooperativo y los juegos en general (Payá, pp. 55).

d) Resolución no violenta de conflictos

El conflicto es un componente básico de la vida social puesto que la diversidad es una característica del ser humano. Es un proceso que tiene su origen en la contradicción entre las necesidades e intereses de las personas, por lo tanto no equivale a violencia. El conflicto es positivo y necesario para el crecimiento del ser humano y el desarrollo de los grupos sociales, pues en la resolución del conflicto está el camino para conseguir la paz cuando éste es resuelto o manejado mediante métodos noviolentos y de modo justo para las partes implicadas. Se reconoce que el conflicto se estructura en fases cíclicas, que se desenvuelven en fases más o menos previsibles y por lo tanto es factible su manejo y regulación (Cascón y Papadimitriou: 2004 y Seminario, pp. 37-47). Desde la EDH, el conflicto se trabaja en cuatro niveles.

CUADRO IV. 2.

Provención	Intervenir antes de la crisis del conflicto, lo que implica una explicación adecuada, un conocimiento de los cambios estructurales para eliminar sus causas, la promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan relaciones cooperativas; el desarrollo de habilidades y estrategias para afrontar mejor los conflictos.
Negociación	Proceso mediante el cual las partes involucradas en el conflicto dialogan y establecen acuerdos de tal manera de que ambas ganan al ceder
Mediación	Alude a situaciones donde la persona que interviene tiene capacidad de influir en la toma de decisiones
Acción noviolenta	Usar la fuerza y la agresividad noviolenta orientada a la afirmación, al desarrollo de la asertividad, y a la lucha por los derechos humanos

Fuente: Cascón y Papadimitriou: 2004

e) Clarificación de valores

Consiste en propiciar que cada persona sea consciente de lo que valora, siente y piensa, pero no se considera que ciertos valores sean preferibles a otros. Se concreta en una serie de técnicas sencillas basadas en la discusión, en el respeto mutuo y en la toma de conciencia de la situación o de las circunstancias que tejen el problema moral de cada uno, en este caso, situaciones relacionadas con los Derechos Humanos. Algunas de estas técnicas son:

i) Diálogos clarificadores. Pretende que el participante profundice en sus reflexiones a medida que se desarrolla un diálogo. Al final de la conversación, más que un intercambio de opiniones, se da un esfuerzo de reflexión en el que cada cual dialoga consigo mismo.

ii) Hojas de valores. Se presenta un breve texto sobre una situación problemática que invite a la discusión. Se añade una lista de preguntas sobre las que hay que reflexionar. El objetivo de este ejercicio es crear una situación de controversia entre los alumnos y alumnas para que contrasten sus diversos puntos de vista.

iii) Frases inconclusas y preguntas esclarecedoras. Técnica de carácter individual que ofrece la posibilidad de pensar sobre las creencias, opiniones o preferencias en relación a cualquiera de los indicadores de valores. Consiste en presentar una lista más o menos larga de frases inacabadas o preguntas que obligan a tomar postura sobre el tema que se está tratando.

f) Enfoque socioafectivo

Concibe el proceso de EDH como un aprendizaje en la propia piel, partiendo de situaciones educativas que impliquen experiencias vivenciales, juegos de roles, de simulación, dramatizaciones y otros recursos que permitan hacer aflorar sentimientos y actitudes profundas. Combina el abordaje de nociones e información con situaciones vivenciales, lo que se espera haga aparecer una actitud afectiva, la empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro. Se reconoce la importancia de la persona, del compromiso personal con su aprendizaje y con el proceso de transformación, y se basa en la articulación de aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos. Implica aprender en y a través de la propia piel y meterse en la piel del otro (Seminario, 48-53).

g) Habilidades sociales

El aprendizaje social es fundamental en la educación para la paz y los derechos humanos pues ésta sólo es posible en la interacción con los otros. Algunas de estas habilidades sociales son:

1. Reconocimiento y valoración del otro, lo que implica la afirmación, autoestima, autoaprecio, discriminación positiva.

2. La comunicación y toma de decisiones, entre las que se incluyen la escucha, diálogo, argumentación, puesta en común de opiniones y sentimientos, toma de decisiones colectivas, construcción de consensos o la participación en asambleas (Seminario, pp. 53-63).

3. Capacidad empática y la adopción de perspectivas sociales, lo que permite ubicarse en el punto de vista de los demás.

4. Autoconciencia y autoconocepto, las cuales permiten emitir juicios sobre las realidades morales y sustentar una escala personal de valores libremente elegidos.

5. Capacidad de emitir juicios morales. El juicio moral es la capacidad de reflexionar sobre hechos o problemas para dilucidar con razones lo que nos parece bien y lo que nos parece mal. Si el proceso de desenvolvimiento de este dominio de la personalidad moral ha sido adecuado, el sujeto acaba valorando por encima de otros intereses y consideraciones la igualdad, la equidad, la dignidad, entre otros valores.

6. Espíritu crítico y creativo a propósito de la información socialmente relevante. Implica la sensibilidad para detectar nuevos aspectos de la realidad que requieran reflexión moral, tenacidad para conocer todos los hechos relevantes sobre los problemas morales, perspicacia para enjuiciar críticamente los hechos y las situaciones y, finalmente, creatividad para elaborar nuevos conocimientos.

7. Capacidad de autorregulación. Acción voluntaria autodirigida para la construcción de sí mismo por sí mismo.

8. Aptitudes para la acción y la transformación del entorno.

h) Técnicas lúdicas

El juego, las formas de jugar y las relaciones que se establecen en él son un recurso para construir relaciones acordes con los principios de la dignidad humana. El juego como experiencia didáctica fortalece la autoestima y favorece la socialización pues se conoce la realidad y se aprecian modelos de relación social. Las técnicas lúdicas consisten en desarrollar experiencias socioafectivas en el marco de un clima grupal distendido, en donde todos los participantes aprendan y disfruten.

Existen distintos tipos de juegos didácticos, como los de conocimiento, que buscan crear condiciones para que las y los participantes en un grupo se conozcan; los juegos de afirmación procuran el autoconcepto, favorecen la seguridad en sí mismo y en relación con los otros; los juegos de confianza fomentan actitudes de solidaridad y construir confianza como grupo; los juegos de cooperación establecen condiciones para realizar tareas conjuntas como grupo; y los de comunicación y de resolución de conflictos (Seminario, pp.64-69).

En el siguiente cuadro se sintetiza el proceso metodológico sugerido para aplicar algunas de las técnicas descritas.

CUADRO IV. 3.

Resolución de conflictos	Clarificación de valores	Enfoque socioafectivo	Toma de decisiones y resolución de conflictos por consenso
• Crear un clima favorable. • Definir el conflicto • Describir el conflicto: origen, desarrollo y situación actual. • Analizar soluciones propuestas y/o ensayadas. • Buscar nuevas soluciones. • Identificar aspectos prácticos, responsabilidades con-	• Escoger sus valores de entre distintas alternativas y sopesar las consecuencias de cada uno. • Apreciar y estimar sus valores. • Compartirlos y afirmarlos públicamente. • Actuar de acuerdo con ellos de forma repetida y constante.	• Fomentar la afirmación y el autoaprecio. • Desarrollar un sentimiento de confianza. • Partir de una situación empírica: juego, simulación o experimento . • Fomentar la capacidad de compartir y comunicar ideas y sentimientos . • Construir sentimientos de grupo. • Resolver problemas y conflictos concretos. • Promover formas alternativas de socialización. • Desarrollar la capa-	• Favorecer la comunicación efectiva y la escucha activa. • Aplicar técnicas participativas. • Definir el problema. • Significación emocional del problema. • Identificar posibles soluciones. • Selección y síntesis de las propuestas. • Elección a partir de una prueba del grado de acuerdo. • Definir aspectos

cretas para poder llevarlas a cabo. • Evaluar.		cidad de distanciamiento. • Aprendizaje de la desobediencia. • Manejo de información.	prácticos. • Evaluar resultados.

Fuente: Cascón: 2004 y Seminario: 2000

III. Criterios para el diseño de materiales en EDH

Al igual que las técnicas didácticas, los materiales que se emplean en la Educación en Derechos Humanos requieren incorporar los principios teóricos y metodológicos que fundamentan esta propuesta educativa.

La UNESCO ha planteado un conjunto de criterios para el diseño y evaluación de los libros de texto, los planes de estudio y otros materiales que se emplean para fomentar una dimensión internacional de la educación. Estos criterios básicamente parten de los fundamentos, contenidos y principios metodológicos de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Algunos criterios son los siguientes:

1. Congruencia de los objetivos de los materiales con los objetivos establecidos por la UNESCO.
2. Abordaje pertinente de los contenidos de paz, derechos humanos, desarrollo, medio ambiente, comprensión internacional y el sistema de las naciones unidas.
3. Promoción de valores y actitudes relacionados con los principios de dignidad, paz, justicia o solidaridad.
4. Desarrollo de aptitudes como el pensamiento crítico, solución de problemas, cooperación, participación o competencia comunicativa.
5. Congruencia de los enfoques educativos con los principios teóricos y metodológicos de la EDH.
6. La selección de temas, la importancia que se les da y su tratamiento atender a los criterios de validez, perspectiva cultural, ética universal y alcance (UNESCO: 1991).

Además de considerar los criterios anteriores, en la elaboración de materiales didácticos como folletos, boletines, libros, guías o cuadernos de trabajo, se recomienda seguir los siguientes pasos:

a) Establecer los propósitos, el público al que va dirigido y el uso que se le dará.
b) Organizar unidades didácticas a partir de temas generadores o situaciones problematizadoras. Planificar la secuencia didáctica sugerida.
c) Incluir títulos creativos y atractivos.
d) Iniciar cada unidad didáctica con ejercicios que recuperen aprendizajes, experiencias y concepciones previas. Estos ejercicios también pueden ser una oportunidad para clarificar valores, hacer un autodiagnóstico o problematizar una situación.
e) Incluir información básica o una lectura con fundamentos sobre el tema. Este texto debe aportar información, conceptos y criterios para la comprensión o la problematización del tema.

f) Incorporar un material gráfico (imagen, foto o cuadros) coherente con el tema. Evitar imágenes meramente ilustrativas.
g) Incluir esquemas, diagramas, mapas conceptuales y otros recursos gráficos que ordenen de manera sintética y lógica las ideas y argumentos.
h) Utilizar diversos recursos como periódicos, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como canciones, poesías, películas y fragmentos de narraciones.
i) Plantear de manera clara las actividades sugeridas.

B. MATERIAL DE ESTUDIO

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

CASCÓN, Paco y Greta Papadimitriuo, *Resolución no violenta de conflictos*. *Guía metodológica*, McGrawHill, México, 2004, pp. 1-18. **[Lectura 1]**

Conde, Silvia, "El papel del Educador en Derechos Humanos", *(Fragmento)* en *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas,* Instituto Federal Electoral, México, 2005, pp. 13 **[Lectura 2]**

Mujica, Rosa María, *La metodología de la educación en derechos humanos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 2002.
[Lectura 3]

Núñez, Carlos, "Los aspectos pedagógicos y didácticos" y "El tema generador y el eje temático", en *Transformar para educar, educar para transformar, una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular*, IMDEC, México, 1996, pp. 73 a 97. **[Lectura 4]**

Payá, Montse, "Discusión de dilemas", en *Formación cívica y ética ciudadana, Antología*, Amnistía Internacional Sección Mexicana y Movimiento Ciudadano por la Democracia, México, 2001, pp. 53-55. **[Lectura 5]**

PUIG, Josep Ma. "Comprensión crítica", en *Formación cívica y ética ciudadana, Antología*, Amnistía Internacional Sección Mexicana y Movimiento Ciudadano por la Democracia, México, 2001, pp. 59-61. **[Lectura 6]**

Asociación Pro Derechos Humanos, Seminario de Educación para la Paz, Educar para la paz, una propuesta posible, los libros de la catarata, Madrid, 2000, pp. 35-102.
[Lectura 7]

UNESCO, *Directrices y criterios para la elaboración y revisión de los planes de estudio, los libros de texto y otro tipo de material didáctico en la educación internacional con miras a fomentar una dimensión internacional de la educación,* 1991, en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100178m.pdf> (página visitada el 7 de enero de 2008) **[Lectura 8]**

Lectura 1

Resolución Noviolenta de Conflictos
Guía Metodológica[1]

Paco Cascón

Introducción

Desde la educación para la paz y los derechos humanos se trabaja principalmente el conflicto en cuatro niveles correlativos: provención, negociación, mediación y acción noviolenta. El trabajo para educar en el conflicto inicia con una base ,extensiva de la provención, que es el primer paso para avanzar y trabajar en la negociación y la mediación.

En la provención y la negociación son las propias personas las involucradas en el conflicto quienes tratan de solucionarlo. En la mediación se recurre a una tercera parte que ayudará en el proceso.

En cualquiera de los casos, la educación para la paz y los derechos humanos no excluye, en situaciones de fuerte desequilibrio de poder, el empleo de los métodos de acción noviolenta. Se trata de usar la fuerza y la agresividad noviolenta, aquella que va encaminada a la afirmación, al desarrollo de la asertividad, a la lucha por los derechos humanos, apostando al respeto hacia la persona que se tiene enfrente o del otro lado. Sin embargo, la mediación y la acción noviolenta quedan fuera del ámbito de esta guía.

La provención

Suele hablarse de *prevención* de los conflictos para aludir a la necesidad de actuar antes de que exploten y se manifiesten en su forma más descarnada. No obstante, este término tiene connotaciones negativas: no hacer frente al conflicto, evitarlo, no analizarlo, no dejar que aflore todo lo que hay dentro, no ahondar en sus causa profundas; como se explica más adelante, la prevención califica al conflicto de manera negativa.

La perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos asume la *provención*, término usado por J. Burton, como el proceso de intervención antes de la crisis del conflicto y que lleva a:

- una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana,
- un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas,
- una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan un tipo de relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos.

En cuanto a este último punto, educar en el conflicto significa desarrollar una serie de habilidades y estrategias que permiten afrontar mejor los conflictos y que se enlistan a continuación.

- construir al grupo en un ambiente de aprecio y confianza,
- favorecer la comunicación y la toma de decisiones,
- trabajar la cooperación,
- aprender a analizar los conflictos, negociar y generar soluciones creativas.

[1]Cascón paco y Greta Papadimitriou (2004): Resolución Noviolenta de Conflictos. Guía Metodológica, McGrawHill, México.

Prevenir un conflicto significa, muchas veces, evitarlo e impedir así que afloren sus causas.
La provención es un proceso de intervención que hace frente al conflicto e invita a negociar y a buscar soluciones creativas.

- **Perspectiva positiva del conflicto**

Culturalmente se da a los conflictos una connotación negativa que se basa, sobre todo, en los siguientes aspectos:

- La forma en que habitual e históricamente se han resuelto: la violencia, la opresión, la anulación y la destrucción, basadas en la competición, de una o de ambas partes involucradas en el conflicto.
- Las emociones intensas y la intranquilidad vivida durante un conflicto interpersonal, cercano; no es una experiencia agradable y conlleva un fuerte gasto de tiempo y energías.
- No se educa para afrontar y resolver conflictos positivamente.
- Los seres humanos tienen una gran resistencia al cambio. No aceptan que las cosas cambian y que las personas puedan cambiar.

Todas las personas, incluido el profesorado, no han sido formadas en la adquisición de herramientas y recursos para afrontar los conflictos en forma positiva.

La perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos parte de las siguientes consideraciones:

- El conflicto es consustancial al ser humano como ser social que interacciona con otras personas.
- Al interaccionar con otras personas, se dan discrepancias y se contraponen intereses y necesidades.
- El conflicto se estructura en fases, es cíclico y se mueve en secuencias parcialmente predecibles y, por ello, susceptibles de regulación constructiva.
- Los conflictos son positivos para la construcción de la vida democrática, por dos motivos centrales:
  - Se cree en el valor de la diversidad, de la diferencia.
  - Se cree en los conflictos como palancas de transformación social.
- Los conflictos pueden ser una herramienta pedagógica.

Desde la educación para la paz y los derechos humanos se considera a la diversidad y a la diferencia como valores básicos para vivir en un solo mundo plural, en el que la diversidad, desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conlleva el contraste y, por tanto, divergencias, disputas y conflictos.

Asimismo, se considera que sólo al entrar en conflicto con las estructuras injustas o con aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Es decir, el conflicto es la principal palanca de transformación social.

En las escuelas y en las aulas es muy común que profesores y profesoras intenten reprimir o solucionar los conflictos del alumnado, o que desempeñen roles como de policías, jueces y árbitros, entre otros.

Si se educa para el conflicto, el conflicto será una oportunidad para aprender. Eso significará recuperar el papel del profesorado, como facilitadores que intentan encontrar un espacio para tratar el conflicto entre las partes implicadas a través de un proceso

regulado constructivamente. En ese proceso el alumnado, además de ejercitar la resolución de conflictos, empezará a dotarse de herramientas para afrontar, cada vez mejor, futuros conflictos. Empezarán a aprender a argumentar, a escuchar las otras posturas y argumentos, a analizar antes de reaccionar, a proponer soluciones y a llegar a acuerdos.

- **Conflicto *versus* violencia**

Existe la tendencia a confundir y considerar como sinónimos los conceptos de conflicto y violencia. Así, toda expresión de violencia se considera un conflicto, mientras que la ausencia de violencia se considera una situación sin conflicto e incluso de paz. Sin embargo, desde el punto de vista de la educación para la paz y los derechos humanos, una situación se define como conflicto no por su apariencia externa, sino por su contenido, por sus causas profundas.

La primera idea básica es que no toda disputa o divergencia implica un conflicto. Se trata de las típicas situaciones de la vida cotidiana en las que aunque hay contraposición entre las partes, no existen intereses o necesidades antagónicas. Solucionarlas tendrá que ver, casi siempre, con establecer canales de comunicación efectivos que permitan llegar a consensos y compromisos.

El conflicto se da en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que sí hay contraposición tangible de intereses, necesidades y/o valores en pugna. Esa contraposición se define como problema: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra.

Con base en esta definición, es posible diferenciar dos situaciones que se confunden con los conflictos reales: los seudoconflictos y los conflictos latentes.

En los seudoconflictos, aunque sí puede llegar a haber tono de pelea, lo que no existe es un problema, tal y como se ha definido antes, aunque las partes pueden creer que sí. La forma de afrontarlo será, justamente, a través de una comunicación efectiva, para que las partes visualicen la ausencia del problema.

Hacer ver a las partes que no hay conflicto y que sus necesidades no chocan y pueden satisfacerse totalmente, puede ser tan difícil como resolver un conflicto real.

En los conflictos latentes, por el contrario, no se utiliza un tono de pelea, ya que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses, necesidades o valores, o no son capaces de afrontarla, ya sea por falta de fuerza o de conciencia; sin embargo, existen.

En la vida cotidiana y en el marco educativo es muy habitual encontrar conflictos que muchas veces no se abordan, no se afrontan o ni siquiera se reconocen como tales porque no han explotado, porque no existe pelea o violencia.

La costumbre ha llevado a las personas a no afrontar el conflicto hasta el momento de la explosión, en su peor momento, cuando ya se ha llegado a la crisis y el conflicto se vuelve inmanejable, hasta la destrucción de relaciones, personas, grupos y sociedades; es decir, cuando ya no hay ni el tiempo, ni la tranquilidad y las posturas se han hecho tremendamente antagónicas e inamovibles.

- **El conflicto como proceso**

El conflicto no es un momento puntual, sino un proceso. Tiene su origen en las necesidades. Cuando éstas están satisfechas, no hay problema, pero cuando chocan con las de la otra parte surge el problema (el antagonismo de necesidades, la insatisfacción de necesidades de una o ambas partes) y comienza el proceso del conflicto, que contiene los siguientes elementos: desconfianza, incomunicación, temores, malentendidos, ruptura

del tejido social, entre otros. El no afrontar o no resolver el problema lleva al estallamiento, es decir, a la crisis, que suele tener una manifestación violenta y este punto es lo que muchas personas identifican como conflicto.

El planteamiento central de la educación para la paz y los derechos humanos es actuar desde una postura de la provención, evitando llegar a la crisis para afrontar los conflictos. El conflicto y la resolución son procesos que implican tiempo y una agenda amplia de acercamiento a los distintos problemas que constituyen al conflicto mismo; si no se le hace frente a tiempo, continúa su dinámica, es algo vivo e ineludible.

El reto que plantea la educación para la paz y los derechos humanos es cómo aprender a afrontar y resolver los conflictos de una manera constructiva, *noviolenta* Esto implica comprender qué es el conflicto y conocer sus componentes, así como desarrollar actitudes y estrategias para resolverlo. Es importante subrayar que se entiende por resolver los conflictos el proceso que, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, conduce hasta sus causas profundas; sin embargo, la resolución de un conflicto no implica que a continuación no surjan otros; en la medida en que la vida sigue su curso, en la cual las personas interactúan y crecen, seguirán apareciendo conflictos que ofrecen oportunidades para avanzar o retroceder, de acuerdo con las formas de afrontarlos y resolverlos.

- **Recapitulando: ¿Qué es un conflicto?**

No toda disputa o divergencia es un conflicto. La base es definir el conflicto desde la raíz, desde su origen, que está en la contradicción de las necesidades. Las necesidades pueden ser: intereses, valores y/o derechos humanos.

Todas las personas tenemos una serie de necesidades que deseamos o aspiramos cubrir.

Es importante distinguir entre:

Conflicto: disputas o divergencias que tienen en su centro, el problema, una contradicción o antagonismo de necesidades.

Seudoconflicto: situaciones que, por desconfianza y por problemas de comunicación, lleva a las personas a percibir que la satisfacción de las necesidades de otras personas impide la satisfacción de las propias.

Conflicto latente: situaciones en las que las personas no perciben, al menos en forma explícita, la contraposición de necesidades, sin embargo el antagonismo existe.

Cuando la satisfacción de las necesidades de una persona o grupo impide la satisfacción de las necesidades de otra persona o grupo, entonces,

SURGE LA CONTRADICCIÓN, EL ANTAGONISMO.
COMIENZA EL PROCESO DEL CONFLICTO

Si esta contradicción no se afronta o no se resuelve, aumenta la tensión, la desconfianza e incomunicación y se convierte en un problema que, al no ser resuelto, provoca el estallamiento de la situación, la crisis, generalmente violenta, del conflicto. De las necesidades antagónicas surgen los problemas.

Escalada del conflicto

Los problemas se resuelven afrontándolos; si se evitan, crecen y estallan en forma violenta.

Dos ideas clarificadoras

1. El conflicto no es un hecho puntual, sino un proceso.
2. Tiene su origen en la insatisfacción de necesidades.

- **La toma de decisiones por consenso desde la noviolencia**

- Comienza con el desarrollo de una comunicación efectiva, que permita el diálogo y la escucha de forma activa y empática; se trata de ir más allá del mero hecho de oír, de tener una verdadera voluntad de comprender a la otra parte y de hacerle llegar esa voluntad, tanto verbalmente, parafraseando, verificando, como de manera no verbal, a través de miradas, postura corporal, gestos, entre otros aspectos.
- Implica un reparto justo de la palabra, el desarrollo de diversos canales de comunicación que permitan no sólo transmitir las ideas, sino las emociones y sentimientos presentes en todo conflicto.
- Se basa en la igualdad, lo que implica involucrarse de forma igualitaria, participativa y no sexista.
- Implica ir más allá de las mayorías y aprender a tomar decisiones en las que todo el mundo tenga la oportunidad de expresarse y sienta que su opinión ha sido tomada en cuenta en la decisión final.
- Supone ceder parcelas de responsabilidad y poder.
- Implica construir espacios para que se realice.

- **Pasos del proceso de decisión por consenso**

1. Definición del problema/conflicto

- Hay acuerdos de moderación y/o facilitación en la estructura del proceso
- Todas las personas afectadas acuerdan abordar el problema ahora
- ¿Todos disponen de la información necesaria?
- El problema es...

2. Significación emocional del problema/conflicto

- Todo conflicto involucra sentimientos, inquietudes, miedos.
- Antes de tomar una decisión colectivamente y de asumir luego responsabilidades, es importante conocer cómo afecta el problema en los sentimientos de cada participante.
- Hay muchos métodos para que afloren los sentimientos (Véase *La alternativa del juego I y II*).

3. Creación de posibles soluciones

- Es fundamental la participación creativa de todos y todas.
- Es el momento en que líderes y personas expertas pueden resultar más ineficaces al provocar la pasividad de los demás participantes e inhibir su creatividad.
- Es recomendable que todos y todas expresen sus propuestas o ideas y se suspendan los juicios mutuos, salvo para sugerir mejoras en la formulación; para ello existen dinámicas como la lluvia de ideas (Véase *op. cit.*)

4. Selección y síntesis de las propuestas

- Expuestas todas las ideas, se trata de ajustarlas, integrarlas, combinarlas, para lograr una o varias propuestas bien trabajadas y realizables.
- Hay que esforzarse en incorporar los puntos de vista de todos y todas.
- Este paso suele producir cansancio y tener experiencia previa en el asunto ayuda a catalizar la síntesis colectiva.
- Las personas expertas pueden ser eficaces si actúan dentro del proceso colectivo.

5. Elección a partir de una prueba del grado de acuerdo

- Es recomendable trabajar en grupos pequeños y que alguien escriba o formule la síntesis a la que se llega.
- Si al final hay varias propuestas alternativas para elegir, es preciso efectuar una primera prueba del grado de acuerdo que se suscita.
- Hay cuatro posibles niveles de acuerdo/desacuerdo:
  a) "Estoy de acuerdo".
  b) "No es perfecta, pero la acepto".
  c) "No me opongo a lo que decidan, pero no me considero implicado".
  d) "Me opongo a que lo lleven a cabo" = VETO.
- Sólo el veto bloquea el consenso y obliga a volver a empezar o a dejarlo.
- Si se opta por los grados de acuerdo 2 y 3, se trabaja en las implicaciones, las condiciones, enmiendas y objeciones necesarias para definir el acuerdo final.

6. Aspectos prácticos

- En este momento se definen responsabilidades concretas de cada participante, así como la realización concreta del acuerdo.

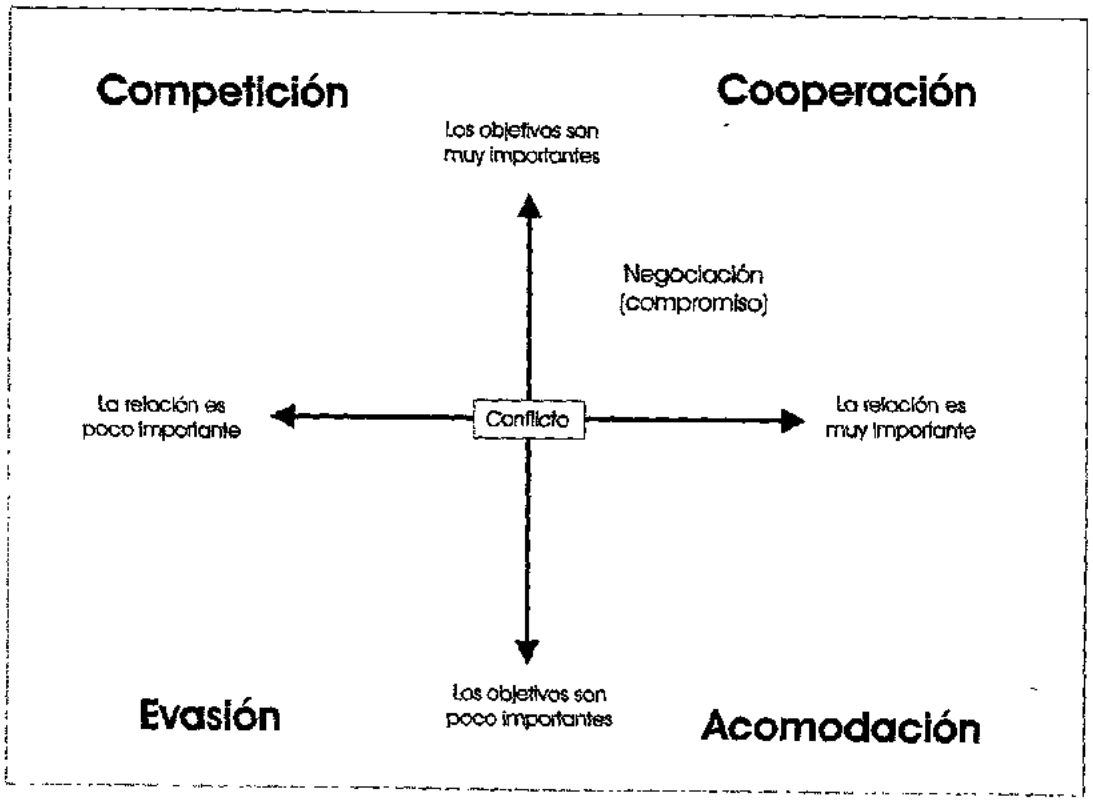
7. Evaluación de resultados

- La valoración no debe dejarse sólo a la reflexión individual aislada, tanto si el resultado es satisfactorio como cuando no lo es.

- **Actitudes ante el conflicto**

Se pueden adoptar cinco actitudes ante el conflicto. Quedarán representadas en un esquema delimitado por un eje de las X, que representa la importancia de la relación, y otro de las Y, que representa la importancia de los objetivos de quienes interactúan. En ambos casos, el esquema muestra si una u otra cosa se consigue o no.

Actitudes ante el conflicto



Por la experiencia en el campo de la resolución de conflictos, es importante señalar que estas actitudes pueden darse de manera habitual como cuatro formas típicas de respuesta ante los conflictos, sin embargo, pueden presentarse de manera sincrética, es decir, mezcladas entre sí; su uso depende de la situación y de la persona. El asumir alguna de estas actitudes no puede ser visto bajo los lentes de la lógica binaria, ya que no es intención de la educación para la paz y los derechos humanos plantear que existen malas actitudes en toda situación y otras buenas para todas ellas.

El propio esquema brinda algunas pistas sobre esto. En circunstancias donde lo que está en juego no tiene importancia para las personas involucradas y la persona con la que se está en juego es alguien que apenas se conoce y con quien casi no se tiene relación, probablemente la mejor opción sea algo que en principio nos podría parecer muy negativo, como es el evitar el conflicto.

Sin embargo, este esquema también plantea algo fundamental y es que, cuanto más importancia posean los objetivos y la relación, más importante será aprender a cooperar.

Competición (gano/pierdes)
La consecución de lo que uno mismo quiere es el único criterio por seguir, no se reflexiona acerca de lo que las otras personas quieren. La competición se da en una situación en la que conseguir lo que "yo quiero", hacer valer los propios objetivos y metas es lo más importante, no importa que para ello se tenga que pasar por encima de las otras personas. La relación no importa.

En el modelo de la competición, llevado hasta las últimas consecuencias, lo importante es que "yo gano", y para ello lo más fácil es que "los demás pierdan". En ocasiones, el perder se traduce no sólo en que la otra persona no consiga sus objetivos, sino en que sea eliminada, destruida hasta su muerte. En el terreno pedagógico, en las relaciones cotidianas la eliminación se traduce a situaciones más sutiles o invisibles, pero con el mismo poder de anulación o destrucción y que vulneran los derechos humanos: la exclusión, la discriminación y/o la expulsión.

Acomodación (pierdo/ganas)
No hay preocupación por lo propio, sólo se busca satisfacer los deseos de las otras personas. Siempre se acepta y se cede; con tal de no enfrentarse a la otra parte no se hacen valer los objetivos propios o, peor aún, ni siquiera son planteados. Es un modelo tan extendido como o más que la competición. A menudo se confunde el respeto, la buena educación, con el hecho de no hacer valer los propios derechos, porque eso puede provocar tensión o malestar. Generalmente, la frustración se acumula, hasta no poder más, y se pasa de la acomodación a la autodestrucción o destrucción de la otra persona.

La evasión (pierdo/pierdes)
No se afrontan directamente los problemas. Implica hacer a un lado lo que yo deseo y lo que la otra persona quiere. Ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consiguen ninguno de los dos. Esta actitud revela que ambas partes han trabajado poco o nada en relación con la construcción de una identidad propia y, en consecuencia, mucho menos en la construcción de redes sociales. Es importante preparar espacios educativos que favorezcan el desarrollo de nociones, habilidades y actitudes que reduzcan este tipo de actitud para afrontar los conflictos.

La cooperación (gano/ganas)
En este modelo, conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también. Tiene mucho que ver con algo muy intrínseco a la filosofía noviolenta: el fin y los medios tienen que ser coherentes. Es el modelo hacia el que la educación para la paz y los derechos humanos intenta encaminar el proceso educativo. En él sólo sirven las soluciones del tipo gano-ganas. Esta actitud es básica y necesaria para la resolución noviolenta de conflictos y se logra a partir de capacidades y competencias que ponen al tú por tú a ambas partes del conflicto; es decir, ambas personas tienen las nociones, las habilidades y las actitudes necesarias para negociar y satisfacer sus necesidades.

- **La negociación como meta**

Llegar a la cooperación plena es muy difícil, por ello se plantea otro modelo en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al 100%. Generalmente, cuando se habla de negociación, en realidad se está pensando en una mera táctica del modelo de competición, lo cual es un equívoco.

Desde la mirada de la educación para la paz y los derechos humanos, a fin de que la negociación sea efectiva es necesario que ambas partes involucradas en el problema

vivan la sensación de que han ganado en lo fundamental, si esto no sucede, no se está parado en este modelo, sino en el de la competición o la acomodación.

Es muy fácil confundir cooperar con lo que, comúnmente, calificamos como "ser buena persona" y también con la actitud de acomodación. El manejo de términos no facilita las cosas, de ahí la importancia de aclarar que la cooperación no es sinónimo de acomodación; la cooperación no puede ser renunciar a aquello que es fundamental para cada persona, es decir, sin ceder se puede llegar a negociar. De hecho, una consigna básica desde la perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos es la de no ceder en lo fundamental. Por lo tanto, la negociación implica hacer a un lado o renunciar a aquello que no es fundamental o que es menos importante y que va a favorecer el proceso de resolución.

En definitiva, lo que parece la mejor estrategia individual puede ser la peor estrategia colectiva, incluso podría ser la peor estrategia individual cuando se interacciona con otras personas.

En pleno siglo XXI, pareciera que es mejor cooperar para destruir que cooperar para construir. El gran reto es trabajar para cooperar, no sólo desde el punto de vista ético, sino también desde el punto de vista de la eficacia.

En todo conflicto, de alguna manera, las partes cooperan, pero para destruirse. El acuerdo de cooperar para construir, a pesar de la separación como solución extrema entre quienes contienden, permitiría soluciones mutuamente satisfactorias.

Para educar en el conflicto dentro de la escuela, es necesario buscar espacios en los que profesorado y alumnado desarrollen herramientas que les permitan abordar y resolver los conflictos con mayor creatividad y satisfacción.

- **Tipos de negociación**

Suave	Dura	Basada en principios
Las personas participantes son amigas	Las personas participantes son adversarias	Las personas participantes están solucionando un problema
El objetivo es lograr un acuerdo	El objetivo es la victoria	El objetivo es lograr un resultado sensato en forma eficiente y amistosa
Hacen concesiones para cultivar la relación	Exigen concesiones como condición para la relación	Separan a las personas del problema
Suaves con las personas y con el problema	Duros con el problema y con las personas	Suaves con las personas y duros con el problema
Confianza en las otras personas	Desconfianza en las otras personas	Proceden independientemente de la confianza
Cambian su posición fácilmente	Mantienen su posición	Se concentran en los intereses no en las posturas
Hacen ofertas	Amenazan	Exploran los intereses
Dan a conocer su última posición	Engañan respecto a su última posición	Evitan tener una última posición
Aceptan pérdidas unilaterales para lograr un acuerdo	Exigen ventajas unilaterales como precio del acuerdo	Crean opciones de mutuo beneficio
Buscan la única respuesta: la que la otra persona aceptará	Buscan la única respuesta: la propia	Desarrollan múltiples opciones para escoger
Insisten en lograr un acuerdo	Insisten en su propia posición	Insisten en criterios objetivos
Tratan de evitar un enfrentamiento de voluntades	Tratan de ganar en un enfrentamiento de voluntades	Tratan de lograr un resultado basado en criterios independientes de la voluntad
Ceden ante la presión	Aplican presión	Razonan y permanecen abiertos ante las razones; ceden ante los principios no ante las presiones

- **Análisis del conflicto: separar persona-proceso-problema**

Cuando no se logra asumir la existencia del conflicto ni se aprende a analizarlo y a resolverlo, con gran frecuencia se recurre a la violencia y ello conduce a considerar al conflicto como algo negativo. Sin embargo, para la educación para la paz y los derechos humanos no todas las personas responden igual ante una situación conflictiva, ni una misma persona responde siempre de la misma manera. Tanto el contexto, como factores ligados a la personalidad y al nivel de desarrollo moral, influyen de manera decisiva para responder de determinada manera ante un conflicto.

No obstante, es necesario partir de las formas más comunes o generales que se asumen ante un conflicto, para proponer, también de manera general, las más idóneas para su análisis e intervención.

El primer trabajo por realizar, tanto a la hora de analizar conflictos como en el momento de intervenir en ellos, será el aprender a separar y tratar diferencialmente los

tres aspectos presentes en todo conflicto: las personas involucradas, el proceso o la forma de abordar el conflicto y el problema o las necesidades e intereses antagónicos en disputa.

Generalmente no se separan estos tres aspectos, y las personas involucradas se muestran duras o blandas, de acuerdo con la actitud asumida ante los conflictos, ya sea de competición o de sumisión, respectivamente. Si se opta por actuar con suavidad, se refiere a la sensibilidad hacia las personas, denotando debilidad a la hora de defender los intereses personales relacionados con el problema. Por el contrario, si se decide competir o atacar, se muestra fortaleza a la hora de defender los derechos propios, pero también se muestra dureza con(tra) la persona con la que se está en disputa.

La ausencia de análisis de los tres aspectos que constituyen los conflictos, persona-proceso-problema, cae en la personalización de los conflictos, centrándose en la persona más que en el problema que tienen ambas partes; lo que conduce a una escalada de ataques personales olvidando, muchas de las veces, el problema que originó el conflicto; esto supone un desgaste de energías y tiempo al atacar a la otra parte, en lugar de utilizar las energías y el tiempo en la resolución del problema.

Es común creer o pensar que la otra persona es la que tiene el problema, y de ahí sólo hay un paso a considerar que no es que la otra persona lo tenga, sino que él mismo o ella misma es el problema. Son muy habituales los comentarios del tipo: "alumnos conflictivos", "compañeras conflictivas" lo mismo que es habitual hablar de "problemas de disciplina", en lugar de "conflictos de convivencia o de relación".

De ahí la importancia de separar los tres aspectos, bajo la consigna de ser sensibles con las personas con las que se tiene un problema; equitativos y participativos con el proceso, con la forma de abordarlo; y duros con el problema, al hacer valer las necesidades propias.

- **Personas**

En el ámbito de las personas, se trata de aprender a verlas como partes con las que se tiene un problema y con quienes se puede colaborar para resolverlo.

- **Las percepciones:** en todo conflicto existen tantas percepciones o puntos de vista como personas hay involucradas. Cada quien se acerca al conflicto según como le va en él, según le afecta, y eso marca su percepción. Si se quiere saber lo que ocurre realmente, es necesario conseguir que las partes aprendan tanto a expresar su percepción como a escuchar e interesarse por conocer la de la otra parte.

  Una buena herramienta para trabajar con las percepciones es escribir, narrar o representar distintas versiones de historias o cuentos. También es interesante utilizar los juegos de rol, e intentar ponerse en el papel contrario al que se ha vivido.
- **Las emociones:** en todo conflicto se remueven y fluyen emociones intensas en las personas involucradas. Es fundamental en el proceso de resolución de conflictos abrir un espacio para reconocer las emociones vividas y sentidas en ambas partes, así como buscar vías alternativas para darles salida satisfactoriamente.

  En la educación para el conflicto, abordar las emociones implica el respeto hacia las personas a partir de procesos de regulación y autorregulación de las propias emociones para que las posturas que se asuman durante el abordaje del conflicto no estén permeadas por las emociones.
- **El poder:** en todo conflicto existe un desequilibrio de poder. Cuando el desequilibrio es muy importante, el conflicto es prácticamente imposible de resolver. Para resolverlo, antes habrá que reequilibrar el poder. Se trata de trabajar el aprecio, que incluye tanto a la autoestima como a la estima dirigida a la otra persona, la asertividad

y, sobre todo, el apoderamiento, entendido como el proceso por el cual se descubren las bases de poder e influencia.

Por otro lado, también es importante descubrir cuáles son las bases del poder de quien, en determinada situación, está arriba. En muchas ocasiones, ese poder se basa en el sometimiento y la colaboración de quien está abajo, en su obediencia. En este sentido, aprender a desobedecer de forma crítica y asumiendo las responsabilidades de la desobediencia será una de las tareas de la educación en el conflicto.

- **La imagen:** en todo conflicto está en entredicho la imagen, el prestigio de las personas que están contendiendo. No tener esto en cuenta, tanto a la hora de analizar como, sobre todo, en el momento de intervenir, podrá suponer que una parte no acepte una solución por muy buena que sea. Las partes deben sentir que su imagen sale "airosa".

- **Proceso**

Por lo que se refiere al proceso, se trata de aprender a establecer procesos, formas de abordar los conflictos que permitan la expresión de ambas partes y soluciones que ambas puedan aceptar. En este sentido, será importante aprender a:

- Controlar las **dinámicas destructivas de la comunicación:** acusaciones, insultos, generalizaciones. Intentar pasar del tú-mensaje, en el que siempre se habla de la otra persona, generalmente de forma negativa, al yo-mensaje.
- Cada persona conoce más de sí misma que de las demás, de ahí la importancia de hablar en primera persona, manifestando los sentimientos propios, dando información precisa de qué es lo que *me* afecta, cómo y por qué.
- **Analizar los procesos** seguidos hasta ese momento, para aprender tanto de los aciertos como de los errores. Hacer un mapa de análisis del conflicto: cuándo empezó, quiénes están involucrados y qué papel e influencia tienen, qué soluciones se han ensayado ya y cómo han influido en el conflicto.
- Establecer **procesos de consenso** que permitan a todas las partes expresar sus necesidades y satisfacerlas. Consensuar una serie de reglas sobre cómo abordar los conflictos: qué hacer, qué no hacer.

- **Problema**

Finalmente, en el apartado del problema o problemas, el trabajo se centrará en aprender a diferenciar las posturas o posiciones de los intereses o las necesidades. Existe dificultad para expresar y reconocer las necesidades y la facilidad para expresar las posturas, es decir, la solución o las soluciones preferidas para determinado problema.

Si se parte de las posturas se cierra sólo a dos tipos de soluciones: la preferida por cada parte involucrada en el conflicto que, además, suelen ser las más antagónicas.

Desde las necesidades, el abanico de soluciones es más amplio, y, se llega al meollo del conflicto, lo que permite encontrar necesidades o intereses comunes, además de los antagónicos. Esos intereses o necesidades comunes pueden ser ya una base de acuerdo y de optimismo en la búsqueda de soluciones.

- **Análisis del conflicto**

John Paul Lederach

Personas
Identificar grupos y personas involucrados
- Quién directa o indirectamente
- Liderazgo
- Bases de influencia y poder (simetría-asimetría)
- Coaliciones

Percepción del problema
- Cómo perciben el problema, cómo lo describen
- Cómo les ha afectado
- Sentimientos - intensidad
- Soluciones que sugieren: ¿qué necesidades e intereses representan? (Posturas)
- Diferencias de percepción
- Cómo se puede replantear para mejorar la relación

Proceso
Dinámica del conflicto
- ¿Qué asunto lo empezó?
- Intensificación
  - ¿Qué se añadió?
  - ¿Qué polarización existe entre grupos?
  - ¿Qué actividades han aumentado el conflicto?
  - Influencias moderadoras

Comunicación
- ¿Cómo se comunican?
- ¿Quién habla, a quién cuándo, cuánto y por qué?
- Distorsiones: estereotipos, rumores, mala información.
- ¿Cómo mejorar?

Problema
Describir el "meollo"
- Intereses, necesidades y valores de cada persona
- ¿Qué les preocupa y que proponen para la solución?
- ¿Por qué les interesa la solución concreta?
- Intereses de cada persona (quién gana o pierde en cada solución)
- Necesidades humanas básicas que motivan a cada persona
- ¿Qué necesidades habrá que tener en cuenta para su satisfacción?
- Diferencias de valores, ¿son importantes?

Listar problemas por resolver
- Problema global, diferentes puntos por resolver
- Manera de tomar decisiones

Análisis de los recursos existentes utilizables
- Factores que limitan acciones y posturas extremistas de cada persona
- Personas que pueden ser constructivas
- Posibles objetivos alcanzables que todas pueden aceptar
- Intereses y necesidades comunes (no opuestos o de mutua exclusión)
- Ofertas que están dispuestas a hacer

- **Aclaración de términos sobre la intervención**

La expresión: "dar salida al conflicto" no significa necesariamente resolver el conflicto, ya que la salida puede consistir simplemente en hacer gestiones, arreglos, firmar acuerdos, o señalar responsables y sancionarlos; por ello conviene precisar qué es la resolución del conflicto, qué es el arreglo y qué es la gestión.

En nuestro caso, la resolución es un proceso encaminado a tratar los problemas que constituyen las fuentes del conflicto. Ello supone ayudar a las partes implicadas a analizar el problema, el proceso y lo relativo a las personas involucradas en el conflicto. También supone crear/descubrir opciones que satisfagan a las partes y "disuelvan" el problema, lo cual implica cambio, ya sea a partir de nuevos compromisos o de la eliminación de las causas; sin embargo, esto no garantiza que no surjan, posteriormente, problemas o antagonismos.

Por otra parte, conviene no confundir resolución con arreglo. La expresión "resolución" podría entenderse como sinónimo de compromiso o decisión forzada, un acuerdo al que se llega tras una fase de regateo y de uso de poder (como cuando un tribunal o un juez "dispone" o emite su fallo); sin embargo, eso es sólo un arreglo. La resolución es un proceso que conlleva siempre un análisis de la situación global por las partes implicadas para satisfacer sus necesidades. La regulación se queda corta, ya que sólo se establecen reglas sin ir a las causas.

A su vez, gestión o manejo de conflictos se ha usado en contextos muy diferentes: en la disuasión nuclear, en estudios estratégicos, en la pacificación, en la propaganda o en "etapas previas a la resolución". En estos casos, la gestión constituye un intento emprendido por la parte favorable a mantener el *status quo* en la disputa, de mantener el control; sin embargo, puede ser necesaria para evitar la escalada de la violencia, es decir, puede considerarse un medio, nunca un fin.

Una vez aclarados los anteriores términos, se pueden identificar cuatro formas de intervenir para dar salida al conflicto. Cada una de éstas se utilizará en mayor o en menor medida según se trate de una resolución, arreglo o gestión del conflicto.

Son términos que ha menudo se confunden. Popularmente, negociación y mediación suelen considerarse sinónimos de cualquier forma de gestión de conflictos. Facilitación, por el contrario, es un término poco usual, coloquialmente hablando.

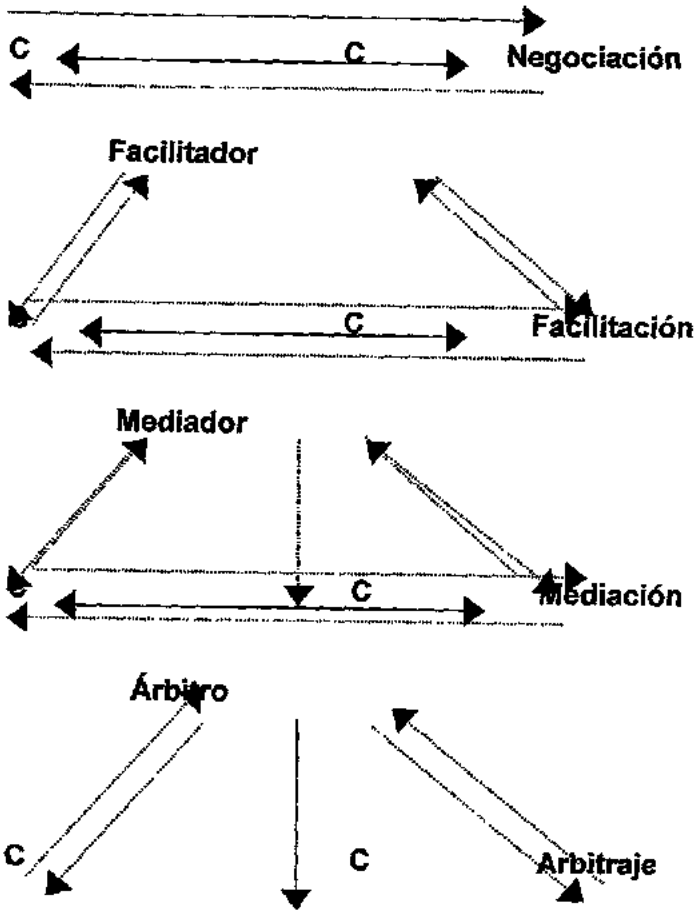
La negociación: desde el contexto de la educación para la paz y los derechos humanos, es la forma de intervención que se propone como meta, a través de cualquier contacto entre las partes en conflicto, conseguir un acuerdo a propósito del problema en litigio. Puede hacerse directamente, o bien, mediante la ayuda de terceras personas.

La facilitación: es el proceso por el que una o varias personas intentan coadyuvar a que las partes lleguen a una definición común de sus relaciones, definan con claridad sus objetivos y metas, y descubran opciones que satisfagan sus necesidades. Quien facilita puede ser un grupo.

La mediación: alude a situaciones en donde el interventor tiene capacidad de influencia en la toma de decisiones. A menudo la persona mediadora, con un mandato aceptado por las partes, hace propuestas parcialmente conminatorias o va y viene de una a otra de las partes intentando lograr compromisos pactados. No implica, necesariamente, llegar a las causas del conflicto.

El arbitraje: es un tipo de intervención altamente institucionalizada en la que la tercera parte o parte interpuesta tiene poder para dictar una solución a las partes, que se han comprometido, o están obligadas por ley, a aceptarla.

- **Modos de intervención**
-



Claves:

————	= línea de comunicación
————	= quien formula la decisión
- - - - - -	= quien influye en la decisión
C	= contendiente

- **Intervenir y resolver un conflicto**

Afrontar el conflicto supone desarrollar la habilidad de hacerlo manejable y comprensible, llegar al fondo del problema y definirlo claramente. Es necesario, entonces, desarrollar tres estrategias:

1. Delimitar los problemas por tratar separándolos de las personas

- Cuáles son los asuntos más importantes y verdaderos.
- Escuchar y resaltar puntos claves.
- Listar prioridades.
- Evitar generalizaciones a partir de ejemplos, preguntas, tratando un asunto cada vez, haciendo una lista, etcétera.
- Evitar representaciones de otras personas o de la opinión en general.

- Separar persona de problema, es decir, evitar la personalización.

Es necesaria una descripción clara y concisa de los problemas (sin insinuaciones, rodeos o disimulos). Es recomendable especificar y repetir y no dar por sobreentendido.

¿Quién hizo qué, a quién, cuándo y dónde? Pregunta de la persona que facilita o media el proceso de resolución.

2. Aclarar los intereses que motivan a las personas

- ¿Por qué determinado problema es importante para cada persona?
- Diferenciar la solución que desean, postura, del por qué la quieren o desean (intereses).

Es mejor trabajar desde los intereses. Ayuda a ampliar las posibilidades de resolver y subraya lo que tienen en común.

Contrariedad de posturas no es sinónimo de intereses contrapuestos.

- **Concretar las necesidades elementales que deben formar parte del acuerdo**

Los intereses fundamentan las posturas, lo esencial son las necesidades:

- Sentido de seguridad (poder).
- Estima y respeto propio y mutuo (aprecio).

Es necesario precisar las necesidades, para encontrar la solución que resuelva el problema satisfactoriamente. Es importante averiguarlas, reflexionar sobre ellas, intentar comprender las de las otras personas y cuáles son las posibles soluciones que pueden incorporar ambas.

- **Requisitos para intervenir y resolver un conflicto**

1. Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema

- Establecer qué personas están involucradas y quién puede influenciar en el resultado.
- Concretar los asuntos más importantes por tratar.
- Distinguir y separar los intereses y necesidades de cada persona.

2. Facilitar y mejorar la comunicación

- Controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones, proliferar los problemas y estereotipar a las personas.
- Establecer un ambiente de diálogo para buscar soluciones verdaderas y constructivas.

- **La escucha activa**

Saber escuchar es una habilidad indispensable para la resolución de conflictos, y la más importante en muchos casos, ya que nos permite entender la perspectiva de cada una de las partes involucradas. La escucha activa es fundamental para facilitar la comunicación y la comprensión del problema, de lo contrario, muy poco o nada se puede hacer para resolverlo; como dice el refrán: *Quien mal oye, mal responde.*

La escucha activa significa saber escuchar a la otra parte y darle muestras de que la estás escuchando (comunicación verbal y no verbal). Esto genera confianza y permite que afloren los sentimientos, además de poder escucharse a sí mismo o a sí misma y reconsiderar la situación.

Algunas habilidades de escucha activa, además de las más difundidas como mirar a los ojos, formular preguntas aclaratorias abiertas, buscar un espacio sin distractores y tener una postura corporal de proximidad, son:

- **El "mensaje yo": expresarme sin ofender**

Esta es una forma de comunicación positiva en la que se afirman las propias emociones, preocupaciones y necesidades porque se habla de cómo afecta en lo personal el comportamiento del otro o la otra. Es una forma de expresarse de manera constructiva y no defensiva en una situación conflictiva.

Elementos del "mensaje yo":

- la emoción o el sentimiento ("me siento...")
- el hecho: decir lo que hizo la otra persona ("cuando usted...", "cuando tú...")
- el efecto de ese hecho o del comportamiento de la otra persona ("porque...")

Ejemplo: —"Me sentí molesta ayer que no hiciste la tarea a la que te comprometiste, porque yo tuve que hacer la mía y la tuya".

Estos mensajes no juzgan a la otra parte, sino que clarifican el problema por ser más específicos y porque se centran en las emociones y en los hechos. Este tipo de mensaje puede crear confianza y respeto mutuo si se usa al escuchar a la otra persona de manera activa.

El "mensaje usted" o el "mensaje tú" es el opuesto al "mensaje yo" e implica una acusación. Se le llama de esta manera porque generalmente empieza con un "usted" o un "tú" y habla de la otra persona como el problema. En este caso se culpa a la otra parte involucrada o, por lo menos, se evalúa su comportamiento, lo exagera o lo generaliza y se bloquea la comunicación.

Ejemplos: —Eres un necio...
—No seas tan delicada...
—Usted tuvo la culpa, mire cómo lo dejó...
—Siempre eres así de irresponsable...

- **La paráfrasis**

Esta es una manera eficaz para comprender lo que la otra persona dice y piensa, pero sobre todo, de comunicarle que se le escucha y se le entiende. Parafrasear significa repetir en las propias palabras lo que el otro va diciendo.

- Al parafrasear se deben identificar los sentimientos y los hechos, e incluirlos en una frase.
- La paráfrasis debe estar libre de juicios y valoraciones personales; su función es como la de un espejo en donde el otro ve reflejada su manera de ver los hechos. Esta debe permitirle corregir y precisar su versión, además de ayudar a comprender la raíz del problema.
- La paráfrasis se puede practicar en los casos en que:
  - alguien hace un ataque verbal personal (pasar del insulto al diálogo),
  - se desempeña la función de mediador o mediadora en un conflicto interpersonal (ponerse en el lugar del otro y dar muestras de ello),
  - hay muchas diferencias de opinión entre los grupos en conflicto (parafrasear los puntos más importantes de la opinión expresada, a satisfacción de la persona que la expresó, antes de pasar a otra).

- **El resumir**

Otra manera de mostrarle a la otra parte involucrada que ha sido escuchada es el resumir lo que dijo, una vez que ha terminado de hablar. Esto permite subrayar los puntos más importantes de su perspectiva global.

- Es una forma de confirmar si se ha entendido el problema correcta y completamente.
- Facilita la comprensión del conflicto y sus dimensiones, además de hacerle saber a la otra persona que ha sido escuchada.

3. Trabajar sobre los problemas concretos de las personas en oposición

- Separar las personas de los problemas e impedir la personalización.
- Centrarse primero sobre los intereses y necesidades de cada persona, no sobre sus posturas.
- Establecer un ambiente de negociación, para así evaluar las bases de mutua influencia y, en lo posible, igualarlas o hacerlas equiparables. Ayudarles a reflexionar sobre su situación y el alcance del poder propio.

- **Generar soluciones**

Habida cuenta de que en el conflicto hay necesidades e intereses en juego y diversas posibilidades de solución, aunque las personas implicadas sólo suelen ver como factible una, la tarea de intervención depende en buena medida de que se puedan generar alternativas innovadoras, nuevas soluciones, que luego puedan ser aceptadas por las partes.

Es necesario desarrollar una serie de procesos educativos que fomenten la creatividad y la imaginación a la hora de buscar soluciones, y que éstas consigan satisfacer las necesidades e intereses de ambas partes.

Separar la fase de generar soluciones de la de llegar a un acuerdo, puede favorecer el que las partes no se cierren sólo en sus soluciones preferidas.

- **Estrategias para generar soluciones**

  - Establecer un ambiente que permita explotar lo desconocido con confianza, en un contexto que excluya amenazas o compromisos previos; para ello es necesario separar la solución sugerida de la evaluación de la misma. Lo primero es pensar innovadoramente, luego se descarta *el grano de la paja.*
    Se pueden hacer listas de ideas sugeridas como punto de partida, lluvia de ideas, recuperar soluciones de otros casos parecidos; y, en último extremo, sugerir varias posibilidades, nunca una sola, para evitar la huida de la responsabilidad o la dependencia hacia una tercera persona.
    Un buen número de sugerencias de solución permite una mejor negociación o acuerdo.
  - Pensar en las soluciones que convienen a la otra parte. Ayudar a que la otra persona satisfaga sus deseos contribuye a satisfacer los propios. La comunicación es fundamental y no olvidar la necesidad de mejorar la idea para que resulte aceptable para la parte en cuestión.
  - Dejar claro que el proceso de búsqueda de soluciones se sustenta en propuestas de lo que les gustaría proponer o lograr, y no en lo que no quieren en modo alguno; se intenta fomentar un enfoque positivo del problema.
  - *Acuerdo* ***de principio:*** acuerdo sobre un principio de base, desde una perspectiva global. A continuación se van detallando los puntos específicos.
  - ***Acuerdo de procedimiento:*** se trata de llegar a un acuerdo no sobre los puntos concretos de discrepancia sino sobre el criterio general a seguir en su desarrollo.
  - ***Estrategia de fraccionar:*** en este caso es lo opuesto, se fracciona el problema en sus componentes, abordando cada uno separadamente después de resolverlo o regularlo.

Lectura 2

EL PAPEL DEL EDUCADOR EN DERECHOS HUMANOS.

Silvia Conde[1]

El proceso educativo está hecho de relaciones: entre los participantes, entre éstos y el educador y de todos con el objeto de conocimiento y con el contexto. Así, cuando hablamos de un proceso educativo en realidad nos referimos a una *relación pedagógica*. Como todas las relaciones, ésta puede tener distintas características, definidas a partir del tipo de interacciones personales, de la concepción educativa y de la relación con el entorno social, entre otros aspectos. Como lo central es la persona y su proceso de aprendizaje, es de gran importancia la forma como éstas se relacionan con el objeto de conocimiento, "con el saber acumulado por la humanidad a través de su historia, con el conocimiento que la escuela tiene por tarea entregar a los estudiantes y que el maestro debe transformar en materia de enseñanza para que sea aprendido por ellos".[2]

Los rasgos de esta relación pedagógica influyen en el proceso y en los resultados educativos. Los alumnos que forman parte de un grupo en el que se tratan con respeto, en el que existen límites claros y se valora la autoridad moral de profesor crecerán con valores de responsabilidad, libertad y respeto. Asimismo, si el educador presenta los contenidos como verdades absolutas, que él conoce y los alumnos ignoran, como algo difícil de aprender, es claro que se formarán alumnos con poco amor al conocimiento, con un pobre espíritu crítico y de investigación.

Para la Educación en Derechos Humanos y democracia, es necesario configurar una relación pedagógica que favorezca la formación de actitudes y valores, promueva el compromiso de los participantes en la construcción del conocimiento, en la comprensión del mundo social, en la aplicación de lo aprendido, en la transformación del entorno así como en el desarrollo de aptitudes y habilidades para vivir y para seguir aprendiendo. Por ejemplo, para

---

[1] Fragmento de Conde, Silvia, *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas.* México: Instituto Federal Electoral, 2005.

[2] Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas y Berta Fortoul, *Más allá del salón de clases.* México: Centro de Estudios Educativos. 1995, P. 17.

que los participantes expresen libremente sus opiniones y se asuman como corresponsables del cambio democrático en un contexto favorable, es necesario establecer una relación pedagógica dialógica, abierta y horizontal. Según Caruso[3], para promover la participación se requiere una relación pedagógica con las siguientes características.

- Que recupere la especificidad de la vida cotidiana de los grupos, incluyendo lo étnico, lo local, el género, lo vivencial, sin dejar de lado la búsqueda de la universalidad.

- Basada en la solidaridad y la cooperación para rearticular sociedades fuertemente fragmentadas.

- Que vincule la educación al problema central del poder, de las decisiones y producir procesos en los que las personas vayan construyendo su propio conocimiento.

- Que incluya la diversidad.

- Que propicie una educación imaginativa, que desarrolle la capacidad de creación, que relacione presente y futuro

- Que incremente el compromiso con las necesidades y problemas del entorno y tener siempre un componente empírico en relación con el mejoramiento de la calidad de vida.

- Que rescate el valor de la acción como parte fundamental del proceso educativo y vincularla al momento de reflexión, información y teorización.

- Que considere la afectividad, el sentido de pertenencia y la identidad como vehículos y objetivos pedagógicos.

Se recomienda establecer una nueva relación pedagógica porque la que se establece con más frecuencia no facilita un aprendizaje significativo, socialmente relevante, práctico, crítico y democrático. Hagamos un recuento de los rasgos de una relación

---

[3] Caruso, Arles. "Introducción al diseño de proyectos de educación ciudadana" en *Educación para la democracia, portafolio del formador, Diplomado Formación de educadores para la democracia.* Pátzcuaro: CREFAL-IFE-.ILCE, 2002, p.25 - 38

pedagógica que llamaremos pertinente. A largo de este recuento se cuestionan los rasgos que se considera necesario transformar.

Establecer una relación pedagógica socioafectiva

La relación pedagógica tiene una dimensión socioafectiva, porque se trata de una relación entre personas. El maestro es una persona que forma a otras personas. Fierro, Rosas y Fortoul nos recuerdan que en esta relación "la persona del maestro es una de las más importantes. Como todo ser humano, el maestro es un ser no acabado, capaz de conocerse a sí mismo, de superar sus debilidades, de reconocer sus cualidades y defectos, sus motivos y necesidades. Es un ser con ideales, éxitos y fracasos. Todo esto se refleja en la educación que imparte, haciendo de ella una práctica esencialmente humana." [4]

Conviene para el establecimiento de una relación pedagógica dialógica y de confianza que los facilitadotes de todo proceso educativo rompan con modelos de interacción basados en la distancia socioafectiva y en rituales de buenas costumbres que se confunden con el auténtico respeto. En la EDH resulta un absurdo marcar una distancia con los problemas personales, pues en ocasiones éstos pueden ser el motor del aprendizaje y el punto de partida para el análisis crítico de la realidad.

En la construcción de una relación pedagógica socioafectiva siempre estará presente el desafío de mantener un equilibrio entre la confianza y el respeto. Además se ponen en juego las valoraciones, creencias, convicciones e incluso las penas y las esperazas de la persona del profesor. A menudo se piensa que un educador para la democracia, para los derechos humanos o en valores debe ser un ejemplo de virtudes las 24 horas del día. Si bien es importante la congruencia, ninguna persona puede, en condiciones de salud mental, mantener una misma actitud ni controlar al cien por ciento sus emociones. Por ello, la tarea del profesor será buscar los mayores niveles de congruencia y consistencia socioemocional posible, sin que esto implique traicionar su condición humana, es decir, sin que

[4] Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas y Berta Fortoul, *Más allá del salón de clases.* México: Centro de Estudios Educativos. 1995, P. 19

implique deshumanizarse o ingresar a las filas de la hipocresía. La actuación coherente entre lo que el profesor piensa o dice y lo que hace frente a los alumnos contribuye a crear este clima socioemocional, ya que proporciona al alumno la sensación de que el docente es una persona confiable.

El manejo de la autoridad también es un componente de esta relación socioafectiva, pues fundar la autoridad y la disciplina en el miedo, en el castigo o en la represión no representan la mejor alternativa para la EDH pues seguramente el grupo enfrentará dificultades para dialogar con la autoridad, para pedirle que rinda cuentas, para establecer una relación crítica objetiva, abierta y constructiva.

Otros desafíos que enfrenta el educador para construir este clima socioemocional se relacionan con:

- Promover relaciones interpersonales, afectivas, de respeto y solidaridad en el grupo, creando una auténtica comunidad de apoyo entre todos los integrantes;
- promover relaciones interpersonales cálidas, responsables y comprometidas, para convertir el salón de clase en un lugar agradable, de respeto y sinceridad en el cual el educando manifieste con plena confianza aquello que le gusta o disgusta;
- escuchar con respeto, mantenerse abierto a la comunicación personal, particularmente con los alumnos de secundaria;
- interesarse genuinamente en los asuntos que son importantes para sus alumnos y protegerlos de procesos que atenten contra su integridad y su dignidad;
- fomentar el respeto, la solidaridad, la justicia y la convivencia democrática en el grupo así como procurar que todos asuman el compromiso de mantener buenas relaciones al interior del grupo; y
- confiar en los alumnos, fin de fortalecer su autoestima.

El clima emocional en el aula es necesario para aplicar de manera adecuada diversas técnicas para el autoconocimiento como la clarificación de valores o de

autorregulación como el establecimiento de metas y proyectos personales, el compromiso personal con el cumplimiento de éstos y la definición de mecanismos de autoevaluación continua. Imaginemos la construcción de identidades de género o la toma de conciencia de las condiciones de dominación en un ambiente frío, impersonal, carente de emotividad sin ese toque de ternura que necesitamos siempre los seres humanos cuando se trata de aprender de nosotros mismos.

Valorar las experiencias y los aprendizajes previos

En la EDH el contexto es fundamental para los procesos de toma de conciencia y de acción transformadora. Éste entra a los procesos educativos principalmente a través de las valoraciones, nociones y concepciones previamente construidas por los participantes, en sus representaciones sobre lo social y lo político, en sus intereses, deseos, temores y expectativas, entre otros aspectos.

Para construir aprendizajes significativos es necesario partir de las experiencias y conocimientos previos de las y los participantes, incorporarlos a la discusión, al análisis y a la teorización o problematizar las concepciones, ideas o nociones fundadas en prejuicios, análisis parciales o discriminatorios.

Imaginemos un proceso en el que se analizan aspectos legislativos. Una relación pedagógica no pertinente al enfoque de EDH establecería como eje de la experiencia formativa la lectura y comprensión de algunos artículos al margen de su expresión real y de lo que significan en la vida de los participantes, quienes seguramente han configurado en su experiencia social directa o indirecta una determinada concepción de la ley y de su aplicación. Con ciertos sectores, los debates sobre la legalidad suelen estar impregnados de escepticismo, de desconfianza en las leyes y en las instituciones e incluso de valores contrarios a la legalidad. Pues bien, necesitamos tomar en cuenta este aprendizaje cotidiano ya sea para partir de éste en la construcción de conocimientos y explicaciones o bien para realizar un profundo análisis que le lleve a construir nuevas representaciones y desaprender lo aprendido de manera intuitiva y cotidiana.

Las personas tenemos una experiencia de socialización, valores, un lenguaje, nociones sobre la organización social, sobre el funcionamiento de las ciudades, nociones de causalidad y otros aprendizajes que resultan fundamentales para el aprendizaje social. Por ello, los aprendizajes y experiencias previas deben ser considerados antes, durante y después del proceso educativo, a experiencia educativa, pues facilitan la aplicación de lo aprendido en el entorno y en la vida cotidiana de los participantes.

Favorecer la comunicación y el diálogo

La EDH requiere construir ambientes formativos de comunicación y diálogo. Sabemos que en la interacción humana se comunican una gran diversidad de mensajes mediante distintos lenguajes, así que en nuestra relación pedagógica no se trata sólo de hablar y escuchar, sino de crear condiciones de confianza y sensibilidad para escuchar aun lo que no se dice, tanto como paciencia para comprender lo que los demás intentan comunicar, a veces con serias dificultades.

Para desarrollar la capacidad de diálogo y las competencias comunicativas es importante fortalecer la autoestima, condición necesaria para lograr la confianza en la expresión libre de las ideas, sentimientos y puntos de vista. Conviene emplear técnicas didácticas que procuran la clarificación de los puntos de vista y de los sentimientos, la expresión de éstos, el intercambio de ideas con compañeros o con otros educadores, así como las que contribuyen al mejoramiento de la expresión escrita, ya que el diálogo también puede sostenerse por esta vía. Desde luego que esto es más fácil en un ambiente de confianza y respeto.

Asimismo, debemos reconocer el valor educativo del debate y del aprendizaje de la argumentación, lo que supone el análisis crítico de la realidad. “Buscar, develar y decir la verdad es uno de los grandes retos de la democracia... pero educar en democracia es aprender que ni todas las opiniones tiene el mismo valor ni todas son igualmente respetables y no lo son en absoluto aquellas que son antidemocráticas o que atentan

contra los derechos humanos".[5] Esto implica contrarrestar los vicios de la ultrademocracia o del asambleismo en donde todo se somete a discusión y todo es opinable. Lo fundamental es construir condiciones para que la comunicación, el diálogo y el debate formen parte de la vida cotidiana de los participantes y sean utilizados como herramientas para el análisis del entorno, para la toma de decisiones, para la denuncia de violaciones, la acción organizada y la resolución noviolenta de conflictos.

Una experiencia educativa problematizadora y práctica

La Educación en Derechos Humanos y Democracia requiere partir de situaciones problema ante las cuales los participantes tengan la necesidad de movilizar sus recursos cognitivos, la información que poseen, sus habilidades y destrezas así como sus valores a fin de encontrar soluciones creativas y efectivas de manera autónoma.

> "En una pedagogía de situaciones – problemas, el papel del alumno consiste en involucrarse, participar en un esfuerzo colectivo por realizar un proyecto y crear, por esta misma vía, nuevas competencias [...] Está invitado a dar cuenta de sus dudas, a explicitar sus razonamientos, a tomar conciencia de sus maneras de comprender, de memorizar, de comunicar. Se le pide en cierta manera, en el marco de su profesión de alumno, transformarse en un practicante reflexivo."[6]

El principio de la problematización exige al educador diseñar situaciones de aprendizaje en las que los participantes se enfrenten a un problema (real o hipotético), que responda de manera creativa a una situación común o que problematice la realidad. Las situaciones problema son de distinta naturaleza, así que el educador podrá proponer junto con el grupo el tipo de problema que puede tener un mayor poder formativo y propician la acción.

La manera como un grupo de participante resuelve las situaciones problema se relaciona con su nivel de desarrollo, con los conocimientos cotidianos, así como con la cultura del entono y familiar. Por ello se requiere promover la creatividad en las respuestas, más que un determinado patrón de soluciones. En este marco, la creatividad implica la búsqueda de formas originales y novedosas de enfrentar la solución a una situación o bien para expresar opiniones, ideas, sentimientos, entre

---

[5] Carbonell, Jaume, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Editorial Morata, 2001, pp. 95.

[6] Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela.* Santiago: Dolmen – Océano. 2002. p.84-85.

otros aspectos. Se puede ser creativo al tomar decisiones sobre hechos reales o hipotéticos, sobre aspectos que le afectan directamente o sobre situaciones que atañen a terceras personas y suponen el desarrollo de la capacidad empática.

Una experiencia educativa crítica, significativa y relevante

Cuando el propósito de la acción educativa es desarrollar competencias y no acumular información, el conocimiento es generador de nuevos conocimientos, es herramienta para comprender la realidad, criterio para tomar decisiones, para crear e incluso es un dinamizador de diversos recursos cognitivos.

En la EDH, la búsqueda del conocimiento como fin en sí mismo no es el principal objetivo, pues puede conducir a la sobreespecialización, al academicismo y colocar la memorización al centro de la experiencia educativa, lo cual no ayuda al aprendizaje crítico, significativo y relevante.

Para promover el aprendizaje significativo, el educador requiere poner en marcha el conjunto de recursos cognitivos con los que cuentan los participantes, partir de sus intereses y aprendizajes previos, y fomentar el acercamiento crítico con el entorno.

Cuestionar más que asegurar, hacer preguntas más que brindar respuestas son prácticas que contribuyen a generar el pensamiento crítico. Se pueden realizar preguntas de distinta naturaleza: para clarificar aprendizajes previos; como elemento generador de curiosidad, que lleve al alumnado a la búsqueda y construcción de nociones, valores y juicios; preguntas que ayudan a reflexionar sobre los propios valores y actitudes; preguntas orientadoras; destinadas a comprobar la información o bien a hacer un recuento de lo que se sabe.[7] Tanto el educador en derechos humanos como los participantes pueden plantear las preguntas, pero si quien lo hace es el educador, debe cuidar de no convertirlas en preguntas retóricas o en frases inconclusas que finalmente remiten a una respuesta mecánica al estilo de “la democracia es el gobierno del pueblo y para el?....” “pueblo” (responden a coro los alumnos).

[7] Álvarez Arellano Lilian, Oscar de la Borbolla y Carlos López Díaz (2000). *Formación cívica y ética. Libro para el maestro*. México: SEP. p. 25.

El pensamiento crítico se vincula con el aprendizaje significativo y relevante en situaciones didácticas que aportan al análisis crítico de la realidad, que plantean dilemas o que buscan la expresión práctica de los derechos humanos. Por ejemplo, se pueden plantear actividades en las que los participantes identifiquen sus derechos, expresen sus opiniones respecto de las situaciones violatorias, desarrollen su juicio crítico y aprendan a organizarse para promover una cultura de respeto a los derechos humanos.

Respetar la diversidad

Los grupos humanos son por naturaleza diversos. Esta diversidad impone ciertos retos a la relación pedagógica, unos relativos a la organización de la experiencia educativa y otros a la naturaleza de las interacciones, pues ninguna persona aprende de la misma manera que otra. La diversidad de los procesos y los ritmos de aprendizaje requiere incorporarse a la experiencia educativa desde la planeación. El educador no puede esperar que todos aprendan de la misma manera y al mismo tiempo, pero tampoco puede permitir que en aras de la diversidad se reproduzcan condiciones de discriminación. Planificar actividades con distintos niveles de complejidad, brinda apoyo personal a quienes así lo necesitan y reconocer las características del contexto son algunas acciones que favorecen el respeto a la diversidad en los procesos de aprendizaje.

Una relación pedagógica pertinente tendría que favorecer el descubrimiento del otro a través del conocimiento de sí mismo a fin de que pueda ponerse en el lugar del otro, comprender a quienes son diferentes a sí, valorar la diversidad y cuestionar la diferenciación y la exclusión.

Resultan de gran utilidad las técnicas de clarificación de valores y la discusión de dilemas en las que los participantes hacen conscientes sus propios prejuicios, los analizan, los contrastan con los argumentos de los demás e incluso pueden hacer concientes sus prejuicios y estereotipos. También ayuda el enfoque vivencial en el cual los participantes asumen distintos roles, comprenden empáticamente a los demás, opinan y conviven en un contexto de respeto a la diversidad, ponen en

práctica sus actitudes ante lo diferente y aprenden a respetar la diversidad, y resienten personalmente o a través de terceras personas las consecuencias de ser intolerantes o de manifestar actitudes discriminatorias.

Aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo contribuye de manera importante a la EDH. Según el CONAFE, "los métodos cooperativos son más efectivos que otros no cooperativos para aumentar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, por ejemplo el rendimiento académico, la habilidad para solucionar problemas y la comprensión de textos". [8] Pero no sólo contribuye a mejorar el rendimiento académico, sino que también favorece la autoestima, el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, así como las actitudes de solidaridad, responsabilidad y respeto.

Se trata básicamente de estructurar la experiencia educativa de tal manera que se trabaje en grupos pequeños para realizar una tarea. La colaboración, la ayuda mutua, la organización y la tenacidad para alcanzar metas comunes son elementos fundamentales del trabajo cooperativo.

El aprendizaje cooperativo implica una relación pedagógica basada en la construcción del aprendizaje, en la comunicación, el debate y la argumentación, en la toma de decisiones y en la solución de problemas en grupo. El aprendizaje cooperativo:

- Favorece que los participantes se acepten y valoren mutuamente, se sientan parte de un grupo que comparte intereses, metas y problemas.
- Estimula los diversos aprendizajes y favorecen la actividad dirigida hacia el logro de unos objetivos previamente establecidos.
- Facilita el desarrollo intelectual y afectivo así como la construcción de la visión del mundo.

[8] CONAFE, *Guía del maestro multigrado,* México: Secretaría de Educación Pública – Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1999, p 79

- Mejora el clima del grupo, pues disminuyen tensiones y malos humores si se logra un ambiente suficientemente relajado y entusiasta.
- Proporciona seguridad y relajamiento al educador, pues los participantes se involucran en su proceso de aprendizaje.[9]

Fomentar el compromiso de los participantes en su proceso formativo

En esta nueva relación pedagógica el educador no puede asumirse como el único que sabe y que enseña, como tampoco los participantes pueden contentarse con escuchar lo que el otro dice y asumir una postura de pasiva recepción.

El papel del participante debe ser activo, crítico, creativo, con espíritu de investigación; requiere asumir la responsabilidad de su proceso formativo y de los resultados que obtiene de manera individual así como de los progresos del grupo; necesita asimismo transitar francamente hacia la autonomía y la independencia. Para el educador, esto implica reconocer que los participantes son capaces de interesarse genuinamente en su proceso formativo, organizarlo y asumir de manera responsable las tareas que éste le exige. El conjunto de rasgos que hemos descrito contribuyen a la formación de este compromiso, no obstante conviene enfatizar algunas cuestiones adicionales.

La responsabilidad de los participantes implica que cada cual se comprometa a hacer lo que le corresponde hacer por convicción y compromiso consigo mismo, indagar sobre aquello que le interesa, expresar libremente sus puntos de vista, proponer el tema a trabajar, participar en la toma de decisiones y asumir las consecuencias.

Cuando se requiere que los participantes se responsabilicen de su proceso formativo, resulta fundamental la solidaridad, el apoyo entre pares y la cooperación. La responsabilidad y el compromiso ante el proceso de aprendizaje en un contexto de autonomía se vincula con la capacidad de tomar decisiones responsables y fijar para sí mismo límites de manera autónoma.

[9] Fabra, María Luisa. *Técnicas de grupos para la cooperación,* España.

Como hemos visto, la autonomía moral y cognitiva es una meta a la que nos acercamos mediante un largo y sistemático proceso educativo. Una sencilla manera de avanzar hacia este propósito es plantear situaciones que impliquen la resolución de problemas por cuenta propia, fomentar la independencia y la interdependencia. La clásica experiencia de educación preescolar comunitaria Nezahualpilli aporta útiles orientaciones sobre este rasgo

- Generar situaciones que lleven a niños y padres a razonar, discutir, experimentar y resolver cuestiones relacionadas con el conocimiento y con la toma de decisiones.
- No imponer respuestas, sino dialogar con niños y padres las mejores respuestas a un determinado problema.
- Dar oportunidad a niños y padres a probar sus iniciativas.
- Dar a cada grupo la posibilidad de asumir los compromisos y responsabilidades derivadas de sus interacciones.
- Apoyar las actitudes responsables de niños y padres de familia, tanto en sus relaciones con otras personas como hacia los materiales de trabajo.
- Reconocer los valores culturales de los padres de familia con los que trabaja.
- Reconocer que el niño tiene un pensamiento diferente al del adulto, lo que lo lleva a tener explicaciones del mundo distintas.
- Recuperar las actitudes críticas de los niños y trabajar con ellas aprovechando las aportaciones de los padres de familia.
- Contribuir a la creación de un ambiente solidario en el que se entiende a las personas como personas en grupo y no como seres individuales. [10]

En suma, la EDH requiere una relación pedagógica de confianza y de respeto, en la que todos y todas deseen participar, se sientan cómodos y puedan aprender de

[10] Pérez Alarcón, Jorge, Lola Abriega, Margarita Zarco y Daniel Schugurensky, *Nezahualpilli, educación preescolar comunitaria,* México: Centro de Estudios Educativos, 1986, pp 45 – 46.

los demás. Privilegiar el empleo de técnicas lúdicas, vivenciales, que fortalezcan el pensamiento crítico y la autonomía moral; construir un clima de grupo en el que tanto educador como participantes se sientan corresponsables; procurar distintos niveles de congruencia; propiciar la participación, el diálogo, la convivencia democrática, la resolución no violenta de conflictos y un clima de justicia y legalidad en el grupo.

La evaluación también es un elemento formativo, así que propicie actividades de autoevaluación y de coevaluación en las cuales las y los participantes reflexionen sobre su propio proceso formativo.

Lectura 3

DEFENSORIA DEL PUEBLO

La casa de la solidaridad

Mujica - La metodología de la educación en derechos humanos

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS
XX CURSO INTERDISCIPLINARIO EN DERECHOS HUMANOS
SAN JOSÉ, 22 DE JULIO AL 2 DE AGOSTO DE 2002

LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Instituto Interamericano de Derechos Humanos

San José, Costa Rica 2002

Rosa María Mujica

1. El rol de la educación en la conquista de los derechos humanos

Hace un par de décadas, cuando el trabajo por la conquista y la defensa de los derechos humanos era un trabajo fundamentalmente legal y eran los abogados los que se encargaban de manera preeminente del trabajo, los educadores asumimos nuestra responsabilidad e iniciamos la tarea de educar en derechos humanos en nuestro continente. Fuimos concientes de que el trabajo legal, reconociendo su enorme importancia, no era ni es suficiente para revertir las graves violaciones de los derechos humanos que se habían convertido en prácticas cotidianas en muchos de nuestros países y que tendían a agravarse. Descubrimos, entonces, que resultaba indispensable asumir la tarea educativa como un medio eficaz para difundir los derechos humanos fundamentales, ya entonces reconocidos por las declaraciones internacionales y por muchas de las leyes nacionales, derechos que eran - y siguen siendo- , sin embargo, desconocidos por las mayorías más pobres de nuestros países.

Ya en esos años fuimos conscientes de que para ser eficientes en la tarea educativa , lograr una verdadera toma de conciencia de los derechos y despertar una actitud de defensa de los mismos, teníamos que trabajar para desarrollar la convicción acerca de que todos los seres humanos, sin importar su condición, somos seres dignos y, por lo tanto, valiosos y poseedores de derechos fundamentales. Reconocer la propia dignidad y la dignidad de las personas que nos rodean y de todos los seres humanos, tanto a un nivel racional como afectivo, se convirtió en piedra angular de todo los procesos educativos.

Mucho hemos avanzado desde entonces y hoy podemos decir, sin falsa humildad, que en la mayoría de nuestros países contamos con propuestas educativas bastante sólidas e innovadoras. Hoy, 20 años después, los educadores en derechos humanos contamos con una teoría articuladora , cientos de materiales educativos producidos para los más diversos sectores sociales, y muchas experiencias en curso.

¿Esto quiere decir que hemos cumplido las metas?, ¿qué ya los derechos humanos han dejado de violarse y hoy son vigentes en nuestros países y respetado por nuestros gobiernos?. Decididamente que no. Todos y todas sabemos que la vigencia de los derechos humanos sigue siendo tarea inconclusa. Hemos avanzado, no hay duda, pero queda muchísimo por hacer. Hoy podemos observar que se reconoce, por lo menos a nivel de las declaraciones públicas de nuestros

gobernantes, la importancia de respetar los derechos de todas las personas sin excepción alguna, pero, en contradicción con esto, los activistas siguen enfrentando amenazas y están expuestos a situaciones de alto riesgo ya que, desgraciadamente, siguen siendo considerados como personas peligrosas para los intereses de algunos grupos y de algunos gobiernos.

Una preocupación que tenemos algunos de los que trabajamos por los derechos humanos, es que esta contradicción entre reconocimiento formal de los derechos, por un lado, y su verdadero cumplimiento, por otro, esconde la tendencia a sustraerle a la lucha por la vigencia de los derechos humanos su capacidad transformadora, para convertirla en parte del sistema, banalizando su contenido y convirtiendo los derechos humanos en una aprendizaje más, que los estudiantes de las escuelas , de las universidades y de los espacios no formales deben realizar, pero apelando más a lo teórico, racional y abstracto que a lo vivencial y práctico. Esto hace que los educandos logren, en algunos casos, una aceptación intelectual de los derechos humanos, lo que está bien, pero quedan rezagados los elementos educatvos que están relacionados con los afectos y con las actitudes, lo que significará que pierdan su potencialidad vital y su fuerza transformadora.

Cuando hacemos un diagnóstico de nuestras realidades, y nos referimos a datos como "maltrato a las mujeres", "niños en la calle", "escuela violenta", "racismo", "segregación", "violencia", "asesinatos", "xenofobia", "niños desnutridos". "niñas violadas y/o prostituídas", y sigue una larga y nefasta lista , estamos reconociendo que los derechos humanos no se respetan y no forman parte de las vidas de la mayoría de las personas de nuestros países. Si los derechos humanos son tan sólo una teoría más o menos interesante, pero que no sirven para transformar nuestras vidas y para llenarlas de sentido, si no nos tocan de tal manera que transformen nuestra manera de relacionarnos con los otros y las otras, de pensar, de sentir, de vivir en suma, poco o nada interesan y se convierten en discursos huecos, carentes de implicancias prácticas.

Este desfase entre teoría y práctica, entre discursos y realidades, nos hace recordar al entrañable Luis Pérez Aguirre cuando nos decía "Sucede que fuimos, y muchos somos todavía, "analfabetos" en derechos humanos. Estamos mal educados para los derechos humanos. Superar esta incultura supone partir de lo más inmediato, de lo más íntimo, de lo más cotidiano y doméstico, para luego remontarnos a lo más amplio, complejo y estructural", [1] y Perez Aguirre tiene razón, ya que lo que hemos hecho es crear una superestructura de conocimientos y teorías, finalmente abstractas para el común de las personas de nuestros pueblos, pero con demasiado pocos correlatos prácticos, concretos, que los hagan inteligibles porque tienen un significado de impacto en la propia vida cotidiana de las personas, ya que no les ayuda para recuperar su autoestima, ni para sentirse más dignos ni sujetos de estos derechos, ni les cambia su manera de relacionarse consigo mismos o con los que los rodean, ni les permite ser más humanos y vivir, entonces, mejor.

2. Educar vs instruir

¿Quién no recuerda esa extraordinaria frase de Sigmund Freud "Hay tres tareas imposibles: gobernar, educar y curar"?. Tal vez esta frase de Freud nos ayude, en el caso concreto de los educadores, a no sentirnos omnipotentes y dueños absolutos de las soluciones y de recetas mágicas que transformen la humanidad para, con humildad, disponernos a realizar lo posible , a pesar de que a veces nos parezca imposible .

Vale la pena recordar a nuestros viejos maestros universitarios que nos decían que educar es distinto a instruir. Tal vez lo que nos está sucediendo -y lo podemos ver al observar el abismo entre teoría y práctica, entre la propuesta de los derechos humanos y las realidades que vivimos- es que hemos dedicado nuestros esfuerzos a instruir, a transmitir conocimientos, a construir grandes edificios conceptuales ... Recuerdo, a propósito de esto, las veces que los maestros con los que trabajamos representan las formas o maneras como ellos y ellas enseñan a conocer los derechos humanos a los niños y jóvenes en nuestras escuelas, representaciones de clases -y exámenes- sobre la declaración universal de los derechos humanos, o sobre la declaración de los derechos de los niños y las niñas, y encontramos que éstas se realizaban con un palo o regla en la mano para golpear al niño o niña distraída, o un lapicero rojo, listo para poner un gran "0" al asustado alumno que no es capaz de repetirlos de memoria o a quien, por el susto, la mente se le ponía en blanco.

Luis Pérez Aguirre, ese extraordinario educador uruguayo que tanta falta nos hace a los que

pretendemos ser educadores en derechos humanos, decía "será siempre un camino errado acercarse al acto educativo desde una teoría o desde una doctrina. Para que la acción educativa sea eficaz, para que no se desoriente o se pierda por el camino (largo y arriesgado), deberá partir, no de una teoría, sino de una experiencia, de una situación ajena sentida como propia. El primer movimiento pasa entonces por la sensibilidad del "corazón"..... Es necesario afirmar este principio de la sensibilidad, porque venimos desde hace siglos, embarazados de una nefasta influencia cultural que nos desvió calamitosamente del corazón" [2]

También decía "Estamos afirmando algo , que para el educador es fundamental: que en el origen no está la razón, sino la pasión. Y que la misma razón actúa movida, impulsada por el eros que la habita" [3]

Educar en derechos humanos es imposible , si se plantea hacerlo desde la fortaleza inexpugnable del que se considera superior a los otros, desde el castillo de una autoridad mal entendida, asumida como autoritarismo, como fuerza y como poder.

Para ser educadores en derechos humanos y en democracia no basta que tengamos ideas claras o conocimientos teóricos sobre estos temas, es fundamental cumplir con una serie de condiciones indispensables que son, entre otras: el sentirnos afectivamente convencidos de su decisiva utilidad para la construcción de una sociedad más humana; que nos comprometamos afectivamente tanto con el proyecto de sociedad que queremos construir como con las personas con las que trabajamos; que creamos en su capacidad de impacto transformador en las vidas de las personas; que tengamos fe en que todos los seres humanos, hasta el último día de nuestras vidas, podemos cambiar, podemos ser mejores personas, mejores sujetos, mejores humanos.

Los educadores en derechos humanos debemos revisar a fondo nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes. Esto implica desarrollar la capacidad de mirarnos a nosotros mismos críticamente y la disposición a cambiar aquellos pensamientos, sentimientos o actitudes que hemos ido asimilando en nuestro propio proceso de formación y que son un obstáculo no sólo para lograr nuestro propio desarrollo integral, sino que también son un obstáculo para el desarrollo de las personas que nos rodean, con las que vivimos o con las que trabajamos.

Debemos superar, también, la manía de concentrar la enseñanza-aprendizaje en la palabra y en lo "razonable". Tenemos que superar la tendencia de racionalizar las cosas y de bloquear la expresión de los sentimientos, asumiendo conscientemente que es imposible bloquearlos, ya que los sentimientos son, en definitiva, los que nos impulsan al interés y a la acción. Los educadores debemos reconocer que estamos más acostumbrados a "pensar" que a sentir, y, lo que es más grave, a ser conscientes de lo que sentimos.

"La tragedia de muchos educadores es que han buscado eliminar la compasión y el dolor, educar, no desde el corazón sensible que encuentra los medios pedagógicos adecuados, sino desde otras "razones" y lo único eficaz que han encontrado es anestesiar la lucidez y profundidad del corazón para no sentirlo." [4]

Los educadores, que queremos asumir conscientemente nuestra misión , que reconocemos la importancia de nuestro rol y que estamos comprometidos con nuestra opción de ser promotores de los derechos humanos, debemos generar las condiciones que nos ayuden a facilitar el desarrollo de personalidades equilibradas, libres y autónomas, tanto porque esto es un derecho fundamental que tenemos todos los seres humanos, como también porque sólo los hombres y las mujeres libres, autónomos y equilibrados, serán capaces de vivir en el respeto activo a los derechos humanos. Si este es nuestro objetivo, entonces tenemos la obligación de buscar, de manera permanente, diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje que nos ayuden a cumplir mejor nuestro papel.. "En pedagogía, la teoría es el método. Aún cuando se cuente con valiosos contenidos, si no se los pone en juego dentro de un método rico en expresión y comunicación, no se llega muy lejos". [5]

Pérez Aguirre también nos decía, "Ser educador será eso, hacerse y convertir a los demás en vulnerables al amor. Transmitir actitudes nuevas y transformar las realidades injustas sólo se puede hacer desde esa misma vulnerabilidad, donde el amor se vive seria y naturalmente. Porque será inútil decir que no mentimos, habrá simplemente que decir la verdad, ser veraz. Lo eficaz no será

predicar la justicia y la tolerancia, sino ser simplemente justos y tolerantes" [6]

3. La pedagogía de los derechos humanos recupera la centralidad de la persona

A veces pensamos que la pedagogía de los derechos humanos es una pedagogía "contra-corriente", que en medio de una sociedad globalizada -que ha puesto como valor central el dinero y la posesión de bienes materiales; el tener más que el ser; que valora la educación en la medida de la cantidad de conocimientos que transmite que son siempre un "medio" para otros fines casi siempre de índole económico- pone como centro del proceso educativo a la persona con todo lo que esto significa; es decir, al sujeto individual , único e irrepetible, que tiene sentido y vale por el simple hecho de ser persona, sin importar las condiciones materiales, sociales, culturales ni de ningún otro tipo.

La concepción central de la educación en derechos humanos será necesariamente una concepción humanizadora , porque lo que busca es recuperar y afirmar a la persona y el respeto a su dignidad. Sólo la persona es sujeto de derechos, autor de su propia realización y quien decide su vida personal y social.

Lo que buscamos los educadores en derechos humanos, es una educación que contribuya a que los seres humanos conquisten su derecho a ser personas, y desarrollen su capacidad para crear condiciones donde los derechos humanos sean una realidad vigente . Una educación que, valga la redundancia, eduque en la práctica y en la defensa de los derechos humanos, así como en la experimentación de estilos de convivencia democrática en la escuela, en la familia, en la comunidad , que puedan convertirse en los estilos de vida que necesitamos los seres humanos para ser y vivir más como humanos.

Centralidad de la persona y aprendizaje significativo

Siempre es bueno recordar a Paulo Freire, ese extraordinario educador brasileño y universal, cuando decía que no era posible el proceso educativo "sin fe en los hombres, en su capacidad de hacer y rehacer, de crear y recrear" [7]. La educación en derechos humanos apuesta desde la fe en los seres humanos, desde la plena confianza de que somos seres autónomos, competentes, capaces de participar en la determinación de nuestro propio desarrollo, y por lo tanto, capaces de apropiarnos de nuestros derechos, construir nuestra historia y apostar por un mundo y una sociedad diferente, donde el hombre no sea un lobo para el hombre, sino un compañero de camino, un hermano, un amigo, un humano.

La construcción de esta apuesta va en contra de concepciones educativas que consideran a la educación como un proceso que se realiza de afuera hacia adentro; que parte de la verdad conocida por el educador-emisor y quien aspira a transmitir-enseñar literalmente a la mente del educando, como si éste fuera incapaz de ser autor de sus propios procesos. Estas concepciones olvidan, incluso, la etimología de la palabra Educación, que viene del latín e-ducere que significa aflorar, llevar o conducir desde dentro hacia fuera, donde se reconoce que hay algo (o mucho) adentro de cada persona, que tan sólo necesita la motivación y el acompañamiento para sacarlo y para tomar conciencia de su existencia.

Nuestra propuesta asume que 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, cada ser humano es constructor de sus aprendizajes. La práctica educativa en derechos humanos, por tanto, debe recoger los intereses, las necesidades, los sentimientos y competencias de cada uno para que tenga sentido y, desde allí, construir juntos el futuro.

Si los educadores reconociéramos que todos aprendemos mejor lo que nos interesa, que aprendemos mejor cuando realizamos actividades, cuando exploramos, hacemos preguntas y buscamos soluciones, cuando dialogamos y construimos, definitivamente nuestra metodología cambiaría. Si reconociéramos, también, que 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, cambiaríamos la forma de ser maestros.

La educación en derechos humanos busca construir aprendizajes significativos. 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. Para esto, debemos aceptar que el sujeto es el principal constructor del conocimiento y que construye significados cuando hace uso de experiencias y conocimientos previos, cuando tiene interés y disponibilidad y cuando recibe la orientación oportuna y efectiva del educador en el marco de una situación interactiva, situación que nos toca crear y promover.

Y lo que es más importante, no olvidemos que el aprendizaje es significativo cuando lo aprendido llega a formar parte de los sentimientos y afectos e influye en el desarrollo de nuestras actitudes... Los educadores en derechos humanos, entonces, necesitamos promover aprendizajes significativos sobre el yo, el tú y el otro; sobre la vida y el mundo, sobre el futuro y la esperanza.

La integralidad de la persona

El aprendizaje de los derechos humanos es un aprendizaje, como bien dice Abraham Magendzo, holístico [8], es decir, un aprendizaje que compromete al ser total: su intelecto, su cuerpo, su afectividad, su ser vivencial, su ser individual y social.

Sólo si asumimos esa integralidad, y si reconocemos que las personas somos seres fundamentalmente sociales, que vivimos con los otros (y para los otros), entonces aceptaremos que los derechos humanos no sólo se interiorizan sino que se viven en la interacción con las otras personas. Comprometen la experiencia individual y colectiva y todo el ser y el quehacer de la persona.

Si buscamos producir aprendizajes significativos relacionados con los derechos humanos será necesario , entonces, crear las condiciones para que las personas vivencien sus derechos . Es decir, no basta poner en juego las inteligencias y las razones, habrá que provocar un movimiento integral, 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.

4. Los educadores para la paz y los derechos humanos

Ser educador en derechos humanos implica asumir no sólo un marco conceptual, un conjunto de valores llamados "los valores de los derechos humanos"; implica, también, asumir un "estilo", una "forma" de ser educadores, una práctica pedagógica que tiene características especiales.

Pérez Aguirre escribía, y ya lo señalamos líneas arriba, que "la trampa en la que cayó esta cultura globalizada es la de haber cedido la primacía al LOGOS sobre el EROS, desembocando en mil cercenamientos de la creatividad y gestando mil formas represivas de vida. Y la consecuencia de esto es que se sospecha profundamente del placer y del sentimiento, de las razones del corazón". Y entonces ya nada nos conmueve, sólo campea la frialdad de la lógica, la falta de entusiasmo por cultivar y defender la vida, campea la muerte de la ternura. Esto, para el acto educativo transformador y liberador -que debería ser siempre profundamente erótico- es letal" [9]

Se ha dicho que la pedagogía es "el arte de educar a los niños". 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 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 "psicólogo descalzo" [10] 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 nuestro país. 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, ella 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" [11]..... "Porque lo que busca el cariño y el afecto es dar la seguridad 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" [12]

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 aún sentir que amamos a los niños y jóvenes con los que trabajamos, es indispensable demostrarlo y que ellos lo sientan. Este paso no es automático. Lograr que los chicos y las chicas sientan que los queremos, y sientan que, porque los queremos, los corregimos y les exigimos, implica una actitud y una comunicación muy estrecha entre maestros y alumnos.

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 Cussianovich 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" [13].

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 contestararios 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 nunca considerarán perdidas, que se les presenten.

5. ...Desde todo esto, ¿cuál metodología proponemos?

Debemos afirmar que la metodología es algo fundamental en el proceso de educar en derechos humanos. Ella no constituye un "añadido", ni puede ser algo accidental y tampoco es cierto que cualquier metodología vale para esta tarea.

Construyendo una metodología de la educación en derechos humanos con elementos comunes y elementos diferenciados

Todo lo dicho hasta aquí nos enfrenta, necesariamente, con el tema de la metodología . Veremos, en primer lugar, los elementos comunes que creemos deben estar presentes en la metodología que empleen los educadores en derechos humanos, sea cual sea el grupo o el sector con el que se trabaje.

Es claro que se trata de una metodología distinta a la tradicional forma de enseñanza-aprendizaje: proponemos una metodología que nos haga primero vivenciar las cosas, sentirlas, para recién después pasar a teorizarlas; proponemos una metodología que rescata el valor pedagógico del juego, del encuentro, una metodología que apuesta por el impacto terapéutico del afecto. Estamos convencidos que una sola vivencia, una experiencia, puede más que miles de palabras. "Lo que no se siente, no se entiende" decía Don Simón Rodríguez, ese gran educador venezolano, maestro de Simón Bolívar, y nosotros añadimos que lo que no se entiende, no interesa.

Debe ser una metodología que tome en cuenta el valor de la persona, que tome en cuenta lo afectivo y lo lúdico, que busque el enriquecimiento personal de cada uno y de cada una, que se base en la interacción y en el convencimiento de que todos y todas tienen algo que enseñar y, al mismo tiempo, algo que aprender; que promueva la Autoestima, con la seguridad de que es la piedra angular para todo proceso de realización personal; que estimule la valoración de los demás y el respeto por el otro, piedra angular para el respeto a los derechos humanos; que permita el disfrute y la alegría, reconociendo que son el eros y la pasión, las fuentes de la vida, del aprendizaje y de la felicidad, y que todos y todas tenemos derecho a ser felices, que rescate el valor pedagógico del juego y lo recupere no sólo para los niños, sino también para los adultos.

Una metodología que asuma que nadie aprende solo, sino que todos aprendemos de todos, por lo que el interaprendizaje tiene que estar en su propia base. Una metodología que tome en cuenta a toda la persona, integrando las dimensiones "sentir-pensar-actuar" , esto es: lo afectivo, intelectual y psicomotor; que genere y mantenga una actitud positiva, necesaria para alcanzar las metas propuestas y no deje que las dificultades y miedos nos bloqueen, desvíen o anulen; una metodología que reduzca las exposiciones largas y tediosas, para dar lugar a la participación activa de todos y de todas, a través de dinámicas, juegos, diálogo y debate, lo que permitirá recoger las opiniones, ideas y sentimientos de las personas.

Una metodología que, convencida de que aprendemos equivocándonos, aproveche los errores como fuente de futuros aprendizajes.

Una metodología, finalmente, que sea el medio necesario que nos ayude a ir completando la conquista de los derechos humanos para que, algún día, estos sean una realidad en nuestra vida y en la vida de toda la humanidad.

6. Algunas ideas fundamentales en torno a la metodología de la educación en derechos humanos

a. Una metodología que parte de la realidad de los y las participantes

Para educar en derechos humanos es fundamental partir de la realidad, esto es de las características, necesidades, intereses y problemas de las personas con las que trabajamos, así como de su experiencia de vida, sus posibilidades y sus limitaciones, y de las características del contexto socio-económico y cultural en el que se desenvuelven. Creer que todas las personas son iguales, y que los procesos educativos se pueden desarrollar indistintamente con cualquier grupo y en cualquier tiempo y lugar, es desconocer su individualidad y su diversidad, negándoles su condición de personas.

Partir de la realidad de las personas supone entonces abordar los contenidos de cada taller, de cada curso o de cada actividad educativa, incorporando las experiencias y conocimientos previos de los que participan en ellos.

Esto nos exige adaptarnos a cada realidad , estar abiertos a las percepciones que cada uno y cada una tienen de la misma y que asumamos que las personas pueden no percibir ni vivir un hecho de la misma manera. Esto significa que debemos asumir -y estar dispuestos a aceptar- que no hay una sola "*verdad*" sobre la realidad, porque es sentida y vivida de manera personal y, por eso distinta.

Toda experiencia de aprendizaje debe partir de los conocimientos que los y las participantes traen, si deseamos que valoren, se interesen y aprendan lo nuevo que se les ofrece. Partir de las expectativas y necesidades que traen es fundamental, porque si no se responde a sus inquietudes y preguntas, sentirán que no se les toma en cuenta provocándoles la frustración y el aburrimiento, el desinterés y la desmotivación.

b. Una metodología que enseñe a "aprender a aprender"

Una metodología que responda a las necesidades del momento actual y que promueva el respeto a la dignidad del ser humano, debe capacitar a la persona para que *"aprenda a aprender"* . Esto significa que en la educación en derechos humanos el aprendizaje debe partir de la experiencia directa de las personas promoviendo su actividad de tal manera que sean capaces de buscar información, de organizar sus ideas, reflexionar, sintetizar y construir opinión y conocimientos, pasando de ser receptores pasivos a productores de conocimientos. Hay que recordar que la historia de la ciencia y del conocimiento de la humanidad, la han escrito no los que reciben, retienen y repiten, sino los que observan, investigan, descubren, construyen y crean.

El conocimiento es algo que siempre se va haciendo. Donde sólo hay acumulación pasiva no hay verdadero conocimiento. Por ello, para que un proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, lo más importante no es la acción del que enseña, sino la del que aprende. El rol del educador es crear las condiciones propicias para que la persona "aprenda a aprender". Se debe promover que las personas pasen de la acción dirigida y programada por el educador a la acción libre, aprendiendo a asumir las consecuencias de sus actos. Sólo actuando con libertad y decisión propia frente a situaciones diferentes, y autoevaluando sus acciones, las personas ejercitan su capacidad para tomar decisiones. Debemos asumir que son los educandos los protagonistas del proceso de aprendizaje, y que incorporando la experimentación, la búsqueda de información, el debate y todas las alternativas metodológicas que permitan la participación libre y responsable de las personas, se estará educando en derechos humanos.

Los educadores debemos tener la convicción de que nadie es poseedor de la verdad y que, permanentemente, todos aprendemos y todos enseñamos. Por ello, la receptividad del educador a todas las dudas, ideas, opiniones y preguntas, y la renuncia a creer que todo lo sabe y que los educandos sólo pueden aprender de él o de ella, y no por sí mismos, es fundamental. Por ello hay que aceptar y promover la iniciativa de las personas y asumir que las equivocaciones y los errores también enseñan y estar dispuestos a renunciar al protagonismo que le da "dictar clases" y decidido a convertirse en acompañante del proceso de aprendizaje de los participantes.

Es necesario, asimismo, combinar la actividad individual con la grupal para promover el interaprendizaje, el contraste de opiniones y experiencias y, propiciar el ejercicio democrático en la toma de decisiones colectivas. El convencimiento de la importancia del trabajo grupal, cuando tiene metas claras, organización adecuada y acompañamiento y estímulo, es central en la metodología de educar en derechos humanos.

c. El diálogo como método privilegiado

Un aspecto fundamental para educar en derechos humanos es el desarrollo de una comunicación horizontal entre los sujetos involucrados en el proceso educativo. Para que haya comunicación horizontal es necesario que las personas se reconozcan diferentes pero iguales en dignidad y derechos.

El *diálogo* es un medio privilegiado para lograrlo, dialogar es reconocer y afirmar la igualdad de los seres humanos. Cuando dos o más personas dialogan, todo su ser, sus pensamientos, sus sentimientos y sus emociones están comprometidas en una relación de mutua valoración y de respeto. Dialogar es más que "*conversar*", más que "*informar*" y más que "*yo pregunto y ustedes responden*" o "*ustedes pregunten y yo contesto*". Sólo pueden dialogar quienes están seguros que todas las personas valen igual y que es posible aprender unos de otros. Para dialogar es necesario saber escuchar, con la certeza de que escuchando al otro lo ayudamos en su afirmación personal y en el crecimiento de su autoestima.

Sólo dialogando será posible que los educadores conozcan y comprendan a los educandos y estén en posibilidad de ayudarlos. Para dialogar se debe estar dispuesto a cambiar o modificar las propias opiniones. Enseñar a dialogar, es enseñar a pensar en lo que se quiere decir, a expresarlo de manera clara y sencilla, y a saber escuchar antes de juzgar.

El diálogo constituye un espacio que permite expresar las diferentes posturas, opiniones o sentimientos frente a un hecho o a una situación.

El diálogo hace posible el aprendizaje activo, por eso debe ser el método y el procedimiento educativo por excelencia. Si se aprende a dialogar se estará mejor preparado para una convivencia democrática.

Sin embargo, para que haya diálogo los educadores debemos crear un auténtico clima de confianza; aceptar emocionalmente a cada persona; escuchar, antes que reaccionar; reconocer y respetar los intereses y sentimientos de educandos y educadores; flexibilizar las exigencias; buscar soluciones en lo posible, satisfactorias para todos; ser tolerantes reconociendo y aceptando las diferencias personales y culturales.

d. Una metodología que promueve la Criticidad

Criticidad es aquella actitud que permite dar una opción justa; juzgar ideas, personas y hechos, con equilibrio y profundidad. Criticidad es igual a sensatez o a "*sentido común*" y es opuesta a la superficialidad, la obstinación, el apasionamiento y la intolerancia.

La palabra crítica provoca confusión, porque a menudo se le entiende como *oponerse, condenar, destruir* o hablar *en contra*. Mas bien, *criticar* es discriminar para diferenciar lo verdadero de lo falso, lo esencial de lo accesorio. Criticar es no dejarse llevar por la mayoría, o por la propaganda. El hombre y la mujer, al tener capacidad de criticar y evaluar, puede negarse a hacer las cosas que considera incorrectas y buscar mejores soluciones.

Tiene sentido crítico aquel que sabe reconocer lo positivo y lo negativo; que está atento a lo que ocurre a su alrededor, que utiliza su creatividad e imaginación para buscar soluciones, en lugar de quedarse en la queja y en el lamento inútil. Quien tiene una actitud crítica no puede ser fácilmente manipulado ni engañado.

La persona crítica es capaz de juzgar con actitud positiva; por ello no sólo emite juicios sino que abre espacios de discusión y, en lo posible, propone alternativas y soluciones.

Los participantes deben aprender a distinguir, comparar, e-valuar y proponer, para tener juicios propios, correctos y justos.

La actitud del educador es fundamental en este caso. Si es la de aquel que todo lo sabe y no se equivoca nunca, no fomentará en el participante la posibilidad de cuestionar lo que aprende pues se lo presenta como verdades acabadas.

Para desarrollar la capacidad crítica es necesario privilegiar la información que parte de la realidad, tratando siempre de regresar a ella para transformarla; favorecer la reflexión, el análisis y la interpretación de la información adquirida; promover la autocrítica (la autoevaluación) tanto del educador como del participante; integrar teoría y práctica.

e. Una metodología que promueva la expresión y el desarrollo de afectos y sentimientos

Si las personas expresan libre y conscientemente sus sentimientos, y se les acompaña a crecer y madurar en ellos, se puede decir que se está tomando en cuenta a la persona. Sólo es posible el aprendizaje de *valores* si el educador en sus métodos y procedimientos, toma en cuenta los sentimientos de los educandos.

Se tiene como punto de partida la convicción de que la afectividad de las personas es un aspecto fundamental y base de la propuesta de educar en derechos humanos. Sin embargo, la expresión de los sentimientos en el proceso educativo exige tener presente que expresar los sentimientos no puede ser una obligación y que l los sentimientos se expresan en todo momento: en los juegos y en las dinámicas, en el trabajo de grupos y en las intervenciones orales, en los momentos de descanso y en los de trabajo.

También es importante que asumamos que los sentimientos expresados no tienen necesariamente que agradarnos y que, a pesar de que no nos agraden, debemos ser respetuosos y atinados con los sentimientos expresados, ayudándolos a comprenderlos. Los educadores en derechos humanos debemos estar atentos a las reacciones y sentimientos de los participantes frente a las palabras, gestos, actitudes y frente a la misma metodología que se esté utilizando. El analizar las reacciones nos ayudará , por un lado, a conocer mejor a los y las participantes y, por otro, nos permitirá identificar aquellos aspectos en los que debemos intervenir para tratar de mejorarlos.

f. Una metodología que promueva la participación

La *participación* es una característica fundamental en una convivencia democrática. Esta es mayor, y permite mejores, resultados cuando es y se hace *organizadamente*. Promover la participación es motivar a los y las participantes a tomar parte activa en todas las actividades planificadas en el proceso educativo, para que dejen de ser espectadores, para ser protagonistas. Cuando los y las participantes participan, se comprometen con las iniciativas que tomen, asumen sus responsabilidades y descubren su capacidad para tomar decisiones.

Cuando en una experiencia educativa hay participación, se puede ver, de manera evidente, que ellos y ellas expresan y defienden su opinión con espontaneidad y libertad, lo que sólo se conseguirá cuando ellos/ellas pueden hablar libremente acerca de lo que piensan y sienten, sin el temor a ser reprimidos y/o condenados por lo que digan. Se nota, también, que plantean sus discrepancias sin temor, atreviéndose a contradecir si es necesario, lo que el educador propone. Esto demanda del educador y educadora una actitud de apertura, dominio del tema y, una sólida autoestima, que le permita entender y sentir que la discrepancia no pone en riesgo su prestigio, sus conocimientos o su autoridad; sino que, por el contrario, son conscientes que los educandos valoran y respetan al educador que se atreve a reconocer sus limitaciones y sus errores.

Esta metodología, cuando es verdaderamente participativa, promueve la toma de decisiones, estimula que se hagan críticas, que se propongan alternativas, que se den sugerencias y que se acepten las decisiones, críticas y sugerencias de sus compañeros y compañeras. Los y las participantes asumen responsabilidades por propia iniciativa y no por imposición o decisión del educador, y se comprometen con las tareas acordadas siendo concientes de las consecuencias de sus actos y las aceptan. Esto sólo se podrá conseguir paulatinamente y después del ejercicio sistemático de formas de autoevaluación y de evaluación grupal en las que el acompañamiento del educador es fundamental.

Al abrir el espacio a la participación, los educadores debemos tener en cuenta que las personas participarán con su identidad, su manera de ser y de expresarse. Es decir, lo más probable es que lo hagan en un lenguaje no formal y planteen inquietudes y propuestas, las que a veces nos pueden parecer parezcan poco pertinentes. Si el interés en la participación es genuino, entonces es preciso respetar las diferencias culturales.

Las experiencias educativas en derechos humanos, de cualquier tipo, que se desarrollen deben propiciar espacios para la organización de las personas y que , de esta manera, asuman responsabilidades y resuelvan sus dificultades. Es probable que ellos y ellas se organicen de

muchas formas distintas, de acuerdo a sus características y a sus posibilidades. La organización debe ser estimulada y apoyada por el educador, impulsando que los miembros muestren actitudes democráticas: se agrupen por intereses comunes, discutan propuestas y tomen acuerdos que luego llevarán a la práctica, afronten las dificultades que se les presente, programen actividades, etc.

g. Una metodología que promueva La Integralidad

Como ya lo hemos dicho, los educadores en derechos humanos asumimos a la persona como una unidad biológica, sicológica y social, lo que significa que es poseedora de potencialidades intelecuales psico-afectivas, socio-afectivas, orgánicas y motoras, que deben ser atendidas con igual intensidad y preocupación.

En este sentido, promover el desarrollo integral de la persona exige asumirla como valiosa en sí misma, única y diferente, que tiene características propias y originales. Significa, también, que en cada espacio educativo, debemos promover el conocimiento y comprensión del cuerpo, valorándolo positivamente y aceptando los cambios que se producen en él en el transcurso de la vida.

La metodología de la educación en derechos humanos propicia el desarrollo orgánico y psicomotor tomando en cuenta las características y posibilidades de cada persona; estimula la capacidad de conocer, comprender, crear, construir, descubrir, cuestionar, proyectar, valorar y trascender; crea las condiciones necesarias para el desarrollo, para la expresión de los sentimientos y afectos y de su capacidad estética; promueve el desarrollo del juicio moral, estimulando la capacidad de diferenciar el bien del mal, el desarrollo de la tolerancia, del sentimiento de igualdad de los seres humanos, de la solidaridad y de todos aquellos valores que hagan posible el logro de la justicia, la democracia y la paz.

Además, esta metodología propicia la valoración de la identidad cultural y social, reconociendo y respetando las diferencias que existen entre los diversos grupos sociales y culturales presentes en nuestro país y en el mundo, desarrollando actitudes y capacidades que les permitan participar en la construcción democrática de la sociedad.

7. ¿Cuál es rol de las técnicas participativas en la metodología de la educación en derechos humanos?

Las técnicas participativas o dinámicas de grupo, son instrumentos, herramientas, que se utilizan en un proceso educativo y que pueden ayudar a generar aprendizajes que parten de lo que las personas saben, viven y sienten. Las dinámicas se han impuesto en la educación, y en especial en la educación en derechos humanos, pero corren permanentemente el riesgo de convertirse en una moda, en un fin en sí mismas, desprovistas de contenido y de intencionalidad. Las técnicas participativas o dinámicas de grupo se deben usar en función del proceso educativo en marcha y de lo que queremos conseguir en el mismo. Cuando se les utiliza simplemente como divertimento, o como un recurso útil para "despercudir" a los participantes que se encuentran aburridos, se pierde toda su potencialidad educativa. Las dinámicas, cuando son bien seleccionadas y usadas, cuando se hacen las preguntas motivadoras claves, cuando se estimula con ellas al análisis y a la reflexión, se convierten en una poderosa herramienta educativa y pueden, fácilmente, reemplazar varias conferencias magistrales . Bien usadas, se convierten en uno de los instrumentos metodológicos claves cuyo éxito está demostrado y cuyos resultados nos debe animar a utilizarlas y difundirlas para ayudar al éxito de la educación en derechos humanos.

Las técnicas participativas en sí mismas no tienen carácter pedagógico ni formativo, para que lo sean deben ser utilizadas en función de objetivos concretos, de acuerdo a los temas que se están trabajando y de acuerdo a los participantes sujetos del proceso pedagógico.

Son numerosas las técnicas participativas que han sido creadas por educadores populares. Hay que mencionar el esfuerzo sostenido en este campo por instituciones latinoamericanas como el IMDEC de Mexico y ALFORJA de Costa Rica, ambas pioneras en este tema. Las técnicas deben ser seleccionadas cuidadosamente en función de nuestros objetivos al educar en derechos humanos.

¿Qué debemos tener en cuenta al seleccionar y utilizar las técnicas participativas?

- A. Los objetivos que queremos alcanzar

Cada dinámica nos permite alcanzar uno o varios objetivos concretos, sin embargo al elegir una técnica debemos tener muy claro qué objetivo queremos lograr, esto nos permite guiar la discusión posterior al uso de la técnica de tal manera que asegure que el objetivo sea cumplido. Por eso, tan importante como la técnica en sí misma, son las preguntas que el educador plantee al fin de la misma. Son estas preguntas las que permitirán que los participantes se aproximen al objetivo y tomen conciencia de él.

En el proceso de análisis pueden surgir muchos temas de parte de los participantes y estos no deben ser cortados por el educador, pero sin este pierda de vista a donde quiere llegar.

- B. El grupo con el que trabajamos y el tiempo del que disponemos

La persona que dirija la técnica debe hacerlo en función del número de participantes con los que esté trabajando y del tiempo disponible. No es lo mismo desarrollar una técnica con un grupo pequeño que con uno grande; tampoco es lo mismo trabajar con adultos que con niños o jóvenes, y, por supuesto, el tiempo del que dispongamos influirá sobre sus resultados, permitiendo éste que el análisis, sea más o menos profundo.

- C. Tener muy claro el procedimiento que debemos seguir para su aplicación

Es importante que conozcamos bien la técnica, que sepamos cómo utilizarla, seamos concientes de los momentos adecuados para su aplicación y que sepamos qué preguntas vamos a formular para su análisis posterior, siempre teniendo presente el objetivo que queremos lograr. Esto nos ayudará a no perdernos en superficialidades, ni a desviarnos de los temas centrales.

- D. Usar la imaginación y la creatividad.

Muchas veces las técnicas deben ser modificadas o adaptadas en función de la situación que se está viviendo. A veces también es necesario que seamos capaces de inventar técnicas nuevas de acuerdo a los desafíos que el grupo nos plantea.

Esto quiere decir que las técnicas no deben ser un corset ni una camisa de fuerza. Lo importante no son las técnicas, sino el proceso educativo que se está desarrollando y al que las técnicas pueden contribuir.

- E. Sugerencias para los educadores en el uso de las técnicas:

1. Definir claramente el objetivo que se quiere lograr.

2. Conocer las características del grupo con el que se va a trabajar.

3. Seleccionar la técnica que más se adecua al tema, al grupo y a los objetivos.

4. Definir el procedimiento que se va a seguir en la aplicación de la técnica, calculando el tiempo del que se dispone.

5. Seleccionar las preguntas que se van a formular en el análisis posterior

- Es importante que la primera pregunta sea siempre ¿Cómo se han sentido? Y hacer un esfuerzo para que los participantes la respondan. El educador debe insistir en que es importante expresar los sentimientos.

- Después de que han expresado lo que han sentido, se pasa a preguntar lo que han visto, han observado, en fin, lo que ha pasado en el desarrollo de la dinámica.

- Luego se relaciona la dinámica con la realidad, mediante preguntas como: ¿qué relación tiene lo que han vivido con la realidad?; ¿han vivido situaciones similares en su vida?; ¿en qué se parece esta dinámica con.....(la escuela, la familia, etc), etc.

- Finalmente se pregunta: ¿Qué conclusiones podemos sacar de esta dinámica?, etc.

Evidentemente todas estas preguntas son flexibles, son sólo una orientación para el educador. En el proceso de análisis surgirán otras preguntas de acuerdo a la participación y a los comentarios que surjan.

El desafío de elegir y usar bien las dinámicas, sigue siendo un desafío presente. Por nuestra experiencia, los educadores en derechos humanos no hemos logrado, todavía, extraer de ellas todo lo que ellas pueden dar. El aventurarnos a usarlas, el romper el miedo, el evitar el facilismo y la improvisación, serán elementos que contribuyan a convertirlas en una herramienta pedagógica excepcional al servicio de los objetivos de educar en derechos humanos.

Lima, Julio del 2002.

Bibliografía

Alforja... Técnicas participativas para la educación popular, Costa Rica

CUSSIANOVICH, Alejandro. "Apuntes para una pedagogía de la ternura". Pág 9. Materiales del IPEDEHP. Lima, 1990

FREIRE, Paulo. "Pedagogía del oprimido"

IPEDEHP... Aprendiendo a Educar en derechos humanos y en democracia. Lima, 1996

IPEDEHP... Algunas pautas metodológicas para la educación en derechos humanos. Lima, 1987

IPEDEHP... El Reto de Educar en Derechos Humanos, Módulo 1997

MAGENDZO, Abraham... Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos

MAGENDZO, Abraham... Educación en Derechos Humanos, Apuntes para una nueva práctica PIIE, Chile 1994

MAGENDZO, Abraham... Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos

MUJICA, Rosa María... El reto de educar en derechos humanos: Una experiencia de trabajo. En, Nueva América 1994

MUJICA, Rosa María... Aportes de una Educación en Derechos Humanos a la búsqueda de nuevos caminos para la transformación. IPEDEHP, 1990

PÉREZ AGUIRRE, Luis. "Los valores democráticos en la educación y la transformación social" EN: IIDH 1999

PRIETO, Daniel... El Canelo Volumen 5, 1990

RED PERUANA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUAMNOS Y LA PAZ... "Educar en Derechos Humanos. Reflexiones a partir de la experiencia". Lima 1991

---

[1] Pérez Aguirre, Luis. ""Los valores democráticos en la educación y la transformación social"

[2] Pérez Aguirre, Luis ""Los valores democráticos en la educación y la transformación social"

[3] Pérez Aguirre, Luis. op cit

[4] Perez Aguirre, Luis. ibid

[5] (sin referencia)

[6] Perez Aguirre, Luis. ibidem

[7] Freire, Paulo "Pedagogía del oprimido"

[8] Magendzo Abraham, "Bases de una Concepción Pedagógica para Educar en y para los Derechos Humanos"

[9] Perez Aguirre, Luis. ibidem

[10] Cussianovich, Alejandro. "Apuntes para una pedagogía de la ternura". Pág 9. Materiales del IPEDEHP. Lima, 1990.

[11] Ibid. Pág 14

[12] ibidem. Pág 16.

[13] Ibidem. Pág 20.

Lectura 4

3) Los aspectos pedagógicos y didácticos

Ya hemos señalado (y es ampliamente reconocido) el problema de coherencia metodológica al que se enfrentan cuadros y educadores populares; su concepción "teórica", su posición política y su compromiso, no dejan realmente que desear; pero su práctica socio-política y educativa, es con mucha frecuencia, improvisada, ineficaz y contradictoria con los fundamentos teóricos.

El problema no es pues muchas veces, de concepción teórica e ideológica, sino de metodología, de métodos y de técnicas adecuadas.

Se habla de participación, de democracia, de responsabilidad, de "concientización", de dialéctica, pero se impone la línea, se dictan cursos, se "da teoría", "se les da" el análisis de su realidad, "se les interpreta" la coyuntura etc. etc.

Sólo se sabe hacer cursos, conferencias, jornadas, donde los dirigentes, los educadores, los que saben, educan a los que no saben. La verdad existe, es cerrada y se deposita en la mente acrítica de los educandos. No hay ninguna diferencia entre esta forma "bancaria" verticalista y autoritaria (como Freire la definía y cuestionaba) de educar y la que los dominadores y explotadores transmiten, y con la que imponen y troquelan las mentes y las conciencias de la población.

La diferencia clara entre estas dos prácticas está

en la concepción, en la intención y en los modelos de interpretación. En el proyecto político que se defiende; está pues en su contenido y compromiso de clase, pero no substancialmente en la forma.

Y esta contradicción, esta incoherencia en términos metodológicos no es grave solamente porque no funciona (nivel de eficiencia) sino porque *contradice de hecho* el planteamiento y los valores que se buscan en y para el hombre nuevo y la nueva sociedad.

Así pues, para la aplicación de una concepción metodológica dialéctica, es indispensable que los métodos y técnicas sean y guarden coherencia con los planteamientos, y aunque no son la esencia del proceso educativo, sí adquieren una enorme importancia, porque serán los instrumentos a través de los cuales se podrá generar o no un proceso dialéctico.

La premisa fundamental, a nivel pedagógico, es la *participación*. Sólo con una pedagogía basada en el proceso activo de participación personal (que se enriquece al convertirse en grupal y colectiva) puede lograrse el "partir de la práctica".

El triple diagnóstico, es en realidad un triple "auto-diagnóstico"; y si es así (como hemos fundamentado anteriormente) sólo se podrá obtener a partir de la participación de los "educandos".

Pero esa participación debemos calificarla como *plena o total,* pues no se agota en la capacidad de respuesta o reacción frente a un planteamiento que se le da al grupo para que lo analice (método muy utilizado para tratar de conciliar lo verticalista con lo participativo).

No se trata de que, ante una charla, un análisis de coyuntura de los expertos, el grupo discuta y reaccione; esto es sólo un simulacro de participación.

Se trata de que el grupo, todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo, generen sus análisis, produzcan sus conocimientos, cuestionen su

propia concepción y práctica, teoricen sobre ella etc. etc. Esto es posible solamente, con una *pedagogía de la plena participación.*

Las técnicas o herramientas educativas

—La didáctica de la EDUCACION POPULAR.—

Con razón aparecen las preguntas, pero ¿cómo lograr dicha participación, ese partir de lo que cada uno sabe y conoce?

¿Cómo ir avanzando a un proceso de teorización que sea realmente un "pensar la práctica"?

¿Cómo manejar —con esa pedagogía de la participación— temas complejos, abstractos o excesivamente técnicos?

Y por último, ¿cómo lograr la adecuación entre participación y conducción? ¿Cómo no provocar un proceso anárquico, en el que se pierda la línea?

Una combinación de dos aspectos, logra ese objetivo y ese equilibrio: las técnicas educativas que se utilicen y el papel del coordinador, pues será definitiva la capacidad con que éste sepa diseñar los programas, aplicar las técnicas y conducir el nivel de reflexión teórico.

Veamos más detenidamente lo referente a las técnicas, herramientas o instrumentos didácticos.

Como lo hemos señalado, las técnicas educativas no definen ni son la educación popular; son sólo herramientas de apoyo.

Hay muchos educadores y promotores que, cuestionados en sus métodos tradicionales, descubren el uso de técnicas y dinámicas. Creen que con el solo uso de las mismas, aunque sea en forma anárquica ya están modificando cualitativamente su metodología. Son los "dinamiqueros".

No; la técnica como instrumento educativo, al

igual que toda herramienta, tiene sus características, sus alcances, sus limitaciones y para utilizarla, hay que conocerla y saber manejarla.
¿Cuándo? ¿por qué? ¿para qué? ¿hasta dónde?son algunas de las preguntas que el educador debe tener muy claramente contestadas, al utilizar cada técnica.

La técnica es el instrumento, el estímulo que propicia la participación, para la generación de conocimientos.

Las técnicas recogen hechos, situaciones, contenidos, conceptos, valores; reflejan la realidad en sus diversos aspectos, y/o las interpretaciones que sobre ella se tienen.

Contienen pues uno o varios elementos que "se comunican" al grupo, en forma de *códigos* estimuladores de análisis e interpretación.

Ese aspecto de la realidad, ese concepto que se quiere manejar, es "traducido" cuando se diseña o aplica una técnica a un determinado tipo de código (visual, audio-visual, auditivo, vivencial etc.) que no es cerrado —y por tanto transmisor verticalista— sino "abierto", provocador y generador de un proceso participativo de "descodificación".

La "descodificación" realizada grupalmente, encuentra, deduce, analiza, relaciona, interpreta y sintetiza, el conocimiento o situación que se ha comunicado mediante el código.

No se trata de una adivinanza, ni es un mero juego para hacer "atractivo" o divertido el proceso educativo (aunque de hecho el elemento lúdico es una característica muy presente en esta metodología).

El "código" debe permitir, en su proceso de descodificación, hacer claro y visible, hacer evidente, lo que muchas veces, por ser común y hasta obvio, no se *VE*. En otras palabras, provocar un cuestionamiento, mediante la reflexión de la realidad y su "normalidad" enajenante y opresora.

Este proceso se va a producir a través del "factor de distanciamiento" que todo código debe contener, para producir mejor su propia descodificación.

El factor de distanciamiento se da en muchas formas, siendo la más simple (y muy importante), el solo hecho de observar, oír, vivir, actuar *intencionada y contextualizadamente* (dentro de un proceso conscientemente asumido) el mismo código.

Pero el ejercicio será mucho más provocador (y eficaz) si se logra un buen distanciamiento a través de, p. ej.

- El ordenamiento de hechos o situaciones normalmente vistas o enseñadas en forma parcial, anárquica, desordenada.
- El desordenamiento o rompimiento de la lógica de lo cotidiano.
- El uso de nuevos códigos, en relación al hecho o situación, p. ej. visualizar, lo que solo se ha oído; oír, lo que se vive cotidianamente como "valor" social etc.
- El cambio de código; lo que es de la cultura oral, cambiarlo a código visual, o audio-visual... o viceversa.
- La exageración medida
- El humor
- La ironía
- El dramatismo
- La sorpresa,etc. etc.
- O por supuesto, el "vivir" situaciones (actuando, jugando roles, participando vivencialmente en dinámicas activas etc.)

Estos y otros muchos elementos, solos o combinados, podrán ser "factores de distanciamiento" que provoquen la descodificación, mediante el análisis objetivo y subjetivo de su contenido y forma.

De una amplísima gama de posibles códigos, el

educador se vale para diseñar y/o adaptar sus técnicas educativas.

Pero hay que recordar que cada técnica deberá ser aplicada de acuerdo al momento del proceso educativo en que se esté. Así, a cada contenido programático, en función del tema que se está desarrollando, corresponderá la aplicación de una o varias técnicas, para poder alcanzar el objetivo previsto.

Y la forma particular como en cada caso se aplicará, desarrollará y analizará la técnica y su contenido, define el "procedimiento" que el coordinador deberá diseñar con toda precisión.

Las técnicas, aun las que aparentemente son muy acabadas en su diseño, no son aplicables nunca en forma mecánica; su aplicación depende de:

A) Las características del grupo (pequeño, numeroso; adultos, trabajadores, campesinos; mujeres, mixto, alfabetas o analfabetas; iniciándose o con cierta experiencia, etc. etc.) condicionarán el procedimiento de aplicación.

B) Las condiciones objetivas y materiales en que se desarrolla el proceso. No es lo mismo un taller intensivo, que un proceso periódico a largo plazo, semana a semana; tampoco es lo mismo trabajar en un local adecuado y con equipo, que en condiciones desfavorables y/o sin equipo de apoyo.

C) Los temas y sobre todo, los objetivos que se quieran alcanzar. La particularidad, la intensidad; las características del grupo etc., condicionan o sitúan el contenido temático y los objetivos que se quieren y pueden alcanzar; las técnicas y procedimientos, serán adaptadas a estas condiciones.

D) El eje temático también orienta y condiciona el uso de técnicas y su procedimiento, pues para un mismo tema general, pueden escogerse y diseñarse diferentes ejes temáticos; según el eje, es el enfoque o el énfasis del tema y sus contenidos.

Esto vuelve a ser una condicionante para el diseño y aplicación de las técnicas y sus procedimientos.

Por supuesto, el conocimiento, experiencia, habilidad y creatividad del o los coordinadores, influirá definitivamente en el renglón de las técnicas y procedimientos como ya lo enunciamos y abundaremos después.

4) El Tema Generador y el Eje Temático

En todo el proceso educativo, el dominio de la metodología puede ayudarnos a conseguir la coherencia, la claridad en el análisis de los problemas o situaciones y por tanto, ser más eficientes y eficaces en nuestro quehacer educativo y político.

Sin embargo, la realidad es tan amplia y tan compleja, que se vuelve en un momento dado muy difícil tener parámetros o puntos de referencia que nos ayuden a decidir el "mejor camino" a seguir para el tratamiento correcto del tema que expresa la realidad a ser analizada.

Por un lado, es muy importante tener claro el *tema general* que, en su formulación, logre resumir aquel aspecto de la realidad que se quiere analizar.

Este tema general es en realidad un "*tema generador*", por cuanto al ser desglosado su contenido (implícito justamente en su formulación) nos permitirá formular detalladamente los aspectos (temas de contenido) que deberán ser abordados en el desarrollo del proceso educativo.

Estos temas generales y particulares (sub-temas), al ser referidos a una concepción dialéctica, garantizarán el contacto con la realidad de los participantes en forma lógica, procesual y ascendente (según hemos explicado anteriormente) con lo que se logra el aspecto *generador de interés*, de análisis, de discusión y de apropiación conciente y transformadora.

Un tema general será pues generador:

A) En la medida que logre contener en su formulación —y su desglose de contenido— aquel aspecto de la compleja realidad, que responda al interés y situación, de un grupo o proceso determinado.

B) Cuando su formulación es lo suficientemente concreta para que logre expresar la realidad específica del grupo en cuestión y lo suficientemente amplia como para que permita (en su desglose de contenido temático) establecer los nexos hacia un proceso ordenado de teorización.

C) Cuando es tratado, en su desarrollo, con una concepción metodológica dialéctica.

D) Cuando se logra la creación y/o adaptación de técnicas o herramientas educativas, que reflejen —en cuanto códigos— las formas culturales del grupo o que, al menos, no choquen con ellas.

E) Cuando los procedimientos particulares que se diseñen para el tratamiento de los temas, logren tomar en cuenta las particularidades del grupo y por lo tanto, faciliten el tratamiento del contenido temático, propicien la integración del grupo, eliminen la innecesaria confrontación, provoquen la correcta discusión y discriminen con claridad los contenidos cuando así sea necesario; en una palabra, cuando la forma de tratar operativamente un contenido, sea concientemente diseñada de acuerdo a las características del grupo.

F) Cuando se ha logrado formular con claridad, el "*eje temático*".

Los demás aspectos referidos se comprenden por sí mismos, pero ¿qué es el eje temático?

En realidad, siempre ha resultado difícil definirlo a nivel conceptual, por lo que trataremos de "construir" la conceptualización, antes de formularla.

Acabamos de abundar en las características que

debería reunir un tema para garantizar su calidad generadora y hemos dicho —en una aparente contradicción— que debe ser lo suficientemente general para garantizar un enfoque global capaz de ser llevado a niveles de teorización, y lo suficientemente concreto como para permitir la identificación de contenido con la realidad del grupo en cuestión.

Ahora podríamos decir que el eje temático es justamente el que nos ayudará a lograr esta segunda característica: relación específica con lo particular del grupo, con lo coyuntural del tema.

El eje temático será, en cuanto a contenido, el que nos permita abordar de una manera lógica y consecuente con la realidad particular o coyuntural, el contenido temático de mayor alcance que está señalado en el tema general.

Dicho de otra manera, queremos lograr en todo proceso educativo, la síntesis permanente entre lo particular y lo general; entre lo concreto y su abstracción conceptual; entre la práctica y la teoría...pero ¿Cómo hacerlo?

Hay tendencias que privilegian tanto lo concreto, la práctica y lo popular, que queriendo ser dialécticas, acaban siendo populistas y refuerzan una visión funcionalista y fragmentaria de la realidad. Por otro lado, ya hemos insistido en el error de considerar el aporte teórico como algo elaborado y sofisticado que hay que "depositar" sobre los sujetos de la capacitación, independientemente de su realidad.

Hemos hablado del proceso dialéctico aplicado a la pedagogía popular, donde partiendo de lo concreto, se logra profundizar la realidad hasta comprenderla e interpretarla teóricamente.

Una realidad que va a ser el punto de partida para un proceso educativo y transformador, debe ser analizada con la suficiente globalidad como para permitir una visión histórica y estructural de la sociedad (aun-

que sea elementalmente), a partir —y sin despegarse nunca— justamente de la realidad. Ahí está la importancia de elegir un buen *tema generador*. Así, evitaremos el populismo, la casuística popular que es estudiada en forma aislada e inconexa; la visión funcionalista o profesionalizante que aborda la realidad por intereses programáticos, ideológicos o profesionales. No basta partir siempre de lo concreto; hay que hacerlo en forma sistemática, y ordenada conscientemente hacia una comprensión *teórica*.

No basta ver problemas o situaciones, para actuar después de un juicio elemental.

La realidad no puede verse por medio de temas o fichas, si éstas no son la expresión temática, coherente y sistemática, de tema(s) generador(es) que cumplan con la caracterización ya señalada.

En síntesis, los aspectos particulares deben saberse ordenar y organizar mediante un *eje temático*, que sea la forma elegida a través de la cual se va a desarrollar el tema generador.

Así, podemos entonces deducir que un tema general (y generador) puede verse y desarrollarse desde diversos aspectos o puntos de interés particular que respondan a las características y al estado de cada grupo en particular y/o a los aspectos coyunturales que más se relacionan con el grupo u organización.

Estos diversos puntos de vista no son excluyentes, sino complementarios; pero ante la imposibilidad de ver todo el complejo conjunto de contenidos presentes en la realidad (y sus formulaciones temático-generadoras) de una sola vez, el grupo y los coordinadores deciden tácticamente por qué eje de contenido se desarrollará el proceso en sus diversas etapas.

En resumen, hablando de contenido, el *tema general* nos debe ayudar a referirnos *a lo global y estructural*, mientras que el *eje temático* nos debe auxiliar en

el tratamiento ordenado de los aspectos coyunturales seleccionados dentro del contenido general.

Así, el eje temático, tiene que ver también con el "punto de entrada", aunque obviamente lo supera.

Hablando de su caracterización, podríamos decir que al diseñar un programa o un evento educativo, uno tiene que definir primero los aspectos generales, junto con la organización o grupo solicitante.

Tales aspectos generales son:*

QUIENES	son los solicitantes, sus condiciones, número, características, nivel, expectativas, etc; con estos elementos, podemos formular entonces:
QUE	se va a tratar, o sea el tema general-generador, que resuma y contenga el contenido que se desea abordar, desde la realidad del grupo y en función de una visión analítica y teórica que se pretende lograr.
PARA QUE,	o sea, los objetivos generales que se quieren lograr.
COMO;	que tiene que ver con el método general con que ese evento o proceso específico se va a desarrollar; se deduce de las condiciones objetivas del grupo, como son: número, tiempo, recursos, etc. Así, se puede concluir que será un evento intensivo de x número

*En las Memorias 2 y 3 de los talleres de sistematización y creatividad de Alforja, celebrado en San José, Costa Rica (1983) y Guadalajara, México (1984) se resumen los avances sobre la comprensión del tema que los participantes tenían: los tomamos como referencia.

de días; o que se tendrá que trabajar sólo un (o unos) fines de semana; o que será una sesión diaria etc., etc.; Si hay condiciones de espacio, o de energía eléctrica, esto deberá influir en el diseño particular, teniendo en cuenta el uso de ciertas técnicas, etc.

A TRAVES DE QUE aspecto específico se verá y desarrollará el tema; es decir cuál será el *eje temático* sobre el que girará ordenadamente el contenido.

Por eso, no podemos confundir el eje temático con algún aspecto o contenido específico del tema; es realmente *el modo* como se desarrollará el tema; *es la manera* de tratar el tema; *es el punto de vista* a través del cual se mirará el tema.

Sirve para articular los distintos elementos del tema generador; para unificar y dar coherencia al diseño metodológico o plan ordenado de capacitación, ayudando a encontrar los nexos entre los diferentes aspectos del contenido general a tratar.

Es un excelente auxilio para *acentuar* lo particular de lo general y nos permite atravesar el tema general desde diversos puntos de interés diferentes, aunque todos concurrentes y complementarios.

Podemos ahora ofrecer un intento de definición conceptual que resuma todo lo hasta aqui planteado y luego ofrecemos diversos ejemplos para su mejor comprensión.

Eje temático:

Es el punto de vista particular y/o coyuntural que nos permite lograr una secuencia ordenada y articulada de los temas específicos de contenido, presentes en el tema general, caracterizando y acentuando el tratamiento del tema generador en base a los objetivos planteados con y para un grupo de participantes determinados.

En los ejemplos que a continuación presentamos, podemos observar cómo para un mismo tema general: "La organización popular en el barrio" y con un mismo objetivo de fortalecimiento de la organización hemos desarrollado 2 formas de abordar el tema, según 2 ejes temáticos diferentes:

Ejemplos de "Ejes Temáticos" para un mismo tema general

Tema Gral.

La organización popular en el barrio

Obj. Gral: Fortalecer el proceso organizativo del barrio

Eje Temático 1. LA ORGANIZACION Y SU LUCHA IDEOLOGICA.

Objetivos: Destacar la importancia de la lucha ideológica en un proceso organizativo

- Diagnosticar
  El nivel ideológico de los participantes.
  Sus métodos y procedimientos en su lucha ideológica.
- Provocar alternativas que mejoren sus formas de lucha ideológica.

Temas

- La organización y el contexto

- La práctica ideológico-educativa de la organización.
- Lucha ideológica y estructura social
- Educación, Comunicación y Cultura en la lucha ideológica.

Eje temático 2. LA ORGANIZACION Y LUCHA REIVINDICATIVA

Objetivos

- Evaluar el saldo educativo y organizativo, de las luchas que se han llevado a cabo.
- Ubicar el papel de las luchas reivindicativas en el proceso organizativo popular.
- Consolidar la organización en su dimensión política, superando el " reivindicalismo"

Temas

La organización y la problemática barrial

- La organización y sus luchas reivindicativas
- Lucha reivindicativa, organización y movimiento popular.
- Reivindicación, agitación y saldo educativo.
- Movilización y saldo organizativo.
- Nuevas alternativas para la práctica reivindicativa.

Uno de los ejemplos tiene que ver con los aspectos de la *lucha ideológica* y por tanto, los objetivos específicos y el contenido temático giran en torno a éste aspecto particular.

El otro nos ilustra igualmente el papel del eje temático, pues el mismo tema generador, lo veremos plasmado desde la perspectiva de la lucha reivindicativa.

Se puede apreciar cómo los objetivos específicos y el contenido temático, giran ahora en torno a este nuevo eje.

Aunque en el ejemplo los temas no son exhaustivos, ni están ordenados de acuerdo a un criterio de

diseño, se observa que existen en cada caso *temas propios* del punto de partida (o diagnóstico), de la teorización y de la vuelta a la práctica, pero según el *eje temático* particular.

Creemos que es obvio que ambos tratamientos están dentro del tema general y ambos se encaminan —desde diferente perspectiva— al logro del objetivo general: fortalecer el proceso organizativo del barrio.

Así, en la práctica real, se podría atender una tarea común, *de acuerdo al interés o situación particular* de cada grupo específico.

Sobre el mismo tema se podrían ofrecer otros ejes temáticos, como p. ej.

* La organización barrial y el movimiento urbano popular.
* La organización barrial y la autodefensa ante la crisis.
* Organización barrial y organización obrera etc. etc.

Otro ejemplo más detalladamente ilustrado lo encontramos en el modelo de "paquete metodológico" o cuadro síntesis que ofrecemos más adelante y que gira en torno a la temática del cooperativismo.

Por último, queremos ofrecer algunas otras aplicaciones ya experimentadas del eje temático.

En proceso, a más largo plazo, o relacionados directamente con trabajo de base, (es decir, superando *un solo evento* educativo) es posible y muy conveniente, el poder trabajar varios ejes temáticos combinados en forma simultánea.

Esto permite ir entrelazando y dosificando aspectos de la compleja realidad, que de otra manera, por lo largo del proceso, tendrían que ser vistos y analizados en forma secuencial, corriéndose riesgos de tener un análisis funcional, aun sin pretenderlo.

Ofrecemos un ejemplo que desarrollamos en 1982-1983 en Nicaragua, con la "Unidad de Educación

Popular para los Asentamientos Humanos", del Ministerio de Vivienda del Gobierno Revolucionario.

Se trataba de capacitar a los dirigentes de 15 barrios formados y/o atendidos por el Ministerio, dentro de las políticas de reforma urbana del Estado Sandinista.

La acción más trascendente en esos momentos en materia de vivienda, lo era la creación —acelerada por las fuertes inundaciones— de innumerables "urbanizaciones progresivas". En ellas, el pueblo más tradicionalmente "marginado", recibía gratis y en propiedad, tierra de inmejorable calidad, adecuadamente planificada y dotada de elementales servicios de infraestructura.

Sobre esta realidad, el Ministerio ofrecía además algunos servicios complementarios, como asesoría, promoción y apoyo social y hasta algunos módulos habitacionales para la gente más necesitada.

El proceso dependía en su desarrollo exitoso, de la comprensión *conciente* del significado y forma de operar del programa (condiciónes, valores sociales, ideológicos y políticos, normas y reglamentos, etc., etc.) por parte de la población, para así reforzar y optimizar el proceso participativo y autogestionario.

Se diseñó entonces un programa de capacitación consistente en un taller previo y luego 3 seriados, con un intervalo de 2 meses aproximadamente entre cada uno.

Este proceso fue además acompañado y asesorado por los promotores y técnicos del MINVAH, así como apoyado por materiales educativos diversos.

El tema general fue "El hábitat popular urbano en el proceso revolucionario"; y para su desarrollo se definieron 3 ejes temáticos contínuos, a saber: 1) la organización popular (CDS) y su hábitat; 2) la organización popular y las políticas de vivienda del Estado Revolucionario; 3) la organización popular y su prácti-

ca transformadora (aspectos técnicos). Con el primer eje se atendió todo el contenido relacionado con el punto de partida; con el segundo, la fase de teorización (la comprensión de la realidad socio-política, económica e ideológica, la sociedad del pasado, etc.) Con el tercero, la vuelta a la práctica.

El siguiente esquema ejemplifica la continuidad y dosificación —en intensidad de tratamiento— de cada uno de los ejes, habiéndose evitado el paralelismo.

1er TALLER	2.º TALLER	3er. TALLER
LOS CDS. Y SU HABITAT	LOS CDS. Y SU HABITAT	LOS CDS. Y SU HABITAT
LOS CDS. Y EL MINVAH	LOS CDS. Y EL MINVAH	LOS CDS. Y EL MINVAH
TECNICAS	TECNICAS	TECNICAS

Como se aprecia, en el primer taller se dosificó con mayor intensidad el eje 1 (C.D.S./Habitat) pues se refería al contexto a ser diagnosticado y comprendido; se introducen los niveles de teorización y apenas se ofrecen las primeras ideas de organización, investigación y planificación.

En el 2.º, se retomó como punto de partida la práctica transformadora realizada en el lapso entre los 2 eventos, se sistematizó y se preparó a la etapa fuerte de teorización; se avanzó en la parte técnica, a nivel conceptual y operativo.

Por último, en el 3.º, se manejó el diagnóstico en la misma forma, que en el 2.º taller; se profundizó la

teorización y *se abundo determinantemente* en la concepción y práctica de las disciplinas, técnicas y herramientas más necesarias para el "desarrollo comunitario".

De esta manera, la relación entre estos 3 aspectos fundamentales, traducidos a 3 ejes temáticos, permitió el tratamiento ordenado del contenido en un lapso de 8 meses con 3 eventos intensivos.

Creemos haber dejado ejemplificado este manejo versátil del "eje temático", dando así pie a la reinterpretación creativa por parte de los lectores.

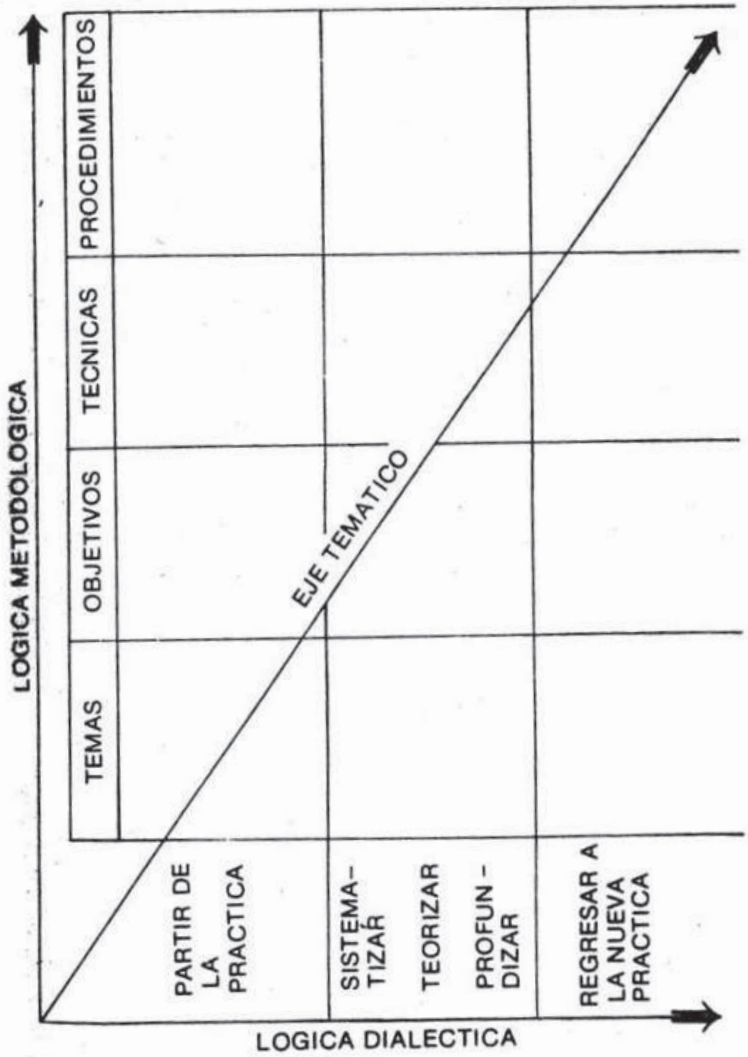
Podemos pensar también en ejes convergentes; o secuenciales o con otras muchas características, tantas como las necesidades objetivas y la creatividad de los educadores populares, vayan requiriendo y desarrollando. Lo importante es tener en claro sus características, su rol y su conceptualización. Esperamos haber aportado a su comprensión.

El siguiente es un diseño que fue desarrollado realmente durante un taller con cooperativistas de muy diversas experiencias, pero todos orientados hacia la búsqueda de un cooperativismo realmente popular y transformador. Este objetivo, sin embargo, no era logrado, pues los aspectos ideológicos y políticos no recibían un tratamiento adecuado en las diversas prácticas.

De ahí que el tema generador se formuló sencillamente como "La nueva cooperativa", mientras que el *eje temático* se planteó estableciendo la relación entre *cooperativas y educación popular*, para así acentuar el análisis de un aspecto justamente muy descuidado: el trabajo ideológico-político de la nueva cooperativa.

En el desarrollo del "paquete" se encuentra claramente ejemplificado tanto el rol, la presencia y utilidad del eje temático, como los otros dos componentes esenciales de un diseño: en sentido horizontal, la lógica "metodológica" (en términos de coherencia entre

temas, objetivos, técnicas y procedimientos) y la lógica dialéctica (en sentido vertical: práctica-teoría-práctica) según este esquema:



LA NUEVA COOPERATIVA

Eje temático: Las cooperativas y la educación popular

OBJETIVOS:
- Ubicar al Cooperativismo en la actual coyuntura del sistema capitalista.
- Definir nuevas posiciones cooperativistas en función de una economía popular.
- Destacar el papel de la Educación Popular en el proceso cooperativo.

TEMA	SUB-TEMAS	OBJETIVOS	TECNICAS	PROCEDIMIENTO	LOGICA
Presentación e integración		-evaluación somera del nivel de conciencia de los participantes -crear un ambiente propicio para la participación integral.	-galería de fotografías -presentación por parejas de "compradores" de las fotos. -interpretación subjetiva por escrito. -el correo, la doble rueda -el amigo secreto	-se monta una exposición de fotografías y los asistentes se anotan por parejas como "compradores de la foto que les guste. Una vez formadas las parejas, se sigue el procedimiento normal de PRESENTACION POR PAREJAS.	Previo

-lo educativo	conocer los objetivos de su trabajo educativo	-papelógrafos de clasificación.	-clasificación de objetivos en cada grupo con ayuda de coordinador. -cada quien hace un máximo de 3 tarjetas para cada rubro: cooperativo (amarillas), educativo (azul). -la clasificación de las tarjetas se presenta en un PAPELOGRAFO.
PRACTICA			
-lo cooperativo -lo educativo	conocer la práctica real de los participantes.	-sociodrama por cada grupo.	-en grupos naturales, comentan su práctica real y hacen un sociodrama sintetizando la experiencia de los miembros de cada grupo.
-la realidad	conocer los diferentes contextos en que los participantes trabajan.	-papelógrafo	-grupos naturales llenan formato y lo comparten en el plenario.
-confrontación	-hacer un diagnóstico comparativo entre formulación, práctica y realidad contextual.	charla dialogada	En plenario

Partir de la práctica

TEMA	SUB-TEMAS	OBJETIVOS	TECNICAS	PROCEDIMIENTO	LOGICA.
La cooperativa y la estructura social	La estructura social	propiciar la apropiación del concepto de "Estructura Social" y la articulación de sus niveles.	charla	-se explica el modelo del Arbol Social.	
			audiovisual: "Tigres y Gatos"	-en asamblea, se proyecta un audiovisual y luego se analiza e interpreta por grupos.	Teorización
			-fragmentos del guión del audiovisual. -en asamblea, discusión colectiva.	-se profundiza en el análisis, ubicando las frases subrayadas del guión en el Arbol Social.	
	Las cooperativas en: lo económico lo político lo ideológico	reconocer la ubicación de las cooperativas en la estructura social. reconocer la ubicación de la práctica educativa en la estructura social.	Arbol-tarjetógrafo	Con las tarjetas del diagnóstico inicial se hace una ubicación estructural haciendo uso del árbol social, tanto en lo cooperativo como en lo educativo.	Teorización
		interpretar estructuralmente los resultados del diagnóstico.	Arbol afiche	-cada grupo representa gráficamente el "árbol de su realidad".	

Las cooperativas. La organización y la lucha ideológica.	que los participantes logren comprender la importancia de la lucha ideológica a través de la educación popular para mejorar su práctica.	Juego de Roles: "Asamblea Cooperativa"	-se desarrolla una "Asamblea de Roles" con una orden del día previamente diseñada, con roles muy bien definidos y adjudicados selectivamente	Profundización
	conocer los límites de la organización cooperativa en la lucha popular		-a partir de las resoluciones tomadas en la "Asamblea" se integran comisiones para discutir formalmente los temas y presentar alternativas de solución.	
	provocar el descubrimiento de nuevas alternativas de organización (intercooperativas o de carácter más amplio).			
	provocar el descubrimiento de nuevas alternativas en educación cooperativa.			
	conocer algunas técnicas y métodos y motivar a los participantes a aplicaciones creativas y/o realizar nuevas producciones.	Muestrario: -ciegos y amarrados -paquete técnico: Conejo Berrocal teatro progresivo gato amarrado -el objetivo -loterías -rompecabezas. etc.	-en función del tiempo disponible y de las inquietudes de los participantes, se realizan vivencialmente o se describen.	
Exposición creativa de propuestas de acción.	-Ensayar creativamente, maneras de devolver a las bases, lo asimilado en el taller.	Papelógrafos, sociodramas, dramatizaciones, carteles, etc.	por grupos naturales	Vuelta a la práctica.

Lectura 5

Discusión de Dilemas

(Fragmento)

Montse Payá

Payá, Montse. "Discusión de dilemas" en Martínez y Puig (coordinadores). (1991). La Educación Moral. Perspectivas de futuro y Técnicas de trabajo. Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación Universitaria. pp. 45-57.

La lectura presenta los postulados principales de la discusión de dilemas, como método de trabajo para la formación moral. Esta propuesta, derivada de los estudios de Lawrence Kohlberg propone la discusión de problemas morales que implican una toma de decisión de la persona y supone la reflexión y argumentación como medios para estimular el desarrollo del juicio en este ámbito.

La discusión de dilemas morales: fundamentación teórica y concepto

La estrategia de educación moral que aquí presentamos, la discusión de dilemas, se enmarca dentro de la teoría de Lawrence Kohlberg (1975). Este psicólogo norteamericano –nacido en 1927– se adhirió en un principio a la **teoría cognitiva** de Piaget, pero se distanció de ella por lo que se refiere al desarrollo del **juicio moral**.

Teoría cognitiva: Explicación acerca del origen y desarrollo de los procesos de pensamiento.

Dos son las características más sobresalientes de su concepción teórica. Por una parte, Kohlberg aplicó el concepto de Piaget de desarrollo por estadios al estudio del juicio moral. Por otra, consideró que el desarrollo cognitivo unido a la configuración de la perspectiva social son las condiciones necesarias pero no suficientes para el desarrollo moral; un determinado nivel intelectual permite, aunque no determina, alcanzar un cierto grado de empatía o **perspectiva social**, y ambos factores están más o menos presentes en cualquier juicio o razonamiento moral, pero si la persona no ha alcanzado ese determinado nivel de desarrollo, difícilmente podrá elaborar sus decisiones morales en función de razonamientos de tal tipo.

Juicio moral: Proceso de reflexión acerca de un hecho moral, que implica una toma de postura.

Perspectiva social: Toma de conciencia acerca de la existencia de una realidad social, que se adopta como criterio para la toma de decisiones.

Un juicio moral es el proceso de reflexión realizado para dar respuesta a una situación que ha despertado un **conflicto de valores**[1]. En el juicio moral hay que distinguir entre el contenido y la forma. El contenido es la respuesta dada por el sujeto y el valor por el cual ha optado. El segundo es toda la argumentación suscitada, las razones que se dan para justificar esa respuesta o decisión.

Conflicto de valores: Situación dilemática en la que entran en tensión dos o más valores o éstos con la realidad.

La discusión de dilemas es uno de los recursos estudiados por Kohlberg para favorecer el desarrollo moral. El supuesto teórico es que mediante la reflexión y discusión a propósito de cuestiones morales que plantean un problema de decisión a la persona[2]. se pueden crear en ella las condiciones necesarias para optimizar su juicio moral y acceder a un cambio al estadio inmediatamente superior. Los dilemas son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto que atañe a la decisión individual: la persona debe pensar en cuál es la solución óptima, y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos. Por regla general, la situación presenta una disyuntiva: A o B, siendo ambas igual de factibles y defendibles. Después de la lectura y reflexión individual, de forma voluntaria[3] se pasa a la exposición y diálogo en grupo sobre la situación planteada y sobre las distintas razones pensadas por los participantes.

1 De ahí que se pueda hablar indistintamente de *juicio moral* o de *razonamiento moral* desde esta perspectiva.
2 Considera también la presencia de otros factores que serán comentados posteriormente.
3 Normalmente no se obliga a nadie a expresar su opinión ante un dilema, dado que, dejando al margen que pueda haber componentes emotivos que dificulten la verbalización, esta perspectiva teórica considera que el diálogo interno, con uno mismo, también favorece el desarrollo moral, al igual que la mera existencia de conflicto.

Según su contenido o situación analizada, los dilemas se pueden clasificar en dos tipos:

1) **Dilemas morales hipotéticos**: son aquellos que plantean problemas abstractos, de conflicto entre intereses y derechos, entre valores. Con situaciones y personajes poco dibujados, que tienen muy poca relación con el contexto real del participante.

2) **Dilemas morales reales**: son los que se extraen de acontecimientos históricos, o los que presentan problemas, situaciones, originados en el contexto diario de los participantes.

Finalmente, se puede afirmar que el trabajo sistemático y continuado a partir de la discusión de dilemas, unido a otras condiciones y variables, ayuda al desarrollo del juicio moral, ya que la situación de conflicto obliga a poner en cuestionamiento juicios más o menos automatizados y a dar respuesta a nuevas interrogantes y dudas surgidas durante el proceso de reflexión, que aumentarán la capacidad de decisión.

Aspectos psicopedagógicos implicados en la discusión de dilemas.

En este apartado se intentará reseñar las capacidades y condiciones previas, así como también la actividad psicopedagógica que la discusión de dilemas implica, a fin de facilitar su aplicación.

El primer factor que se ha de considerar antes de realizar una aplicación sistemática de dilemas sería la *creación de un grupo en un clima abierto y de confianza*. Es fundamental que todos los participantes se sientan aceptados y respetados -ellos y sus opiniones- lo que implica que se debe evitar tanto juzgar como ridiculizar. Por otra parte, la disposición del grupo cuando se discuta un dilema ha de favorecer la expresión e intercambio de opiniones (por ejemplo, en círculo): es importante que se puedan ver entre ellos (por ejemplo, al pedir alguna aclaración) y que el educador se encuentre como uno más del grupo. Otro recurso es dividir al grupo-clase en pequeños subgrupos que realicen simultáneamente una primera discusión del dilema, antes de pasar al comentario general.

La discusión de dilemas resulta mucho más interesante y positiva cuando los participantes tienen interiorizadas las *capacidades de escuchar y comunicar*. Precisamente, el momento de exposición al grupo proporciona una información muy rica y variada que ayuda considerablemente a crear un desequilibrio en los propios juicios y formulaciones, lo cual estimula el desarrollo moral, pero si no se respetan los turnos de palabra, las respuestas no se centran en las preguntas, se inician dos o más discusiones paralelas, los participantes no pueden preguntar o pedir aclaraciones a alguna respuesta, una o dos personas monopolizan el comentario, etc., la exposición final se tambalea y el proceso de reflexión y desarrollo moral probablemente también.

El tercer factor que vamos a resaltar es la *adecuación del contenido del dilema a la etapa evolutiva del alumnado*. En ocasiones el comentario de un dilema en un grupo no funciona simplemente porque no es el adecuado al nivel intelectual y evolutivo de los participantes y estos no alcanzan a comprenderlo o no encuentran el problema. En este último caso, el educador puede tomar la posición de abogado del diablo.

La mejor manera para entender qué es un dilema, es leer uno. El dilema que se presenta está pensado para la edad comprendida entre 12 y 14 años. Se presenta también algunas preguntas como ejemplo para orientar el diálogo:

"Sergio es un chico muy tímido que hace 8° de **EGB** (Educación General Básica). Ha tenido que cambiar constantemente de escuela por motivos de trabajo de su padre. Ya es el segundo año que va a esta escuela y aún no tiene muchos amigos. En concreto, Luis, que es muy popular en la clase, se mete mucho con él, porque es callado y lleva unas gafas muy grandes. Durante la clase de ciencias, fueron al laboratorio. La profesora puso a Sergio y a Luis a trabajar juntos en el microscopio. A la salida, Sergio vio cómo Luis lo escondía en su macuto.

Por la tarde, la profesora anunció que faltaba uno de los microscopios del laboratorio y que ellos fueron los últimos en utilizar el aula. Quiere que se devuelva el microscopio y aparezca el responsable. Esperó un tiempo pero Luis no lo reconoció. Entonces la profesora dijo que si el culpable o los culpables no querían salir y había alguien que lo sabía, podía escribir el nombre del responsable en un papel y hacerlo llegar anónimamente".

1. ¿Qué tiene que hacer Sergio? ¿por qué crees que lo tiene que hacer?

2. Si Sergio no fuera tímido, ¿crees que actuaría de otra manera?

3. Si Luis fuera amigo de Sergio, ¿tendría éste que hacer lo mismo o cambiaría? ¿Por qué?

4. Si Luis le pidiera que no dijera nada y le dijese que siempre serían amigos, ¿Sergio tendría que denunciarlo o no? ¿Por qué?

Aspectos metodológicos: papel del profesorado

Antes de comenzar a realizar el trabajo es conveniente que el maestro haya propiciado factores previos de confianza, respeto, capacidad de escuchar como contenido motivador. Por otra parte, el docente debe explicar al grupo que en un dilema no hay una sola respuesta acertada, sino que se trata de pensar soluciones y razonarlas

- Así, el maestro presenta el dilema, ya sea mediante la lectura colectiva, individual, la dramatización del mismo, en forma de historieta, etc. Es fundamental que el problema sea claramente identificable y comprensible para todos.

- Es conveniente insistir en que hay que contestar lo que tendría que hacer el protagonista y no lo que probablemente haría. Seguidamente se ha de dejar un momento para la reflexión individual para que los alumnos piensen y elaboren su decisión.

- Luego se pasa a la discusión del dilema, aquí se pueden optar varias alternativas de aplicación, como la exposición de subgrupos.

- Es aconsejable dar turnos de exposición a los alumnos –voluntarios o no- acerca de la respuesta dada y los argumentos que la sostienen.

- Para concluir la actividad se dedican unos momentos a resumir las posturas, soluciones, argumentos, etc. Otras forma de concluir es pedir testimonios acerca de situaciones similares a la planteada por el dilema o animándoles a buscar nuevos ejemplos.

A las *personas indecisas* se les pueden encargar algunas tareas específicas, como es resaltar todos aquellos factores que hacen difícil dar una respuesta, buscar razonamientos para una u otra opción, preparar preguntas, encargarles el resumen final del comentario, eligiendo algunas razones.

Lectura 6

Comprensión Crítica

(Fragmento)

Josep Ma. Puig

Puig, Josep Ma.(1991). "Comprensión crítica" en Martínez y Puig. (coordinadores) La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación Universitaria. Barcelona, España. Pp 150.

La lectura propone el desarrollo de algunos métodos de trabajo – diálogos a partir de un texto, análisis de valores, escritura de textos, discusión de problemas e hipótesis - para la promoción de la comprensión crítica, entendida como la posibilidad de tomar conciencia sobre una realidad, analizarla y desarrollar capacidades para lograr una coherencia entre el juicio y la acción.

En torno a la comprensión crítica

Los métodos que facilitan la *Comprensión Crítica* se caracterizan por intervenciones educativas que pretenden impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como también el entendimiento, que no necesariamente significa acuerdo o consenso,- entre alumnos, profesorado y todos los demás implicados en un determinado problema, y ello a propósito de temas personales o sociales...que implican un conflicto de valores; es decir, que son sentidos por el alumnado y profesorado como problemáticos... Se trata por lo tanto, de discutir todo aquello que preocupa o debería preocupar con ánimo de entender críticamente las razones que tienen los implicados y comprometerse asimismo en aquellos procesos prácticos de mejora de la realidad considerada.

¿En qué medida las estrategias de comprensión crítica pueden ser útiles para la educación moral? Los objetivos básicos de un proyecto de educación moral basado en la autonomía y la razón dialógica son: 1) Facilitar el desarrollo de estructuras de razonamiento práctico que conducirán a principios universales de valores, 2) Considerar críticamente las normas morales imperantes y analizar las situaciones personales y colectivas de conflicto, para elaborar proyectos **contextualizados** más justos; y 3) Adquirir capacidades para mantener el acuerdo entre el juicio y la acción moral, de manera que cada sujeto se dirija a la construcción de una personalidad moral deseada.

Contextualizado:
De acuerdo a los contextos o entornos específicos

Se trata pues de favorecer simultáneamente el desarrollo de las habilidades morales básicas y la comprensión crítica de la realidad moral en que está implicado directa o indirectamente el alumnado.

Modelos de Comprensión Crítica

Probablemente, las dos orientaciones pedagógicas que recientemente han elaborado lo que llamamos comprensión crítica han sido propuestas de P. Freire y L. Stenhouse, ambas líneas coinciden en algunos aspectos esenciales:

1) El proceso educativo supone considerar temas relevantes para todas las personas que intervienen en él, y que además sean temas socialmente significativos y problemáticos, los cuales se analizan por medio del diálogo en un ambiente de respeto a las opiniones.

2) El modo de aproximarse y analizar estas realidades problemáticas debía lograrse

por medio de un diálogo abierto en el que todos -educandos, educadores y otros implicados... pudiesen participar sintiéndose plenamente respetados en sus opiniones.

3) El resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje no es única ni principalmente la explicación de por qué se ha producido un determinado fenómeno, sino llegar a una comprensión o toma de conciencia de la realidad problemática considerada, es decir, entender y contrastar las propias razones y la propia decisión en el problema con las razones y las posiciones de todos los demás interlocutores.

A partir de estas dos líneas, o coincidiendo con ellas en algunos de sus puntos esenciales, se han desarrollado propuestas metodológicas que nos pueden ayudar en el propósito de comprender críticamente las realidades morales.

Dialogar a partir de un texto

Los recursos metodológicos útiles para facilitar el diálogo en el aula son muy variados, y corresponde a cada profesor de acuerdo con su experiencia y sus necesidades escoger aquellos que le parezcan más adecuados.

El punto de partida debe ser un texto que se presente al alumnado para ser decodificado y discutido. Entendemos que un texto es cualquier producción humana que tenga sentido y sea comunicable... en la medida de lo posible, se trata de utilizar textos representativos; es decir textos que contengan las distintas voces que expresan las opiniones en litigo a propósito del problema considerado.

Los alumnos leerán públicamente y en voz alta el texto, posteriormente el profesor propondrá que se relea individualmente sugiriéndoles que señalen en el texto o anoten en un cuaderno aquellos aspectos que les parecen especialmente interesantes por cualquier motivo. Posteriormente se anotan en la pizarra todas las aportaciones del aspecto que les ha parecido más destacable. Luego el profesor pedirá al alumno o alumna que lo propuso que relea el trozo del texto en que aparece y explique los motivos de su elección. Posteriormente con el tema centrado de este modo, se iniciará un diálogo en el que podrá intervenir libremente todo el alumnado, y a medida que la discusión lo permita, el profesor o profesora irá precisando las conclusiones a que haya llegado la clase. Una vez finalizado este proceso, podrían realizarse otro tipo de ejercicios de ampliación de la temática discutida.

Confrontación y análisis de valores

Macroético: Reflexión sobre los actos morales de la esfera pública y que orientan la vida política de una sociedad.

Microético: Reflexión sobre los actos morales de la vida cotidiana. (Ambos conceptos no son excluyentes)

Este procedimiento pretende analizar colectivamente los valores que están en juego en la toma de decisiones a propósito de temas sociales controvertidos. Para facilitar esta toma de decisiones sobre temas **macro o microéticos** o para formar las capacidades de análisis y evaluación de los valores confrontados, el educador o educadora organizará controversias entre los estudiantes sobre dichos temas conflictivos, en las que deberán reunir y sopesar los hechos envueltos en las disputas o juicios de valor.

...A partir de un tema controvertido – uso de pesticidas, la intervención de una potencia extranjera en territorio de otro país, la interrupción voluntaria del embarazo -, se procede a trabajar simultáneamente seis procedimientos de análisis de valores:

1. Identificar y clarificar los valores implicados en los temas controvertidos y reducir las diferencias en la interpretación y clarificación de tales valores.

2. Aportar hechos significativos para la consideración de los valores enfrentados y reducir las diferencias en cuanto a la significación de tales hechos.
3. Valorar la verdad de los hechos significativos y reducir diferencias entre las distintas valoraciones de lo que es verdadero.
4. Clarificar la relevancia de los hechos y reducir las diferencias en cuanto a la consideración de qué hechos son los más relevantes.
5. Intentar tomar una decisión sobre qué valores permiten orientar más justamente los hechos controvertidos y reducir las diferencias entre las distintas decisiones.
6. Evaluar las consecuencias de la aplicación del valor aceptado como más idóneo para abordar el tema de controversia y reducir las diferencias en cuanto a la aceptabilidad o no de tal valor.

Escribir para comprender críticamente

La propuesta que sigue parte de la convicción de que la escritura en un medio eficaz para enfrentarse críticamente con la realidad, es decir, es un medio adecuado para convertir en proble-mático un tema, o para profundizar en aquellos que ya plantean un conflicto. Junto al diálogo, la escritura razonada es probablemente uno de los instrumentos más eficaces de toma de conciencia del medio en que nos desenvolvemos. Es también un medio para enseñar a los estudiantes a pensar de forma racional y crítica y, por último, debe convertirse en una mediación entre el escritor u la realidad sobre la que escribe.
...En la enseñanza de la escritura crítica distinguiremos dos fases: 1) analizar y considerar las dificultades que tienen que vencer los escritores cuando redactan un texto sobre un tema problemáti-co; 2) enfrentarse personalmente con los problemas que conlleva una escritura, solucionarlos en el mismo acto de escribir y obtener de todo ello enseñanzas... Desde esta perspectiva práctica, estos dos momentos –aunque ahora los presentamos separada y sucesivamente – no significa que deban trabajarse en el aula del mismo modo. Por el contrario, a menudo se entrelazará el análisis de escritos ajenos con la producción de trabajos propios.

Problemas, hipótesis y comprensión crítica.

El procedimiento de trabajo que se propone a continuación es parecido a los ante-riores, aunque quizás ponga mayor énfasis en la investigación sobre temas sociales controvertidos. Se parte, como en los demás casos, de un problema normalmente macroético o social controvertido. El profesor o profesora, si lo juzga necesario, sensibiliza al alumnado sobre la temática, informa de lo que crea oportuno y destaca el conflicto genuino que presenta. Luego, la clase se dedica a formular hipótesis que expliquen las causas y las consecuencias que comporta el caso o tema estudiado. Se tendrá especial cuidado en precisar todos los términos incluidos en la hipótesis. Posteriormente se procederá a probar la hipótesis en dos sentidos: primero en su coherencia interna y, si cabe, validez lógica; y en segundo lugar, reuniendo evidencias y comprobando si refuerzan o refutan las diversas hipótesis formuladas. Finalmente, una vez comprobadas las hipótesis se enunciará algún tipo de conclusión, comentario o, quizás propuesta de solución al problema
Tal como se advertía al principio, la comprensión crítica requiere considerar temas que impliquen un conflicto perceptible, hacerlo mediante fórmulas didácticas que faciliten razonar sobre el razonamiento de los demás – es decir, dialogar – y, por último, comprometerse en la consideración de las causas, razones y motivos que conforman la temática considerada para valorarlas críticamente. Estos pasos se pueden alcanzar de multiples modos y aquí hemos sugerido algunos ejemplos, pero será cada educador o educadora quien deberá adaptarlos a su situación o idear estrategias nuevas.

Lectura 7

Capítulo II
Implicaciones educativas de la educación para la paz

La lucha contra el conformismo: educar para no estar en paz

La idea de **educar** contra el conformismo, para la desobediencia, está profundamente arraigada en la filosofía y práctica noviolenta. Como ya señalara Etienne de la Boétie en el siglo XVI (*El discurso sobre la servidumbre voluntaria*), sin la obediencia y complicidad tácita de los gobernados no podría ejercerse ningún tipo de poder, ni siquiera la tiranía. Diversos episodios de nuestra historia reciente (la colaboración científica en la construcción de la bomba atómica, el exterminio de judíos o los asesinatos de la dictadura militar argentina, por ejemplo) se han justificado por algunos de sus protagonistas merced a la obediencia, al cumplimiento del deber. Piénsese, por ejemplo, en Eichmann, o en los militares que invocan la "obediencia debida". Como mostró el psicólogo social Stanley Milgram, algunas de las características que más apreciamos en las personas —lealtad, disciplina, capacidad de autosacrificio— posibilitan también los mecanismos de exterminio y de destrucción al ligar las personas a sistemas de autoridad, a estructuras institucionales que provocan la "banalización del mal" o pérdida de la humanidad.

De igual forma, la actitud que fomenta la guerra no es la agresividad sino el instinto gregario, el conformismo, la

pasividad con que se aceptan los conflictos armados y las órdenes del Estado de participar en ellos. Por consiguiente, la educación orientada a acabar con las guerras ha de combinar **la capacidad de rebeldía, la disidencia y el espíritu crítico y, a la vez, la capacidad de resolver y/o regular los conflictos por métodos incruentos.** Para ello hay **que hacer aflorar los conflictos** en la educación, incluso generarlos.

La mejor expresión de lo que hemos sugerido, procedente de un contexto escolar, es probablemente el célebre texto de Lorenzo Milani, la obediencia ya no es una virtud. Es una edición conjunta de la *Carta a los capellanes castrenses* —fruto de la lectura de un suelto periodístico en que se informaba que éstos habían considerado la objeción de conciencia un insulto a la Patria— y la *Carta a los jueces*, alegato de defensa de Milani en el juicio que provocó la epístola anterior. "Yo no puedo decir a mis muchachos que el único modo de amar la ley es obedecerla. Lo que puedo decirles es que deberán tener las leyes de los hombres en tal consideración que deberán observarlas cuando sean justas (es decir, cuando sean la fuerza del débil). Cuando por el contrario vean que no son justas (es decir, cuando sancionen el abuso del fuerte) deberán luchar por cambiarlas (...). Hay que tener el valor de decir a los jóvenes que todos son soberanos, con lo cual la obediencia ya no es una virtud, sino la más engañosa de las tentaciones; que no crean poder escudarse con ella ni ante los hombres ni ante Dios; que es preciso que cada uno se sienta el único responsable de todo."

No se trata de pasar de un modelo de obediencia ciega a uno de desobediencia acrítica. Se trata más bien de fomentar la aparición de una conciencia crítica, para luego estar en condiciones de plantearnos la importancia de obedecer (es decir, mantener) aquello con lo que

estamos de acuerdo, y desobedecer en caso contrario. En el marco educativo, un objetivo como el anterior implica aprender con ejemplos, interiorizar ciertos hábitos, algo que resultará imposible si no se permiten espacios y situaciones en que se pueda ejercer la desobediencia responsable. Es decir, unos espacios en los que el hecho de desobedecer conlleve asumir la responsabilidad de las consecuencias de las propias decisiones. De esta forma, la educación —en particular, la escuela— nos prepara para la vida.

Educar en y para el conflicto

La educación para la paz ve en el conflicto uno de sus objetivos principales, y lo toma como referencia y punto de partida para la siguiente reflexión: ¿sabemos resolver los conflictos?

Normalmente el conflicto suele considerarse negativo, algo desagradable. Esto tal vez sea así porque percibimos el conflicto a través de las consecuencias destructivas que tiene a veces la forma habitual de resolverlos, y no desde el conflicto en sí. Por otra parte, entramos al conflicto con una actitud de competitividad: vamos a "ganarlo"; esto supone exponernos y arriesgarnos al daño propio, en caso de "perder", y considerar al conflicto como lucha entre dos partes mutuamente excluyentes.

Conflicto no equivale a violencia; al contrario, el conflicto es un componente básico de la vida social de los seres humanos. Representa un fenómeno continuo y constante en la interacción humana. Estudiando la historia, nos encontramos con el conflicto en la raíz de todos los acontecimientos de alguna relevancia en el pasado de la humanidad. El conflicto es habitual en las

relaciones entre grupos sociales y en nuestras relaciones interpersonales; podríamos decir que es algo inherente a ellas, en cuanto se pueden perseguir objetivos distintos. Definido en este sentido, "un conflicto es la interacción de personas con objetivos incompatibles" (John Paul Lederach). Y en su resolución hay que distinguir entre lo que es el enfrentamiento y la confrontación. Se trata de aprovechar la paradoja de que los implicados han de cooperar para contender.

La violencia, sin embargo, supone ruptura, negación del conflicto, por considerarlo inaceptable. Supone, en suma, optar por resolverlo de forma destructiva.

Creemos que **el conflicto es positivo y necesario para el crecimiento del ser humano.** Partiendo de la diversidad, característica de las personas, el conflicto es el proceso lógico que se da en cuanto intentamos hacer una tarea común, y en la resolución del conflicto está el camino para conseguir la paz: negamos así la idea de paz "pasiva", como ausencia de conflictos, y asumimos el concepto de paz "positiva", de búsqueda y resolución noviolenta de conflictos (como decíamos anteriormente, la paz no sólo como valor y meta, sino también como proceso).

Esta perspectiva positiva del conflicto considera a éste como fuerza motivadora y motor de cambio de la sociedad, si es resuelto adecuadamente, claro está: de modo justo para las partes implicadas, para que signifique un avance para todas. Ésta es precisamente la *praxis* de la educación para la paz: aprender a descubrir y a confrontar los conflictos, para resolverlos adecuadamente.

Para lograr todo esto se dispone de una serie de herramientas, mediante las cuales se pueden **visualizar y analizar** los conflictos (entre otras: juegos de rol y de simulación, meta-deseo, marionetas...) y articular las maneras de resolverlos en la práctica.

Conocerlas y practicarlas es un paso fundamental para la metodología de la educación para la paz.

Un posible esquema de trabajo podría ser el siguiente:

- Creación de un clima favorable: distanciarse, calmarse...
- Definir el conflicto.
- Reconocer sus causas.
- Describirlo: origen, desarrollo, situación actual.
- Ver y analizar soluciones propuestas y/o ya ensayadas.
- Buscar nuevas soluciones.
- Escoger posibles soluciones.
- Aspectos prácticos, responsabilidades concretas para poder llevarlas a cabo.
- Evaluar.

Dentro de este esquema tienen una especial importancia las técnicas de visualización, como posible herramienta en diferentes fases del esquema (definir, buscar soluciones...). Estas técnicas pretenden conseguir cierto distanciamiento de las personas implicadas, una cierta "despersonalización" y ampliar su perspectiva del conflicto, visualizando los diferentes puntos de vista presentes en él. A continuación os presentamos dos de ellas: el juego de rol y las marionetas.

Cuadro 4
Juego de rol

1. Definición
Pretende hacer vivir experimentalmente una situación o acción en la que se pueden encontrar los participantes. Se trata de vivenciarla no sólo intelectualmente, sino también con los sentimientos y el cuerpo.

2. Objetivos
Proyectarse en los papeles planteados, comprenderlos (argumentos, reacciones...), mejorar la acción proyectada (corregir errores, aumentar el control personal y colectivo sobre la situación), percibir emociones, desarrollar cohesión y confianza en el grupo, incrementar la confianza personal (percatarse de lo que se es capaz de hacer).

3. Participantes
Actores, observadores de roles, animadores.

4. Material
El mínimo posible para evitar un peligro, la teatralización.

5. Consignas iniciales
Dependen de los objetivos, de dónde se ponga el énfasis y el foco. Han de ser suficientemente precisas y a la vez vagas para permitir el control de quien anima y la creatividad de quienes participan.

El realismo es importante; hay que desterrar el tomárselo a broma. ¡Ojo, no obstante, con el exceso de realismo! El peligro complementario de la teatralización es el caer en el psicodrama.

Quien anima puede congelar el juego mediante un "¡alto!" y una palmada: todo el mundo se queda inmóvil, ven su propia imagen y sienten sus emociones. Puede hacerse únicamente al final (lo habitual) o en otros momentos de la dinámica.

6. Desarrollo

a) Precisión de detalles (acción, escenario, tiempo, circunstancias, matices,...). Ver cuadro siguiente.
b) Enumeración y explicación de los roles y de quiénes observan.
c) Asignación de los roles a personas y elección de observadores (al menos uno por rol).
d) Tiempo de preparación a los actores; consignas a observadores (tal vez a ciertos roles concretos).
e) Señal de inicio: juego. El animador velará a partir de entonces por el exceso de realismo, los "accidentes", la teatralización... ¡Alto!
f) Evaluación.
g) Volver a jugar, si se quiere, y si es necesario modificar los roles.

7. Evaluación
Objetivos:
Estructurar lo vivido, organizar los elementos aportados por cada participante, y reflexionar sobre los roles. Exige tiempo, pero es la fase fundamental.
Mecanismo:

1. Relato de los observadores generales. Descripción "objetiva", cronológica (no emocional) del desarrollo. Enfriará emociones y permitirá situar vivencias personales en el conjunto de la acción. Puede haber más de un relato.
2. Relato/informe de los actores. Todos y cada uno de los actores o grupos de roles expresan sus vivencias, sentimientos...
3. Relato/evaluación de los observadores de roles concretos. Su evaluación se refiere a roles, nunca a personas. Es importante intentar captar los momentos clave del desarrollo de cada rol, el tránsito de una fase a otra, los cambios de actitudes, las razones e influencias de ellos, las emociones...
4. Discusión general.

8. Nueva experimentación (si así se quiere o se precisa)
Nota: el juego de rol es un "laboratorio". Nadie debe participar si no lo desea. La teatralización puede hacerlo inútil, pero difícilmente peligroso; el convertirse en psicodrama puede complicar las cosas.

Cuadro 5
Elaboración de un juego de rol

1. Definición

- Elaborar un juego de rol es definir los objetivos generales y preparar un escenario específico al caso.
- El escenario está en función del tema de la sesión en la cual se inserta o la acción que prepara. Si es posible, elegir un tema que cree conflicto.
- Se puede inspirar en escenarios ya existentes, en un hecho cualquiera o incluso imaginar una situación.

2. Objetivos

- Los participantes deben proyectarse en los roles que se les ha pedido que jueguen y remitirse a su vivencia psicológica, social y cultural.
- Hay que cuidar que el juego de roles sea lo más realista posible, teniendo en cuenta las características propias de quienes participen.

3. Participantes

Escenario
Para que el escenario adquiera vida, hay que situarlo en un contexto determinado:

- El lugar, el marco y sus particularidades (por ejemplo: una taberna de un pueblo, un pequeño taller, un gran almacén, etc.).
- La época precisa (por ejemplo: en la víspera de la tercera guerra mundial, durante las vacaciones estivales, después de una huelga de 6 semanas, etc.).
- Los componentes significativos de la situación de partida:

  - Contexto socio-económico.
  - Condiciones particulares.
  - Personajes de la situación (clase social, papel en el juego, etc.).

Área de juego y accesorios
Están en función del tema y de la situación propuesta, debiendo limitarse a lo que sea útil. Es preciso tener en cuenta la disposición de los lugares de trabajo en la construcción del juego de rol.

4. Consignas de partida

Consignas para quienes actúan
Están en función de los objetivos que se fija quien anima. Deben ser lo suficientemente precisas para que el animador mantenga el control del juego, y lo suficientemente vagas para dar ocasión a los actores de una proyección real.

Consignas para quienes observan
Determinar una o varias personas que observen para cada grupo social en juego o personaje-clave.

Los observadores acumulan materiales para la fase de análisis del juego de rol.

A ellas se las pide que se centren en algunos puntos precisos:

- El comportamiento de un personaje o un grupo social.
- Los errores de estrategia de un individuo o grupo.
- Los errores de análisis de un individuo o grupo.
- Las reacciones de un individuo o grupo frente a una situación imprevista.

5. Desarrollo
Una vez planteado el escenario, distribuidos los papeles por quien anima y con una buena conducción, por parte de esa persona, el juego puede desarrollarse bien.

Pero qué hacer:

- ¿Si la persona que anima siente que el juego se le escapa?
- ¿Si el juego se vuelve un psicodrama?
- ¿Si quienes participan no se implican suficientemente?

Antes de dejar que las cosas se desarrollen en un sentido que no conduciría a nada y que no produciría nada, puede ser interesante que la persona que anima proceda a una evaluación de lo que ha pasado.

Toda la dificultad consiste en no detener el juego demasiado pronto, ni demasiado tarde.

6. Evaluación

Es indispensable para mejorar y disponer el juego de rol en el futuro.

Si el juego de rol no ha funcionado, buscar a qué se ha debido:

- ¿A las consignas?
- ¿Al contexto propuesto?
- ¿A la actitud del grupo?
- ¿A su desarrollo?

7. Nota

Es raro que un juego de rol alcance inmediatamente los efectos que se esperan de él.

Es interesante prever una progresión, para permitir un "calentamiento": realizar pequeños juegos de rol por grupos antes de un juego de rol más complejo, o bien realizar un juego no demasiado complicado ni elaborado, y mejorarlo luego con los elementos descubiertos en la evaluación.

Cuadro 6

Marionetas

En muchos casos, bien sea por la edad, bien sea por el grado de apasionamiento dentro de un conflicto, bien por dificultades personales... resulta difícil entrar en un juego de rol. En esos casos el uso de marionetas sencillas (pueden ser simplemente un dedo pintado o elaboradas con materiales de desecho: vasos de yogur, etc.) puede ser un excelente medio en la visualización y búsqueda de soluciones a un conflicto. Las marionetas ayudan a distanciarse del conflicto y la sensación de "fingir" da más confianza para representarlo.

Una manera de usarlas puede ser el representar un conflicto real en forma de parodia. Ésta se desarrolla hasta un punto en el que hay que tomar una decisión, momento en el cual se "pasa" a los espectadores la tarea de buscar un fin a la historia: la marioneta pregunta a los espectadores "¿qué debo hacer?".

A continuación, ya sea por grupos, a través de una lluvia de ideas... se trabaja sobre algunas preguntas que nos ayuden a describir el conflicto, ver sus causas y buscar posibles soluciones. Luego se pueden representar y evaluar cuál parece la mejor.

No hay por qué esperar a que surja el conflicto y menos aún a que explote, al momento de la crisis, para plantearse el aprendizaje de su resolución. De hecho, éste será el peor momento para aprender, puesto que es entonces cuando todas las personas implicadas están más cerradas y en peor predisposición. Puesto que la capacidad humana de relacionarse positivamente con los diferentes tipos de conflictos presentes en la vida humana no se desarrolla de hoy para mañana, es necesario un aprendizaje, incluso escolar: tanto haciendo de los conflictos cotidianos escolares un verdadero banco de pruebas de resolución noviolenta, como del estudio de los conflictos locales, nacionales e internacionales, un objeto de análisis. Como en el caso de la desobediencia, será necesario buscar espacios en que, con la ayuda de las técnicas de visualización, se vayan planteando situaciones conflictivas cercanas a nuestro entorno, que nos enseñen a afrontarlas positivamente y a desarrollar una mayor creatividad a la hora de buscar soluciones. De ahí la importancia de educar para no estar en paz.

Educar en valores: el problema de la elección

La necesidad de educar para la desobediencia y para el conflicto nos lleva a otro problema central de la educación para la paz: cómo contrarrestar ciertos valores que, como sucedía con la obediencia y sometimiento a la autoridad, contribuyen a la perpetuación de la injusticia. De entre ellos podrían destacarse dos: el conformismo y la pseudoespeciación cultural.

De hecho, el giro hacia el conformismo y la normalización de los comportamientos sociales se ha producido en épocas relativamente recientes, y en ese proceso ha jugado un papel destacado la educación. La tarea

de los educadores como instructores de virtud, como modificadores de espíritus, se remonta en lo esencial, en occidente, al Renacimiento. Se penalizará todo lo que suponga creatividad. La familia y la escuela funcionan como mecanismos productores de conformistas y de conductas normalizantes, con lo que el conformismo se engloba, al menos desde la aparición del capitalismo, dentro de los mecanismos de creación de falsa conciencia enmascaradora de la realidad.

La **pseudoespeciación cultural,** por su parte, guarda estrecha relación con la perpetuación de los mecanismos legitimadores de la guerra y el militarismo y la aceptación de la idea del "enemigo". La humanidad se ha mostrado desde el principio dividida en tribus, naciones, castas... "cada una de las cuales actúa como si fuera una especie separada, creada o planificada desde el principio de los tiempos por una voluntad sobrenatural". Cada una afirma de sí una identidad colectiva específica o incluso inmortalidades históricas que tienden a crear la mitología de que son el centro del universo, los "únicos humanos", hasta el punto de imposibilitar el reconocimiento del "otro" como igual en situaciones muy conflictivas. La pseudoespeciación puede ser una de las causas de las guerras, en cuanto a que se "halla combinada inseparablemente con el desprecio e incluso el odio hacia el grupo rival comparable".

Según biólogos notables como Stephen Gould, esta tendencia no está basada en diferencias genéticas, por lo que su perpetuación se debe a las prácticas socializadoras, particularmente a la socialización secundaria a través de la educación. La educación para la comprensión internacional busca precisamente eliminarla. La solución pudiera estribar, como sugiere Margaret Mead, en el cultivo de **valores alternativos, omnicomprensivos, que pudieran dar lugar a una cultura mundial.** Por tanto, no se trata tanto de que

acabemos siendo idénticos, sino que valoremos las diferencias como muestra de la riqueza cultural de un pueblo. La educación para la paz, y en particular algunos de sus enfoques, intenta hacerlo.

Entre las técnicas utilizables para ello se cuenta la **clarificación de valores,** que surgió inicialmente como una forma de personalizar la educación y el currículum. De acuerdo con sus creadores, la clarificación de valores no es nada parecido a un intento de enseñar valores "correctos" o "incorrectos" al alumnado, de adoctrinar. Se trata, más bien, de un proceso por el que se ayuda a una persona a descubrir/decidir los valores interiorizados, o bien a elegir unos determinados. Lo importante es el proceso, no el contenido. La estrategia global pasaría por estos siete pasos:

1. Escoger libremente sus valores.
2. Escoger sus valores de entre distintas alternativas.
3. Escoger sus valores después de sopesar las consecuencias de cada uno.
4. Apreciar y estimar sus valores.
5. Compartirlos y afirmarlos públicamente.
6. Actuar de acuerdo con ellos.
7. Actuar de acuerdo con ellos de forma repetida y constante.

De forma resumida, estos siete pasos se conocen como elección, aprecio y acción.

La clarificación, paso previo a la educación en valores, permite que las personas se percaten de algunas de las razones por las que actúan, o dejan de actuar, de una forma determinada. No obstante, en educación para la paz se va más lejos que en las propuestas de Louis Rath, Menill Harmin y Sidney Simon: se fomenta el análisis de ciertos valores (como los señalados anteriormente) y se alienta su sustitución por otros más acordes con la idea

de que vivimos en un solo mundo. El riesgo es, naturalmente, caer en adoctrinamientos, no distinguirse de una escuela dogmática, capaz, sin embargo, de discriminar con eficacia a quien no sintonice con los valores dominantes. De ahí también la importancia de la forma de transmisión, que evite la aceptación acrítica, que fomente la posibilidad de rechazo y disidencia; de ahí también la importancia de contar con mecanismos correctores y señales de alerta en la propia organización escolar, como la asamblea del grupo-clase, el tratamiento de los conflictos o el análisis periódico por parte de todos los estamentos (padres-madres, profesorado y alumnado) del currículum oculto del centro mediante un cuestionario que se contesta por separado y luego se pone en común.

Respecto de la evaluación de valores, normal en ciertos países por el hecho de que éstos se consideran parte de los contenidos, parece obvio —aunque se suele olvidar— que los valores no admiten procedimientos de evaluación idénticos a los utilizados para el aprendizaje de contenidos cognoscitivos. De no hacerse así podría caerse en lo habitual en el marco escolar para valorar el aprendizaje de conocimientos: evaluar al alumnado. Si los valores forman parte de un proyecto global, por ejemplo de centro, puestos a evaluar los resultados de un período determinado, habría que tasar al centro y en particular al profesorado, no al alumnado.

El enfoque socioafectivo

Hemos insinuado en varios momentos que existe cierta contraposición entre los enfoques de educación para la paz que priman la información y los conteni-

dos cognoscitivos, y aquellos que ponen el acento en la obtención del compromiso personal de los individuos.

La controversia tiene raíces históricas. Los países pioneros en educación para la paz, nórdicos y anglosajones, comprobaron hace algunos años la aparición de un nuevo tipo de alumnado modélico: capaz de aprender y memorizar cualquier cosa, incluso lo que se le enseñaba sobre las duras condiciones de vida en África y, sin embargo, carente de una concepción global y solidaria del mundo. Pronto se percataron de que saber mucho sobre África no presupone que la actitud personal hacia sus habitantes vaya a cambiar. Para ello hay que aprender a partir de una emoción empática, que contribuya a fomentar la aparición de *conductas prosociales* respecto de los países del tercer mundo, entendiendo por prosocial la conducta que fomenta el socorro, la cooperación, el deseo de compartir, simpatizar, confortar, regalar, etc.

De ahí surgió lo que David Wolsk y Rachel Cohen han denominado **enfoque socioafectivo,** que pretende combinar la transmisión de información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. La empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro, presupone seguridad y confianza en uno mismo, así como habilidad comunicativa verbal y no verbal. Se trata, por tanto, de que, como individuos que forman parte de un grupo, cada persona viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que le ha producido.

El esquema es simple:

1. Se genera un *clima previo* mediante algunos ejercicios de creación de confianza y de grupo.
2. Se parte de una *situación empírica*, una actividad (un juego, una simulación, un experimento,

demostración, la combinación de una lectura en voz alta con la imaginación personal...) que realiza todo el alumnado. Lo mejor es que la actividad tenga una dosis de espontaneidad, que desborde la idea preconcebida.

3. Se procede a la *discusión*, que se inicia con una pregunta como "¿qué ha sucedido?, ¿cómo te has sentido?".
4. Se generaliza la discusión y se intentan poner en común las impresiones.
5. Tras la motivación de la experiencia vivida, se puede pasar a la información.

Para que sea posible aprender en la propia piel, meterse en la piel del otro, es necesario huir de la moraleja fácil o aprovechar la puesta en común para pontificar o dar una clase. Lo principal es que todos describan sus vivencias. Para diseñar las situaciones empíricas de partida es necesario recordar, además, que el interés fundamental del niño es él mismo y que su capacidad de comunicación no verbal —producto de su aprendizaje inicial del mundo exterior a través de sentidos como el tacto, el oído, el gusto...— es superior al del adulto.

A continuación vamos a ver un ejemplo de situación empírica a partir de una lectura vivenciada de Christian Aid, pensada para el ciclo 12-16 años:

Cuadro 7

Imagina un largo desfile

El juego pretende contrastar la afirmación siguiente: "toda persona tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana, que será completada, en caso necesario, por cualquier otro medio de protección social". El mecanismo consiste en imaginar el siguiente desfile...

¿Has pensado realmente en lo poco o mucho que gana cada uno?

Imagina un mundo en el que la talla de cada persona es proporcional a sus ingresos. Supongamos que tú ganas algo más que la media en un estado rico; eso te daría una altura de 1,73 metros.

Hoy es un día especial. Eres el comentarista de un gigantesco desfile de la totalidad de los habitantes del planeta. El desfile está organizado de forma que todos habrán pasado por delante de ti en **una hora**. El desfile acaba de empezar; todos han empezado a moverse. Ahora te toca a ti hacer los comentarios.

Pero, ¿realmente ha comenzado? Sigo sin ver nada... Perdón, sí. Parece increíble... miles y miles de seres más pequeños que hormigas, que resbalan por encima de mis pies... No puedo distinguir qué son.

... Llevamos diez minutos de desfile. Ahora al menos puedo ver gente, pero los que desfilan no superan la altura de un cigarrillo... campesinos, indios que van montados en carros tirados por bueyes... mujeres africanas que transportan niños a sus espaldas y algo parecido a dedales llenos de agua sobre sus cabezas. También hay chinos, birmanos, haitianos. De todos los colores y nacionalidades.

... Siguen y siguen apareciendo... ya han pasado veinte minutos... treinta... o sea que ya ha desfilado la mitad de la población del planeta y todavía no ha pasado ninguno cuya talla supere los siete centímetros y medio.

Creía que tendría que esperar bastante rato antes de ver a gente de mi estatura... pero han pasado cuarenta minutos y los más altos me llegan a las rodillas. Veo a soldados de Paraguay y a oficinistas de la India, con grandes libros de contabilidad bajo sus brazos, pero enanos todavía.

Ya sólo quedan diez minutos y me empieza a invadir la preocupación; no acabaremos a tiempo. No obstante, ahora las caras son más familiares al menos. Veo a pensionistas

de Madrid, a algunos aprendices de ingeniería de Bilbao y, algo después a empleados de comercio, a tiempo parcial, de Barcelona. Pero no tienen más de un metro de altura.

... Quedan cinco minutos y, por fin, parece llegar la gente de mi talla: maestros de escuela, gerentes de tiendas y comercios, empleados gubernamentales de rango inferior, agentes de seguros. El siguiente grupo parece de mayor enjundia. Muchos norteamericanos y europeos. Superintendentes de fábricas, directores de departamento, quizás. Me parece que pasan del metro y setenta centímetros.

Y ahora, ¿qué diablos pasa? ¡Cada vez son más altos! Aquel contable debe medir al menos cuatro metros y medio. ¡Es sensacional! Terratenientes de Brasil, directores de empresa muy bien vestidos... y una talla de, seguramente, seis a nueve metros.

Ahora puedo ver algunas caras famosas... sí... se trata del príncipe Carlos. Contando el sombrero que lleva, debe medir unos 36 metros. Y ahora Michel Jackson, un enorme gigante que parece caerse, del tamaño de una torre.

Hemos entrado en el último minuto, en el minuto cincuenta y nueve. Necesito unos prismáticos. Estos jeques árabes del petróleo son realmente sorprendentes. Superan de largo los novecientos metros... Me parece que allá arriba ¡está nevando!

Los últimos segundos. Aquí están todos los millonarios. Parece que alcanzan estaturas de kilómetros y kilómetros. ¡Absolutamente inesperado!

De repente el horizonte parece ensombrecerse... una gran nube negra ocupa mi campo de visión... ¡atención! ¡Dios mío... se trata del pie de Bill Gates!

(Antes de pasar al comentario en grupo, resulta útil entregar a cada participante en la dinámica un gráfico con los datos estadísticos de los países del mundo ordenados en función de su PIB.)

El esquema de un trabajo escolar que parta del método socioafectivo y opte por la integración inter y transdisciplinar sería el siguiente:

- Fomento de la **afirmación** y el **autoaprecio,** partiendo de la idea de que la cultura del "menosprecio" en que vivimos bloquea el aprendizaje

y produce desánimo, un sentimiento poco adecuado para quien intenta cambiar la sociedad.

- Desarrollo de un sentimiento de **confianza,** en uno mismo y en los demás, acompañado de ejercitación de la capacidad de autocrítica.
- Fomento de la capacidad de **compartir** y **comunicar ideas** y sentimientos. La mejora de la comunicación, por lo demás, es algo a trabajar siempre, en aras a buscar una verdadera comunicación efectiva. Hablaremos del tema en un próximo apartado.
- Refuerzo del **sentimiento de grupo** y comunidad, creación de la sensación de que existe un colectivo en que apoyarse.
- **Resolución de problemas y conflictos concretos,** como ya se ha explicado anteriormente.
- Organización del trabajo escolar mediante **formas alternativas de socialización** y producción del conocimiento.
- Capacidad de distanciamiento: la habilidad para tener una **distancia crítica** de los roles sociales y para cuestionar y, si es apropiado, modificar las reglas del juego.
- Aprendizaje de la **desobediencia,** en el sentido anteriormente explicitado.

Naturalmente, lo que puede hacerse en cada nivel educativo difiere enormemente, aunque el enfoque socioafectivo es válido para todos ellos.

Aprendizaje de destrezas básicas

La educación para la paz, según lo dicho, debe entenderse como un **proceso de aprendizaje social** a lo largo del cual se tienen en cuenta diferentes tipos de problemas y conflictos. También incluye el desarrollo de **destrezas**

individuales básicas, sin las cuales es imposible que una acción para la paz llegue a tener lugar.

Estas habilidades individuales, que se pueden adquirir a través de un aprendizaje social en la escuela, son prerrequisitos y elementos de la educación para la paz. De ahí que, a continuación, nos ocupemos de alguna de ellas.

Aprecio-menosprecio

Apreciar o afirmar a alguien es **reconocer lo bueno que hay en esa persona,** valorando sus cualidades y sus actitudes "buenas" y encomiables, sin desconocer sus necesidades y carencias. Es posible encontrar tales cualidades en todo ser humano, por lo tanto toda persona es digna de aprecio. Pero vivimos en la cultura del menosprecio. Predominan las críticas negativas, las bromas ridiculizantes, la burla, los anuncios comerciales que nos plantean metas imposibles y que nos crean una ansiedad por ser lo que no podemos (ni tenemos por qué ser, claro). Los refuerzos y estímulos para el aprendizaje son en muchos casos negativos (si dictamos cuatro palabras a un niño, y comete una falta de ortografía en una de ellas, le decimos: "ésta está mal"). Palabras y frases como "estáte quieta", "tonto", "no chilles" "eres un inútil", "no molestes", "se te va a caer", "ponte al sol", "quítate del sol"... son muchísimo más frecuentes que otras como "hablemos un poco de ti", "¿estás triste?", "me gusta como eres", "puedes decirme todo lo que quieras", "qué majo", "es bonito jugar contigo"... Tardamos un momento en pensar cinco cosas negativas de cada uno de nosotros, pero seguro que tardamos bastante más tiempo en reconocernos cinco cosas positivas. Y sin embargo, las tenemos, como mínimo tantas como negativas.

El efecto del menosprecio en las relaciones interpersonales es doble: por un lado, bloquea parcialmente el aprendizaje (sobre todo en los más menospreciados); por

otro lado, hace más fácil el abandono de uno mismo, el dejarse llevar por los juicios de los demás, desanimando a tener iniciativas propias.

En la educación para la paz, la afirmación de la persona como tal, el autoaprecio y el aprecio hacia los demás constituyen pasos fundamentales para resolver los conflictos. Es más fácil aprender, dar y recibir cuando uno se siente relajado y confiado en un grupo como persona, y no se está a la defensiva. Al saber que estamos integrados en el grupo, las situaciones de conflicto no nos hacen sentirnos rechazados, y esto nos permite una actitud creadora ante el conflicto. La afirmación y el aprecio son, pues, parte del proceso de creación de grupo, necesario, como decíamos al principio, para desarrollar en él el resto del método socioafectivo.

En este marco, la actitud de la persona educadora va a ser decisiva y, como se desprende de experimentos como el efecto Pigmalión, la expectativa de quien educa sobre el alumnado y la actitud que de ella se desprende van a ser muy importantes en su rendimiento. Quienes están "etiquetados", arrastrando curso tras curso una desventaja escolar, un comportamiento alterado, etc., son quizás fruto en buena parte de este condicionamiento. De alguna forma se podría sintetizar que pensar que un niño es capaz de hacer algo (¿y por qué no un adulto?), es posibilitárselo. ¿Es una paradoja esperar más de los que tienen menos? En este sentido una **discriminación positiva** (es decir, ofrecer más tiempo, atención... a quienes están en una situación desfavorecida) puede ser una interesante **manera de igualar oportunidades.** Por ejemplo: asegurarse de que la persona "desaventajada" en un área o habilidad determinada reciba, por un lado, mayor atención y dedicación en las actividades de clase relacionadas con ese tema, y por otro, mayores oportunidades que los demás de "destacar" y reforzar su autoestima en aquellas áreas o habilidades en que se muestre "aventajada".

Comunicación y toma de decisiones

Al hablar del método socioafectivo hemos comentado la importancia de trabajar la mejora de la comunicación. La comunicación, o mejor su falta, está generalmente en la base de los conflictos y en la imposibilidad de trabajar en grupo.

Es fundamental que estén abiertos dentro del grupo el mayor número de canales de comunicación posibles para transmitir sentimientos, sensaciones e información del modo más rápido y eficiente posible, con mínimas interferencias. A la hora de resolver conflictos, la percepción que tengan del mismo las partes implicadas es fundamental para su solución, y la comunicación adecuada **permite poner en común puntos de vista y acercarse a una toma de decisiones participativa** y abierta, pero efectiva.

Una decisión que afecta a un grupo puede ser tomada por una o varias personas ajenas al grupo o bien por la totalidad de las personas del grupo. Para seguir avanzando en esta línea, habría que tener en cuenta primero si al profesorado se le puede englobar en el mismo grupo de interés que al alumnado, o si constituyen dos entidades distintas de cara a tomar una decisión. Debido a la estructura que habitualmente tienen las clases y a la tónica general de la relación entre profesorado y alumnado, creemos conveniente trabajar con la premisa de que constituyen dos entidades distintas y a menudo enfrentadas, ante el proceso de toma de decisiones.

Bajo nuestro punto de vista, es deseable que el niño adquiera la **capacidad de tomar decisiones en grupo de un modo consensuado,** atendiendo a los intereses de las distintas partes implicadas y haciendo uso de la parcela de poder que le corresponde. Esta parcela de poder ha de ser igualitaria para las partes implicadas en la decisión, porque precisamente el consenso está basado en esa igualdad. Esto significa que quien educa ha de compartir el poder con el alumnado, y no convertirse en

juez último de sus decisiones sino en la persona intermediaria o moderadora que les ayuda a tomarlas por sí mismos. Esta toma de poder por parte del alumnado necesita un cambio en los esquemas habituales de la clase. Sin entrar en el debate de hasta qué punto el maestro debe dar a los alumnos el poder que habitualmente detenta, sí podríamos aproximarnos en los temas importantes para ellos, y no solamente en pequeños detalles. La amplitud de tomas de decisiones suele chocar con las estructuras existentes, porque en ellas el alumno se encuentra con que parte de las decisiones que le implican están tomadas por elementos ajenos a él mismo. Son decisiones estructuradas, tales como el horario de clases, el tiempo y el lugar en el programa dedicado a cada asignatura, qué tiene que aprender de cada tema, etc. Dentro de estas decisiones hay algunas tomadas lejos de la escuela (asignaturas, contenidos, etc.) que vienen del ministerio.

Realmente el alumnado decide pocas cosas sobre lo que le atañe. Se le suele hacer andar por un camino marcado previamente (se supone que adecuado para él) y apenas puede influir en él; y por otra parte, cuando surge un tema puntual o un conflicto sobre el que tomar una postura, el maestro desarrolla habitualmente un papel de juez que en absoluto ayuda a que los alumnos aprendan a decidir.

La toma de decisiones, tanto sobre aspectos concretos (por ejemplo, organizativos), como sobre la solución ante un conflicto planteado, requiere un proceso con dinámicas propias. Partiendo de la realidad del grupo-clase, con disparidad de intereses dentro de sus componentes y con el maestro, está claro que una toma de decisiones puede ser tremendamente dificultosa. Más aún si hablamos de la toma de decisiones entre el claustro de profesores o en el consejo escolar; y sin embargo no son temas que puedan quedar al margen del objetivo de la educación para la paz en el marco escolar. Pero esta dificultad que se plantea en cualquier grupo a la hora de decidir algo puede ser salvada o paliada con las dinámicas adecuadas. Estas dinámicas buscan

una percepción clara del tema o conflicto por parte de todos los componentes del grupo y el tratamiento por pasos hasta llegar a la decisión colectiva consensuada.

Cuando hablamos de consenso, no hablamos de trapicheo, sino de una **decisión en la que todo el mundo se sienta representado y pueda aceptar.** En el esquema os presentamos un modelo de *siete pasos para el proceso de toma de decisiones y resolución de conflictos por consenso.* Este esquema está precedido, como ya se deduce por capítulos anteriores, de todo un proceso de formación de grupo y de todo un trabajo encaminado a facilitar una comunicación auténtica y efectiva (uno de los principales problemas dentro de la toma de decisiones) basado en:

- Favorecer la escucha activa.
- Aprender técnicas que permitan la participación de todos en los diálogos, sobre todo cuando el grupo es numeroso.
- Aprender a mejorar la precisión en la comunicación verbal.
- Conocer y estimular la utilización de los distintos canales de comunicación que tenemos: verbal, táctil, gestual, corporal, visual...
- Estimular debates, diálogos y tomas de decisiones.

Es claro que este esquema es algo que debemos considerar como un objetivo máximo que difícilmente puede seguirse al pie de la letra. Habrá de adaptarse/simplificarse en función del contexto, de las constricciones de tiempo habituales..., pero puede ser un buen elemento desde el que trabajar en esos espacios concretos que podríamos ir abriendo, como es el de la **asamblea** del grupo-clase. Un lugar donde pueden ejercitarse estos procedimientos, para aprender el valor real del diálogo, y lugar también, donde hacer aflorar los conflictos latentes para aprender a resolverlos de forma noviolenta.

Cuadro 8
Técnica del diálogo y del debate

Debate	*Diálogo*
1. Presentación de posiciones.	1. Presentación de posiciones.
2. Refutación de la posición del otro.	2. Unos y otros se formulan preguntas entre sí. Tras ello, cada cual intenta exponer la postura del "otro" con la mayor precisión posible.
3. Nuevo intercambio de opiniones/argumentaciones entre las partes, tal vez con preguntas recíprocas.	3. Cada persona o grupo que sostiene una opinión presenta una lista de acuerdos entre su postura y la del "otro".
4. Resumen, en que suelen afirmarse las posiciones previas de unos y otros.	4. Presentación por parte de ambas personas y/o grupos de las cuestiones pendientes que pueden explorar conjunta o separadamente, para resolver algunas de sus diferencias. Pueden señalarse las cuestiones que se consideran de principio.

Fuente: adaptación de una técnica sugerida por el grupo de *Educators for Social Responsability de Boston*.

Cuadro 9

Toma de deciciones consensuada

Puntos de partida

- Noviolencia: no es la ausencia de conflictos, sino el saber abordarlos con la convicción de que pueden resolverse.
- Objetivos: alcanzar un consenso (decisión colectiva que competa a todas las personas implicadas).
- Se da por supuesto: que quienes participan en el proceso quieren actuar conjuntamente de acuerdo con consensos alcanzados resolviendo los conflictos de forma noviolenta.
- El proceso involucra los sentimientos, las ideas y los actos de todos.

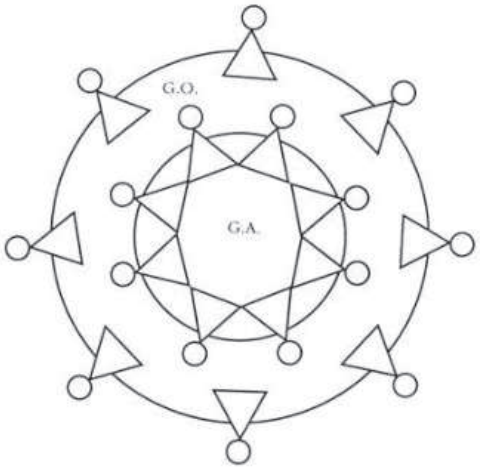
Principales dificultades que suelen entorpecer el logro de un consenso

- Constricciones externas que dificultan o impiden un proceso creativo colectivo (falta de tiempo o lugar adecuados, amenazas, exclusión de posibilidades por factores arbitrarios...). Si son graves, es preferible aplazar la realización del proceso.
- Opacidad de la estructura del proceso de toma de decisiones, y/o del asunto objeto de discusión. Es fundamental la claridad, sobre todo en lo referente al procedimiento colectivo para seguir, pues en caso contrario se crea desasosiego y/o se recurre a los hábitos aprendidos y a sus estructuras implícitas jerárquicas, patriarcales, que recurren al líder o al experto y sumen en la pasividad o inhibición a los demás (mujeres, no-expertos, jóvenes...), impidiendo la creatividad individual y colectiva.
- Angustias individuales heredadas del pasado. La reacción ante problemas y situaciones nuevas está condicionada por experiencias anteriores y, sobre todo las negativas, suelen distorsionar la percepción. En el presente, en la parte consciente eso nos permite aprender, pero por la inconsciente genera miedos, aprensiones, etc. Tanto las experiencias conscientes anteriores como las angustias

inconscientes emergen en todo proceso de decisión y de conflicto. El paso siguiente del proceso es particularmente importante para permitir que afloren los sentimientos individuales.

- Un grupo muy numeroso. En este sentido hay formas de dinamizar la toma de decisiones, para implicar a todos en el proceso: grupos de afinidad, *fish-bowl* (pecera)...

Discusión en pecera



G.O.: Grupo observador.
G.A.: Grupo de discusión.

Proceso

El proceso consta de los siete pasos que podéis ver en el gráfico 2 de las páginas siguientes.

Gráfico 2

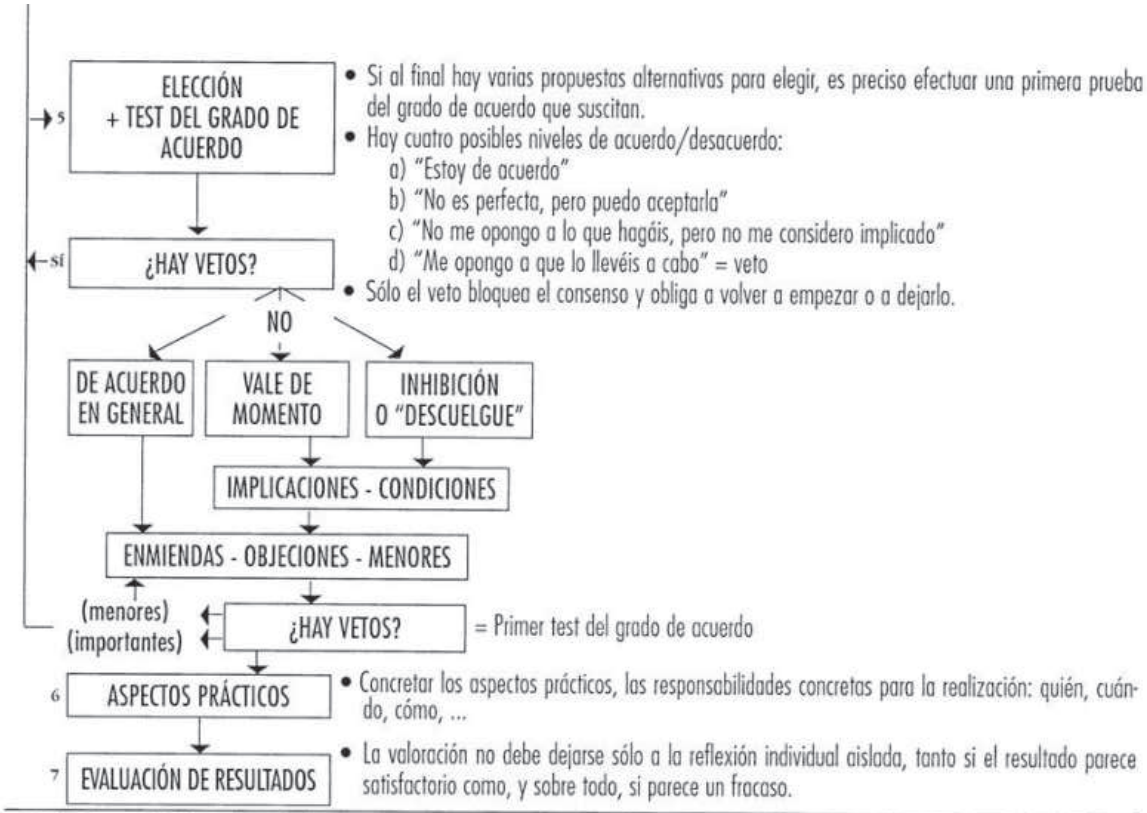
Siete pasos del proceso de decisión consensuada colectiva

1. **DEFINICIÓN DEL PROBLEMA/ CONFLICTO POR LOS AFECTADOS**
   - Hay acuerdo en la estructura del proceso (moderación, facilitación,...).
   - Todos estamos de acuerdo en abordar este problema ahora.
   - ¿Todos disponemos de la información necesaria?
   - El problema es...

2. **SIGNIFICACIÓN EMOCIONAL DEL PROBLEMA/CONFLICTO PARA LOS IMPLICADOS**
   - Todo conflicto involucra sentimientos, inquietudes, miedos...
   - Si todos vamos a tomar una decisión colectivamente y a asumir luego responsabilidades, es importante que sepamos cómo el asunto afecta los sentimientos de cada cual.
   - Hay muchos métodos para que afloren: ruedas, juegos...

3. **CREACIÓN DE POSIBLES SOLUCIONES**
   - Es fundamental la participación creativa de todos. Es el momento en que los líderes y expertos pueden resultar más nefastos e ineficaces al provocar la pasividad de los demás e inhibir su creatividad.
   - Hay métodos para contrarrestarlo, por ejemplo, "lluvia de ideas": todos expresan sus propuestas o ideas (oral, gráficamente...), y se suspenden los juicios mutuos salvo para sugerir mejoras en la formulación.

4. **SELECCIÓN Y SÍNTESIS DE LAS PROPUESTAS**
   - Expuestas todas las ideas, se trata de ajustarlas, integrarlas, combinarlas, etc., para lograr una o varias propuestas bien trabajadas y realizables.
   - Hay que esforzarse en incorporar los puntos de vista de todos.
   - Este paso suele producir cansancio y tener experiencia previa en el asunto puede ayudar a catalizar la síntesis colectiva: aquí los expertos no son nefastos si actúan dentro del proceso colectivo.
   - Es recomendable trabajar en grupos pequeños y que alguien escriba o formule la síntesis a la que se va llegando. También hay métodos que ayudan: ruedas, puntuación de prioridades, etc.



© *Cuadernos de Pedagogía*: Rafael Grasa y Paco Cascón.

El valor del juego

Dentro del esquema que acabamos de ver del método socioafectivo tiene especial importancia el juego. El juego es una experiencia a través de la cual **se conoce la realidad y se aprenden modelos de relación social.** No obstante, los adultos hemos olvidado que el juego, las formas de jugar, las relaciones que se establecen en él, son cuestiones importantes para todos aquellos que pretendemos transformar las relaciones humanas y el modelo de sociedad. Esto no sólo ha de interpretarse en cuanto a dar alternativas a los juegos habituales en los espacios de ocio, sino en cuanto a su utilización como instrumento pedagógico lúdico, participativo, horizontal y creativo.

Cuando proponemos las actividades y los juegos para los niños no lo hacemos sólo porque sean divertidos, aunque la diversión sea uno de los elementos más valiosos; sino porque la práctica global de la cooperación se basa en unos principios educativos sólidos.

El primero y principal es la creación de un ambiente en la escuela y en la casa; si hay un espíritu de cooperación en el ambiente se proporciona la atmósfera adecuada para el aprendizaje, así como para unas buenas relaciones interpersonales y, naturalmente las dos están intrínsecamente unidas. Cuando profesorado y padres y madres cooperan con sus hijos en juegos o en alguna otra actividad placentera, se genera una corriente de buenos sentimientos que impregna la vida diaria. Está claro que todos, jóvenes o mayores, podríamos beneficiarnos si nos juntamos un rato para practicar juegos cooperativos, y la asamblea más aburrida podría mejorar sus decisiones después de un juego. En la actualidad tenemos la vida tan ocupada que no encontramos suficientes momentos para jugar juntos. Si lográramos dedicar más tiempo a esta actividad, las relaciones entre niños y adultos mejorarían de forma inimaginable.

En nuestras escuelas el currículum oculto y la organización escolar son mucho más apropiados para promover la competición que la cooperación, y entre la mayoría de los educadores existe el acuerdo de que la competición proporciona la motivación necesaria para el aprendizaje. En este punto queremos cuestionar radicalmente esta teoría de la motivación educativa: los niños pequeños aprenden espontáneamente, y sólo cuando se ha frustrado su curiosidad natural y sus intereses con aprendizajes estúpidos e inapropiados, es cuando se resisten y se meten en la relación "palo y zanahoria" con sus profesores, padres... Maestros y padres deberíamos examinar nuestro enfoque global sobre la educación y valorar cuidadosamente lo que tienen que aprender los niños, asegurándonos de que la forma de enseñarlo sea activa, esté basada en la experimentación y permita a los niños expresar sus intereses y sus propias experiencias.

Sin embargo, es importante que seamos realistas sobre el papel de la competición en nuestro sistema educativo. Como nuestra sociedad está basada en los principios de libre mercado ("cada uno lo suyo y que el diablo coja al último"), es previsible que el espíritu competitivo penetre en toda la enseñanza y en muchas de las expectativas familiares. No podemos pensar en cambiar el cimiento de nuestro sistema educativo de la noche a la mañana, y teniendo en cuenta que actualmente la balanza se inclina a favor de un enfoque competitivo y jerárquico, muchos educadores exigirán rápidamente un equilibrio entre cooperación y competición. Ya no hay tiempo para discutir, sino que debemos avanzar haciendo cosas juntos. Siguiendo las orientaciones y la filosofía de ciertos teóricos de la pedagogía podríamos establecer un mejor equilibrio en nuestro enfoque sobre el aprendizaje, mostrando que no todo tiene que tener un elemento competitivo, y que la cooperación, que es básica para las buenas relaciones personales, debería ser el objetivo más importante en la educación de los ciudadanos adultos del mañana.

No obstante, como decíamos al principio, se recurre al juego en el grupo, como una forma de "pasar el rato", de cambiar de ritmo, de crear una atmósfera distendida. Sin embargo, los juegos como experiencia de grupo son un factor importante en su evolución. Los mecanismos que utilizan se basan en unos valores, estimulan un tipo de relaciones o provocan situaciones concretas que pocas veces se valoran. Queremos remarcar el valor del juego como tal, pero a la vez llamar la atención sobre su valor en el grupo.

Por eso hemos diferenciado varios tipos de situaciones o características fundamentales del grupo, en las que los juegos pueden obrar de una forma motivadora y facilitadora. No quiere decir esto que cada una sea independiente de las otras, puesto que la realidad del grupo y de las relaciones humanas es más rica y compleja que una sucesión de fases. Pero no deja de responder a la realidad de la evolución del grupo, en la que la afirmación de los participantes, el conocimiento, la confianza y la comunicación interpersonal, abren la puerta a nuevas realidades como la cooperación y la resolución de conflictos de forma creativa.

— **Juegos de conocimiento:** es uno de los primeros pasos en la formación del grupo, permiten a los participantes conocerse entre sí. El grupo puede crear, mediante el juego, espacios en los que los miembros puedan conocerse, más o menos, en profundidad a partir de situaciones distintas a los estereotipos de la realidad.
— **Juegos de afirmación:** son juegos en los que tiene un papel prioritario el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como tal en el grupo, así como la del propio grupo. Ponen en juego los mecanismos en que se basa la seguridad en sí mismo, tanto internos (autoconcepto, capacidades...) como en relación a las presiones exteriores (papel en el grupo, exigencias sociales...). Tratan de potenciar los aspectos positivos de las personas o del grupo.

Se trata a veces de hacer conscientes las propias limitaciones. Otras, de facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y poderlas expresar de una forma verbal y no-verbal, en un clima positivo que potencia la aceptación e integración de todos en el grupo. Otras, de favorecer la conciencia de grupo. Otras, de ponernos frente a situaciones de relativo enfrentamiento para favorecer la capacidad de resistencia frente a las presiones exteriores y la manipulación.

La afirmación es la base de una comunicación libre y de un trabajo común posterior, en condiciones de igualdad.

— **Juegos de confianza:** son, en su mayor parte, ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno mismo y en el grupo. Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión del grupo, como para prepararse para un trabajo en común que suponga un mayor esfuerzo, por ejemplo, afrontar un conflicto, tomar una decisión...

Un juego, en lugar de estimularla, puede poner en evidencia la falta de confianza que hay en el grupo y, por tanto, en ocasiones ser contraproducente. Antes de empezar con estos juegos el grupo tiene que conocerse. Podemos ir introduciendo diversos juegos que exijan grados crecientes de confianza, siempre teniendo en cuenta en qué momento se encuentra el grupo.

Los juegos de confianza se basan en dos circunstancias principalmente:

- Las condiciones que crea el dejarse llevar por el grupo. Es decir, las reacciones, impulsos, miedos o experiencias gratificantes que surgen en la situación de abandono al grupo, en las relaciones bidireccionales: yo-grupo, yo-yo, grupo-grupo, yo-tú.
- Cambiar los puntos de referencia habituales de nuestra relación con los otros o el medio. Los canales de

información sobre los que se basa la confianza suelen ser unidireccionales. Los juegos de confianza provocando cambios témporo-espaciales, por ejemplo, tratan tanto de ponerlos en evidencia, como de estimular nuevos mecanismos.

El juego ha de ser siempre voluntario, en este sentido no se ha de obligar a nadie, ni siquiera con invitaciones recurrentes o ironías ("todos lo han hecho", "tienes miedo a ensuciarte"...). Cada persona ha de ver su papel en el juego, tomándose a sí mismo como única referencia de cara a avanzar/superarse en el juego.

— **Juegos de comunicación:** los problemas de comunicación están habitualmente en la base de muchos conflictos. Estos juegos buscan estimular la comunicación entre los participantes e intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo.

Estos juegos pretenden favorecer la escucha activa y la precisión del mensaje en la comunicación verbal, y por otra parte, estimular la comunicación no-verbal (expresión gestual, contacto físico, mirada...), para favorecer nuevas posibilidades de comunicación. El juego ofrece para ello un nuevo espacio con nuevos canales de expresión de sentimientos hacia el otro y la relación en el grupo. Los juegos rompen además los estereotipos de comunicación, favoreciendo unas relaciones más cercanas y abiertas.

— **Juegos de cooperación:** suponen un paso más en el proceso de superar las relaciones competitivas. Son juegos en los que se crea un clima distendido y favorable a la cooperación en el grupo. Aunque muchas veces existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica. En este sentido, el juego no es una experiencia cerrada,

sino que, por el contrario, se pueden dar todo tipo de variaciones, perdiendo su sentido los estereotipos de "buen" o "mal" jugador, todos han de tener posibilidades de participar sin dejar lugar a la exclusión/discriminación.

— **Juegos y técnicas de resolución de conflictos:** la evolución del grupo lleva a una situación en la que se puede desarrollar su capacidad de resolver conflictos. Son juegos en los que se plantean situaciones de conflicto, o que utilizan algún aspecto relacionado con éstas. Constituyen un útil importante para aprender a describir conflictos, reconocer sus causas y sus diferentes niveles de interacciones (personal-social, grupal-institucional), así como buscar posibles soluciones. Estos juegos no sólo sirven como ejercicio, sino que constituyen en sí mismos experiencias (al vivir desde dentro) que aportan a las personas y al grupo elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa: actitud de distanciamiento, de toma de conciencia del punto de vista de los otros... Un apartado especial de estos juegos hace referencia a los juegos de simulación y al juego de rol de los que ya hablamos anteriormente.

Desde esta forma de entender y utilizar el juego cobra especial importancia la **evaluación** realizada después de cada uno. Ésta ha de convertirse en un espacio que prolongue la participación de todos, que se ha dado en el juego, de cara a poder expresar cómo se han sentido (con los demás y consigo mismos) y a valorar las situaciones de la vida cotidiana en las que se plantean problemas/situaciones similares y cómo son resueltos y por qué. Es importante el ser riguroso en que no haya discusiones, ni se rebatan opiniones. Cada uno tiene su propio sentimiento y se trata de expresarlo, sin que queden malos sentimientos o frustraciones. De especial importancia será en el caso de los juegos de confianza y de resolución de conflictos.

La educación para la paz en el marco escolar

La primera cuestión que se suscita al plantearse este tema es el de si la educación para la paz ha de convertirse en una asignatura. Lo cierto es que, desde los movimientos de renovación pedagógica y también desde la investigación para la paz, se coincide en rechazar de plano tal posibilidad. No obstante, sus partidarios aducen la generalización que ello permitiría y la posibilidad de profundización y de integración en los currículos.

Se pueden sugerir tres posibilidades de enfrentarse a la dificultad de introducir la educación para la paz en el currículum escolar:

— La **integración,** que puede ser *total* (mediante la creación de esa nueva asignatura a la que aludíamos: haciendo de la paz una referencia constante en el programa de una de las materias tradicionales como las ciencias sociales; o bien mediante un enfoque inter y transdisciplinar que afecte a todas las disciplinas y a la propia estructura escolar, aunque sin convertirse en asignatura) o *parcial* (como iniciación o sensibilización, a través de la educación cívico-ética, de la que sería un componente); mediante la introducción programada y periódica de ciertas unidades de contenido en los programas de materias tradicionales; o, por último, a través de la inclusión y/o reformulación de centros de interés en los que participan las distintas áreas escolares.
— En **paralelo,** es decir, mediante la organización de ciclos de conferencias, actividades paralelas a la marcha del programa oficial, es decir, como actividad en buena medida "extraescolar".
— De forma **mixta,** que posibilita numerosas variantes.

La opción por uno u otro sistema depende de múltiples factores, desde la política educativa de las diversas

autoridades con competencias en materia de enseñanza en un país/región/municipio, hasta el grado de participación democrática y de cogestión de los diversos estamentos en cada centro concreto. En muchas ocasiones, el proceso "natural" no es sino un escalonamiento de estas opciones, comenzando por la forma de introducción en paralelo (día escolar de la noviolencia, semana por la paz...), que en los mejores de los casos sirve como motivación para llegar a un modelo más ambicioso.

Hasta hacía bien poco, lo que se había hecho con respecto a la educación para la paz en el marco escolar tenía poco que ver con las autoridades educativas, de forma genérica, exceptuando la meritoria tarea de algunas instituciones municipales. Pese a ello, la silenciosa y larga tradición del movimiento noviolento ha hecho que se haya ido mucho más lejos que la celebración de "semanas o días por la paz", hasta el punto de que el proyecto educativo de diversos colegios tenga como principal seña de identidad la noviolencia y la educación para la paz.

El nuevo marco legislativo: el imperativo de educar para la paz

En cualquier caso conviene saber que al optar por uno u otro sistema nos ampara la legalidad. En efecto, desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y de la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE), sendos artículos (respectivamente, el 2.g y el 1.g) establecen que la educación en pro de la paz, la comprensión y la cooperación internacionales son un **imperativo legal de nuestro sistema educativo.** Ello facilita la incorporación de programas o actividades de educación para la paz en

los centros, aunque será necesario exigir el apoyo de la administración para lograr que ese imperativo no se quede en una mera cuestión retórica.

Especialmente importante es que tanto a nivel de Ministerio de Educación (territorio MEC, según la jerga) como de las comunidades autónomas con competencias plenas en materia de educación se haya contemplado la presencia de la educación para la paz en los **elementos curriculares** de la reforma educativa. La opción que se ha tomado es, en coherencia con lo dicho anteriormente, la **transversal:** la educación para la paz se considera una dimensión o tema recurrente en el currículum, no paralelo a las áreas sino —de ahí el nombre— transversal a ellas. Dada la imposibilidad de hablar de todos los ejemplos, nos ocuparemos tan sólo de las orientaciones marco elaboradas por el MEC a propósito de la educación infantil[1], educación primaria[2] y secundaria obligatoria[3].

El diseño curricular base propuesto por la reforma nos ha acostumbrado a un mecanismo de programación que, *grosso modo*, funciona de la siguiente forma. Se establecen primero unos objetivos generales (de etapa, de cada una de las áreas en esa etapa...) y luego diversos niveles de concreción (hasta llegar al que permite el trabajo específico con los grupos-clase concretos). Respecto de los contenidos, lo más novedoso es que se agrupan diferenciando entre los relativos a "conceptos", "procedimientos" y "actitudes" o valores.

En el caso concreto de educación para la paz (una transversal), el resultado de aplicar ese esquema puede variar mucho. A título orientativo, reproducimos a continuación un ejemplo del nivel de educación primaria (Xesus Jares).

Cuadro 10

Programación transversal (educación primaria)

Área del conocimiento del medio natural, social y cultural

Objetivos generales

1. Componentes de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).
2. Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.), respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.

Contenidos

I. El ser humano y la salud; VI. Población y actividades humanas; VIII. Organización social; IX. Medios de comunicación y transporte; X. Cambios en paisajes históricos.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
VII/1. La vida en sociedad – Convivencia y organización social. – Armonización de intereses individuales y colectivos. – Los conflictos de intereses y su solución.	VIII.2. Dramatización y simulación de conflictos entre grupos sociales y culturales.	I/6. Respeto por las diferencias derivadas de los distintos aspectos de crecimiento y desarrollo corporal (estatura, peso, diferencias sexuales, etc.). VI/1. Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
– La importancia del diálogo para la paz. Organismos internacionales.	3. Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea (turnos de palabra, exposición de opiniones, extracción de conclusiones, papeles de moderador y secretario, etc.), como instrumentos de participación en las decisiones colectivas y de resolución de conflictos.	3. Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, las condiciones sociales y económicas y solidaridad con los grupos más afectados. VIII/3. Respeto por los acuerdos y decisiones tomados en asamblea y alcanzados a través del diálogo entre todos los implicados. 5. Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de estatus social, etc. 7. Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás. IX/2. Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo. X/6. Respeto y tolerancia hacia las formas de vida y los valores diferentes de los propios en distintos momentos históricos.

Criterios de evaluación

12. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.

18. Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos de creencias y opiniones distintas a las propias.

A título de sugerencias, éstos podrían ser algunos de los rasgos definitorios de la educación para la paz en el marco escolar en nuestro contexto, con una escasa generalización de la idea y una institucionalización nula:

1. Debería centrarse en la paz positiva y la educación para el desarrollo.
2. Ha de permitir la reflexión del colectivo de enseñantes sobre el significado de la palabra "educar".
3. Presupone el contacto frecuente, o mejor el trabajo conjunto, de familias y enseñantes.
4. Los objetivos y la tarea, aun en las formulaciones más modestas, rebasan el marco escolar. De ahí que sea negativo el clásico síndrome del maestro, la angustia por resolverlo todo en la escuela.
5. Lo óptimo es el tratamiento interdisciplinar y a ser posible tendiendo a una programación global que interrelacione los trabajos en las diversas áreas.
6. Los alumnos han de participar directamente; debe buscarse la autogestión de las experiencias.
7. La metodología básica debe ser la **inductiva.**
8. La creación de un clima positivo, la mejora de la comunicación, la creación de confianza y de sentido de grupo constituyen prerrequisitos importantísimos.
9. Las experiencias directas, el enfoque socioafectivo, las técnicas de visualización (juegos de rol, de simulación...), el **aprender en la propia piel,** son pasos previos al análisis cognoscitivo.
10. En la medida de lo posible debe partirse del **conflicto escolar** (peleas en el patio, liderazgos, relaciones

interpersonales, abusos de autoridad por parte de profesores y/o alumnos...). La negativa a que el maestro sea árbitro único en los conflictos puede ayudar al aprendizaje de las técnicas de regulación de conflictos y a huir de las moralinas sin base. En este sentido es interesante el ir trabajando en la figura del maestro como mediador y/o como formador de mediadores entre los propios alumnos.

11. La comprensión debe primar sobre la descripción a la hora de formular objetivos, que deben ser de carácter básicamente operativo.
12. Las técnicas elaboradas por Célestin Freinet, la dramatización y la práctica de juegos cooperativos constituyen complementos de gran eficacia. No obstante, pese a que puedan vivirse como valores, no basta con ellas.

Atendiendo a estas formas de integración curricular y a estos consejos, os presentamos en los próximos capítulos un conjunto de actividades y algunos ejemplos.

Notas

1. Véase el currículum establecido en el Real Decreto 1333/91 de 6 de septiembre de 1991 (BOE, nº 216 de 9 de septiembre de ese mismo año).
2. Véase el Real Decreto 1344/91 de 6 de septiembre (BOE, nº 220 de 13 de septiembre del mismo año).
3. Véase el Real Decreto 1435/1991 de 6 de septiembre de 1991 (BOE, nº 220, de 13 de septiembre del mismo año).

Capítulo III
Actividades

El objetivo de este capítulo, a diferencia de los anteriores, es meramente instrumental. Pretendemos darte algunas pistas de cómo pueden aprovecharse momentos y situaciones relativamente sencillas de la actividad escolar (y educativa más en general) para iniciar experiencias de educar para la paz. En efecto, la educación para la paz puede comenzar con un debate, el comentario de un libro, una asamblea, una proyección, una canción... Los presupuestos de la educación para la paz, de una forma inconsciente o indirecta, permean muchas de nuestras acciones como personas comprometidas en el marco educativo: toda educación que lucha contra las discriminaciones, toda educación que lucha en favor del medio ambiente, toda educación que es un proyecto compartido... es una buena compañía para propuestas de educación para la paz en su sentido amplio.

A continuación os ofrecemos una serie de actividades y técnicas que podemos desarrollar tanto desde nuestra área o curso concreto, como desde un necesario trabajo de equipo. Cada claustro, cada grupo de trabajo, cada maestro deberá aceptar, adaptar, modificar, aquellas que vea más viables a su situación particular. En cualquier caso no pretende ser otra cosa que una invitación al diálogo y a la innovación pedagógica. Es decir, aunque pueda parecer lo contrario, lo más alejado posible a un recetario. Las propuestas están ordenadas en tres

grandes apartados: actividades para la totalidad del colegio, para el grupo-clase y por áreas de conocimiento.

1. Actividades comunes para celebrar en todo el colegio

Las posibilidades de emplear actividades celebradas en todo el centro para promover la educación para la paz son múltiples. Basta con pensar en utilizar una fecha simbólica (efemérides), un encuentro con otros centros, campañas o acciones de solidaridad general emprendidas en el barrio o zona en la que está ubicado el colegio, la correspondencia escolar, la preparación de revistas o números monográficos, etcétera. En todos los casos, expondremos las posibles actividades diferenciando entre los fines didáctico-educativos que pueden perseguirse y los posibles actos o actividades. Además, en algunos casos ofreceremos también sugerencias de fechas y de posibles contactos para hacerlo.

Efemérides

Destaca una por excelencia, con cierta tradición ya en el conjunto de pueblos y territorios de la península Ibérica: la celebración del Día Escolar de la Noviolencia y la Paz (DENYP), o día escolar por la paz, que se celebra el 30 de enero en conmemoración de la muerte de Gandhi.

Fines didáctico-educativos:

— Resaltar la necesidad de la paz para la convivencia, el progreso y la plenitud de las relaciones humanas.
— Hacer hincapié, de forma positiva, en los distintos aspectos que abarca la paz.

Posibles actividades:

— Declararlo fiesta oficial lectiva del colegio.
— Suelta de palomas, globos u otros actos simbólicos, junto a la toma de decisiones que supongan algún compromiso.
— Hacer una cadena humana rodeando el colegio.
— Preparar y realizar algún festival por la paz: dramatizaciones, música, poesías, proyecciones, etc.
— Exteriorizar el compromiso con la paz mediante el canto colectivo de alguna canción con alto valor simbólico.
— Realizar actividades lectivas "normales", pero con la paz como hilo conductor...

Existen otras efemérides posibles, entre ellas podemos destacar:

— Día de las Naciones Unidas (24 de octubre).
— Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre).
— Día Internacional de la Mujer (8 de marzo).
— Día Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (21 de marzo).
— Día Mundial del Medio Ambiente (5 de junio).

En todos los casos, la atención puesta en una efemérides tendría como finalidad didáctico-educativa centrar nuestra atención en situaciones o anhelos aún no conseguidos (es decir, recordatorios) o bien servir de motivación.

Participación en actos inter-centros

A menudo los centros escolares se proponen realizar actividades conjuntas con otros colegios. La ocasión (pintura al aire libre, fiestas o marchas, programas de radio, etc.), si bien puede no tener nada que ver con la educación para la paz,

puede servir para fomentar un valor que constituye un requisito imprescindible de ésta: la capacidad de comunicarse y de compartir con otras personas.

Fines didáctico-educativos:

— Facilitar la colaboración humana y profesional con otros centros.
— Poner en contacto a chicos de distintos barrios.

Impulsar campañas de solidaridad de acuerdo con instituciones de la zona en que está ubicado el centro

Los fines didáctico-educativos pueden ser, entre otros:

— Llevar a la práctica principios de educación para la paz.
— Aprender a no ser indiferentes.
— Enseñar a compartir.
— Conocer la realidad de diversas organizaciones no gubernamentales, así como sus objetivos.

Posibles campañas:

— Crear fondos para comprar material para las posibles necesidades y necesitados de la zona.
— Potenciar campañas y colaborar con organizaciones de ayuda al tercer mundo.
— Potenciar campañas y colaborar con organizaciones en la defensa de los Derechos Humanos.
— Potenciar campañas y colaborar con organizaciones de defensa del medio ambiente.
— Dedicar el 0,7% del presupuesto del colegio a fines humanitarios.

— Escribir al gobierno para que el Estado español cumpla su compromiso de destinar el 0,7% del PIB al tercer mundo.

Correspondencia inter-escolar e intercambios

A estas alturas no es necesario comentar las ventajas y posibilidades de la correspondencia escolar. En el caso de la educación para la paz, puede servir para los siguientes fines didáctico-educativos:

— Satisfacer las necesidades de comunicación.
— Motivar para el estudio de otros medios y culturas.
— Fuente de obtención de datos.
— Ayudar a procurar la formación de un espíritu cooperativo.
— Técnica específica en el estudio de otras lenguas y culturas.

Posibles contactos:

— Correspondencia continuada con clases del mismo nivel de otros colegios de tu comunidad autónoma, España o el resto del mundo.
— Especialmente interesante resulta, en la perspectiva de la educación para la paz, la correspondencia continuada con chicos de países que ciertas personas llaman "enemigos" o "potencialmente enemigos".
— Correspondencia esporádica con embajadas y organismos para solicitar datos.
— Intercambios y días de convivencia entre las escuelas que utilizan esta técnica.
— Correspondencia esporádica o puntual con embajadas y consulados de aquellos países donde se cometen violaciones de derechos humanos; con los presidentes de las naciones que más gastan en armamento;

con alcaldes, pidiéndoles que su término municipal sea declarado zona desnuclearizada e inhábil para actividades bélicas; los medios de comunicación; etc.

Preparación e impresión de revistas o números monográficos

Fines didáctico-educativos:

— Facilitar la expresión, divulgación de las producciones y comunicación de los alumnos.
— Potenciar la creatividad de los alumnos, investigadora y artística.
— Aportar a la sociedad producciones culturales de la propia escuela.
— Servir de retroalimentación en el proceso indagador y creador de los chicos.

Posibles contenidos:

— Área de Lenguaje: creación e investigación literaria.
— Área de CC. Sociales: informes y estudios sobre los múltiples aspectos de una educación para la paz.
— Área de Plástica: dibujos, pegatinas, cómics.
— Área de CC. Naturales: informes y estudios.
— Otras: entrevistas, reales o no, pasatiempos, humor...

2. Actividades interdisciplinares para realizar en el grupo-clase

Obviamente, la lista de posibilidades es innumerable, pero nos parece interesante destacar brevemente las que se ofrecen para introducir temas relativos a la educación para la paz: a) las

investigaciones y estudios; b) los comentarios de texto; c) los juegos de simulación; d) la elaboración de audiovisuales y montajes de diapositivas; e) los estudios de casos; f) la confección de programas de radio; g) el análisis de la publicidad; h) comentarios de dibujos y fotografías; i) el recurso a conflictos del propio centro o la organización del grupo-clase.

Estudios e investigaciones

Fines didáctico-educativos:

— Otorgar a los alumnos el papel de protagonistas activos de su propio aprendizaje.
— Situarlos en contacto directo con las diversas fuentes de información.
— Hacer estudios interdisciplinares sobre distintos aspectos de los programas oficiales, desde una óptica de educación para la paz, o sobre temas que veamos necesario incluir.

Posibles estudios-investigaciones:

— Hacer un estudio de población y de entorno en el que en los cursos superiores, controlando distintas variables como sexo, edad, profesión, se analicen los siguientes temas:

  • Actitudes cara a la paz, la defensa, las armas, la guerra, etc.
  • Idea de enemigo.
  • Aceptación de las diferencias.
  • Concepto de paz.

— Las relaciones cotidianas en la vida de la clase, la familia, la ciudad, el mundo.

— Los recursos naturales y su valor estratégico.
— El ser humano como un ser biológico-social:
  - El cuerpo humano tiene una entidad: derecho a la integridad física.
  - El cuerpo humano necesita alimentarse: derecho a una alimentación equilibrada.
  - El cuerpo humano tiene un color: derecho a la no discriminación racial.
  - Nuestro cuerpo tiene un sexo: derecho a la no discriminación sexual y a concebir la sexualidad libremente.
  - El ser humano es algo más que un cuerpo: crea una cultura. Derecho a la libre creación y al disfrute cultural.
  - El ser humano como ser social: relaciones de convivencia, sociales, políticas, etc.

— Los "ecosistemas" culturales:

  - Localización.
  - Factores ambientales.
  - Factores políticos.
  - Factores sociales.
  - Factores técnicos.
  - Factores económicos.

Comentarios de texto

Fines didáctico-educativos:

— Aprender a analizar un texto, distinguiendo la idea o ideas fundamentales del autor, así como los argumentos que utiliza para "defenderlas".
— Desarrollar la capacidad de síntesis, comprensión y razonamiento.

— Servir de motivación, refuerzo o ampliación de un tema determinado.

Posibles comentarios:

— Conceptos de paz, noviolencia, defensa, enemigo...
— Extractos de las declaraciones y convenciones de las Naciones Unidas y organizaciones afines: Declaración Universal de los Derechos Humanos, Derechos de los Niños, Declaración sobre la Protección de todas las Personas contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, etc.
— Efectos del armamentismo en la economía, la salud, el medio ambiente, el bienestar social...
— Datos y documentos históricos sobre luchas noviolentas.

Reproducimos a continuación tres textos que, conjuntamente, pueden ser objeto de un comentario global.

Cuadro 11
Comentario de textos

"Elise Boulding, socióloga y escritora, comentó una vez: desde hace muchos años he venido planteando la siguiente pregunta a los padres de niños pequeños: ¿cómo será el mundo cuando vuestros hijos sean mayores? La única respuesta que he recibido a través de estos años —1950 a 1970— ha sido: *"Espero que no sea peor que ahora"*. Lo que ella está subrayando es que siempre tenemos miedo del futuro, así como de las oscuras perspectivas actuales y, por tanto, vamos creando un presente basado en estos miedos. Y nos estancamos. Somos incapaces de imaginarnos y crear alternativas, sobre todo en cuanto a nuestra concepción de la paz y las formas de lograrla.

Durante tanto tiempo hemos funcionado a nivel de pueblos, sociedades y naciones con una idea negativa de la paz, que nos es difícil concretar un objetivo sobre ella. Es decir, todo gira alrededor de los aspectos negativos de la paz: ejecutar el mantenimiento interior de la ley y el orden, preparar la defensa armada contra amenazas exteriores, buscar seguridad mediante armamento, pactos miliiares internacionales e incluso, en muchos momentos, hacer la guerra en nombre de la paz" (John Paul Lederach *Educar para la paz*, Fontamara, Barcelona, 1984, p. 23).

"La idea de que la paz negativa es mera ausencia de violencia directa no ha sido satisfactoria. Si una persona mata a otra, y más particularmente, si un grupo de personas ataca a otro, éstos son casos claros de violencia directa.

Pero, ¿qué pasa si una estructura social, dentro y entre naciones, está hecha de tal forma que algunas personas pueden vivir una vida completa, llena, larga y creativa, con un nivel elevado de auto-realización, mientras otras mueren lentamente debido a la malnutrición, a deficiencias de proteínas, a falta de cuidados médicos, a privación de todo tipo de estímulos mentales, etc.? Este tipo de reflexión conduce a una distinción entre la violencia que está causada por personas concretas cometiendo actos de destrucción contra otras, y la violencia que forma parte de la misma estructura social. Cualquier énfasis en un tipo de violencia sin considerar la otra no puede denominarse científico, debido a su clara parcialidad política" (Johan Galtung, "Peace Research Takes side", *The New Era*, vol. 55, 7, London, 1974).

"... podemos afirmar que la educación para la paz no es una tarea abstracta e irreal. Debe esforzarse en ser siempre algo muy concreto y palpable. Debe implicar la comunicación de un contenido distinto por medio de una estructura diferente. Los problemas, crisis, conflictos y violencias que padecemos hoy día nos exigen no sólo una respuesta, sino una responsabilidad y la capacidad de buscar alternativas. En el fondo, esto es una tarea pedagógica. Debe formar parte de nuestra educación, para que las generaciones jóvenes de hoy vislumbren otras posibilidades, y que las futuras tengan una convivencia mejor de la que tenemos ahora. Educar para la paz no es una idea utópica; es realista y responsable, en vista de la situación y las necesidades del mundo en que vivimos "(John Paul Lederach, *op. cit.*, p. 125).

Texto seleccionado para un curso sobre educación para la paz para profesores. Puede ser utilizado en educación primaria, ESO, Bachillerato y FP.

Actividades

1. **Lectura** atenta del texto
2. **Vocabulario**

3. **Análisis** de texto

3.1. **Estructura** del texto

- ¿Cuáles son las ideas principales?
- ¿Qué argumentos utiliza el autor para apoyar sus ideas?
- Ideas secundarias

3.2. **Comprensión** del texto (fase optativa en función del curso, la situación didáctico-educativa o el propio texto. Así, por ejemplo, en algunas ocasiones quedará plenamente integrada en el punto 3.1; otras, se convierte en la protagonista exclusiva anulando el punto anterior)

- ¿Qué conclusión sobre el futuro tiene E. Boulding?
- ¿Piensas, según el texto, que existen distintas concepciones de paz?
- Cómo define el autor la violencia estructural? Señala las diferencias con la directa.
- ¿Qué quiere decir con la frase "educar para la paz no es una tarea *utópica*"?
- Cita por lo menos tres características que el autor cree necesarias en la educación para la paz.
- ¿Qué pone de manifiesto el autor cuando dice "los problemas, crisis, conflictos y violencias que padecemos hoy en día exigen no sólo una respuesta, sino una responsabilidad"?

4. **Puntos de reflexión**

- ¿Crees que en la actualidad la gente vive con una idea negativa de paz?
- ¿Crees que tu localidad es pacífica? ¿Y el Estado español?
- ¿Qué repercusiones tiene en la práctica escolar la afirmación: "La educación para la paz debe implicar la comunicación de un contenido distinto por medio de una estructura diferente"?

5. **Síntesis y conclusiones** críticas del alumno

6. **Ejercicios de ampliación** en torno al texto (optativos)

- De lectura: leer algún texto, libro o revista en relación con el texto.
- De creación: diseña qué condiciones de vida debería tener una sociedad pacífica. Inventa una historia en la que los protagonistas no sean violentos.
- De investigación
  - Mediante un cuestionario y su correspondiente análisis estadístico, analiza el concepto de paz de las personas de tu barrio.
  - Busca experiencias de educación para la paz.

Juegos de simulación

Fines didáctico-educativos:

— Vivenciar de forma práctica, aunque indirecta, un problema determinado mediante un juego.
— Visualizar determinados problemas, valores y actitudes.
— Experimentar los mecanismos personales y las estructuras de una situación dada.
— Facilitar la toma de decisiones.

Posibles simulaciones:

— Situación de los refugiados
— Relaciones de los países del tercer mundo con los desarrollados.
— Vivencia de alguna "diferencia".
— Exploración del concepto de propiedad y de sus implicaciones.

Confección de montajes de diapositivas

Fines didáctico-educativos:

— Combinar la expresión lingüística con la imagen.
— Servir como elemento motivador para introducir o desarrollar un tema.
— Fomentar la creatividad y el espíritu indagador.

Posibles montajes:

— A partir de textos o libros literarios, escritos por adultos.
— De guión y realización por los alumnos.

— Como forma de presentación de un trabajo de investigación.
— Como objetivo en sí mismo del área de plástica e imagen.

Realización de programas de radio

Fines didáctico-educativos:

— Potenciar la expresión de los alumnos.
— Facilitarles su deseo de comunicación por este medio.
— Conocer cómo se "monta" y en qué consiste un programa de radio.
— Contribuir a la concienciación de la sociedad, los propios chicos.
— Llevar la escuela a su entorno.

Posibles contenidos:

— Poemas, textos... bien de creación de los alumnos y/o de otros autores.
— Entrevistas reales o imaginarias.
— Selección musical con temas sobre la paz.
— "Ráfagas" de datos.
— Humor radiado.
— Simulaciones con efectos especiales.
— Hilo directo con radio-oyentes.

Estudio de casos

Fines didáctico-educativos:

— Analizar situaciones y comportamientos cotidianos preferentemente relacionados con el mundo, actividades y comportamientos de los chicos.

— Tratar, cuestionar o desarrollar actitudes.

Posibles estudios:

— Discriminación de los chicos por su edad.
— Discriminación en la familia.
— Discriminación en la escuela.
— Discriminación entre sus amigos.

Reproducimos en el recuadro un ejemplo de estudio de casos.

Cuadro 12
Estudio de casos

A diferencia de los comentarios de texto y los juegos de simulación, en los que los aspectos cognoscitivo-intelectuales tienen un peso específico, los estudios de casos aplicados a la escuela suelen tener como única finalidad el **tratamiento de actitudes y comportamientos cotidianos.** Lo que aquí presentamos, como en la mayoría de las ocasiones, está tomado de una situación real en la que solamente cambian los nombres de los protagonistas.

Ideas que pretende resaltar (para el profesorado)

— Discriminación de la mujer en la familia.
— Educación discriminatoria en función del sexo (la propia madre, que se lamenta de su situación, reproduce con sus hijos la discriminación que ella padece).
— Incoherencia de los que de palabra defienden una cosa pero luego en la práctica contradicen sus ideas (caso de Julián que permite que su hermana le haga la cama todos los días).
— Crítica del discurso "machista", acientífico, según el cual las labores domésticas no son compatibles con la "naturaleza de los hombres".

Texto (para utilizarlo el alumnado)

Julián es un chaval de 6º de primaria. Él ya escuchó decir a su profesor que las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres, cosa que a él no sólo no le parece mal sino que ve normal que así sea.

En casa también ha escuchado a su madre quejarse de que las mujeres son unas incomprendidas ya que no se valora su trabajo doméstico. Además de sus labores en la casa, también trabaja en un almacén. El padre de Julián no siempre está de acuerdo con su mujer, aunque a veces le da la razón. Con todo termina sentenciando aquello de que "los hombres no servimos para hacer las cosas de la casa".

En esta familia, olvidábamos a Iria, la hermana mayor de Julián y de Braulio, el más pequeño. Iria ha terminado en el colegio y ahora va a hacer 1º de ESO. Braulio está cursando 2º de primaria en el mismo centro que Julián. También hay que hacer constar que cuando decíamos que la madre hacía las labores de la casa, no es totalmente cierto, ya que Iria es quien hace todos los días las camas de sus hermanos. También, cuando su horario lo permite, va a buscar a Braulio a la salida del colegio, porque a Julián le gusta mucho el fútbol y prefiere quedarse a jugar un partido con sus compañeros.

Análisis (alumnado)

1. Lee atentamente el texto.
2. Analiza los distintos papeles que aparecen en esta familia en relación con las tareas de la casa.
3. ¿Notas algún tipo de discriminación en la educación de los tres hermanos? Explica razonadamente tus argumentos.

Análisis de la publicidad

Fines didáctico-educativos:

— Analizar e intentar hacer consciente de una de las variables que más influye en nuestra conducta, tanto de forma expresa como oculta.

— Presentar elementos de reflexión que permitan a los alumnos "defenderse" ante la agresividad y deformación de la publicidad.
— Cuestionar el fenómeno del consumismo.

Posibles análisis (aparecen en distintos anuncios):

— La reproducción del esquema colonial.
— La utilización de la violencia como síntoma de poder.
— La utilización de la mujer como objeto sexual.
— El lenguaje utilizado en la publicidad. Características. Relaciones con la convivencia pacífica y no alienante.

Comentarios de dibujos y fotografías

Fines didáctico-educativos:

— Aprender a analizar una fotografía o un dibujo o un cartel.
— Poder servir como motivación, refuerzo o para sugerir nuevas pautas de trabajo.

Posibles comentarios:

— Dibujos de prensa diaria: O. Carrabouxo, Quesada, Máximo, Romeu, Peridis, Forges, etc.
— Dibujos de libros.
— Viñetas, como las de Mafalda.
— Fotografías de prensa diaria y de revistas.
— Fotografías de una exposición que visitemos.

Análisis y resolución de conflictos

Fines didáctico-educativos:

— Revalorar el conflicto como algo connatural al ser humano y, si se aborda convenientemente, positivo.
— Educar a los alumnos para que resuelvan los conflictos pacíficamente.

Posibles situaciones:

— En el transcurso de una asamblea un conflicto surgido previamente.
— Como conflicto que surge espontáneamente.
— Como estudio de los posibles conflictos que se producen en la vida diaria.

- Individual: familia, escuela, vida social, etc.
- Estatal: grupos nacionales, grupos étnicos, grupos profesionales, grupos de presión política, etc.
- Internacional: tensión entre países, agresiones bélicas, conflictos potenciales, etc.

Organización cooperativa de la clase

Fines didáctico-educativos:

— Fomentar hábitos democráticos de conducta.
— Aprender a respetar a los compañeros.
— Ejercitar las actitudes de auto responsabilización.
— Hacer copartícipe al alumnado de su propio proceso educativo y de la marcha de la clase.

Posibles vías:

— Participación de todos los alumnos en todas las decisiones que afecten a la clase: visitas, asambleas, disciplina, actividades, etc.
— Elaboración, por parte de la clase, de las normas o constitución de la clase.
— Formación de un fondo común para las necesidades de la clase: compra de material, ayudas a algún compañero, biblioteca de clase, visitas, correspondencia, etc.
— Asambleas regulares, previamente programadas, por semana o quincena, en las que se analizan los resultados, o mural de "críticas, propuestas y felicitaciones", elección de cargos, etc.

3. Actividades por áreas

Finalmente, llegamos al apartado de actividades iniciales que pueden realizarse por áreas de conocimiento. Si ya al principio hemos advertido que no era nuestra intención que las sugerencias se tomaran como un recetario, conviene recordar la advertencia. En efecto, los ejemplos que a continuación se exponen deben considerarse como simples muestras y de cómo trabajos y actividades bastante "típicos" pueden servir de motivación para adentrarse en la educación para la paz. En cualquier caso, resultará conveniente elaborar muchas otras propuestas y situaciones que permitan, en función de cada caso concreto, obtener resultados semejantes.

Ciencias Sociales

Estudios e investigaciones:

— Estudio comparativo de los derechos representados en la Constitución española de 1978 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
— Estudio y localización de la denominada geografía del hambre. El subdesarrollo y el comercio de armas. Análisis de los presupuestos generales de los Estados del tercer mundo.
— Estudio de la evolución del racismo en el siglo actual. El caso de Adolf Hitler con los judíos y de éstos con los palestinos. El caso de Sudáfrica. Las iniciativas de Martin Luther King, etc.
— Análisis de un conflicto bélico concreto.
— Estudios de medio. Por ejemplo: las armas en mi ciudad. Localización geográfica de los cuarteles. Tipo de tropas. Misión que cumplen. Armamento. La vida en un cuartel...
— Estudio de movimientos, personas e instituciones caracterizados por su ayuda en favor de la paz.
— El concepto de defensa. Papel de los ciudadanos de cada Estado en las decisiones sobre este tema. Estudio de alternativas de defensa no militares.
— Las guerras. Tipos de guerras. Atlas de las guerras. Consecuencias. Guerras en la actualidad, previsiones de futuro, alternativas pacificadoras de los alumnos.
— Proyectos de visión futura: diseño de condiciones de vida que garanticen la convivencia pacífica: en la escuela, en el barrio, en la ciudad, en el mundo. Análisis de alternativas históricas, como el tratado de la paz perpetua de Kant, que pretendía de una vez por todas acabar con todas las guerras. Causas de su realización.

Ética

Análisis de conflictos cotidianos. Podemos seguir el siguiente esquema:

— Historia del conflicto.
— Situación actual.
— Previsión (lo que podría pasar).
— Prescripción (lo que debería pasar).
— Táctica y estrategia (lo que puede ser hecho para modificar la situación).

Debates:

— La objeción de conciencia y la insumisión.
— La "mili".
— La ayuda al tercer mundo.
— El desarme.
— La integración europea-occidental.
— Los derechos de los niños y las niñas.
— El derecho al trabajo.
— La vida municipal y la ciudad.

Estudios e investigaciones:

— El estado mundial de la infancia.
— Organizaciones internacionales que se ocupan de la infancia.
— La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
— La Declaración de los Derechos de los Pueblos.
— La convivencia: convivencia y pluralismo, derechos y deberes de los ciudadanos, obstáculos para la convivencia: egoísmo, incomprensión, intolerancia, incultura, etc.
— La ONU y otros organismos internacionales: UNESCO, OIT, FAO, OMS, etc.

— Elaboración de códigos de comportamiento y convivencia que eviten cualquier tipo de violencias.
— Concreción de compromisos individuales o colectivos para hacer efectiva la solidaridad en la clase: formando grupos de estudiantes que ayuden en sus estudios a quienes lo necesitan. También puede crearse una figura de alumno-tutor de un compañero. Haciendo un fondo común para necesidades de la clase.

Lengua

— Lectura de libros de literatura infantil y juvenil sobre la paz (*ver sección de materiales*). Comentario de los mismos.
— Creación de textos, poemas, obras de teatro... que fomenten la paz. Bien individual o colectivamente.
— Narraciones a partir de propuestas imaginativas. Por ejemplo: qué pasaría si...

... los fusiles se convirtieran en guitarras.
... nadie quisiera ir a la "mili".
... las balas de todos los cañones se negasen a ser disparadas.
... los misiles al explotar lanzasen confites y chistes.

— Asociación de palabras, un buen ejercicio para medir tanto el vocabulario como la percepción de los alumnos ante un tema determinado. Dada una palabra, escribir, en un tiempo fijo, todas aquellas que se le ocurran al alumno en relación a la dada inicialmente.
— Hacer un diccionario con las formas de entender palabras de paz.
— Seleccionar las palabras más acordes con la idea de paz de cada una de las lenguas estudiadas.

— Recopilar y crear lemas por la paz. Por ejemplo: "Dadle una oportunidad a la paz" (John Lenon), "Si nos gusta vivir, ¿por qué jugar a matar?", "La paz empieza por uno mismo", "Si quieres la paz, trabaja por la justicia", "Estamos en pie de paz", "Queremos vivir, no sobrevivir", "Si quieres la paz, prepara la paz".
— Hacer un concurso de lemas para corear en una marcha-manifestación por la paz. Pueden exponerse en el colegio a través de carteles.
— Cultivo de la expresión oral, entonación, vocalización... mediante la colaboración en actividades ya citadas: programas de radio, conferencias, debates, diálogos imaginativos, etc.
— Entrevistas reales o imaginarias con las personalidades que cada grupo decida.
— Encuestas y otros cuestionarios, para estudiar algún aspecto de entorno.
— Escenificaciones, simulaciones, teatro de marionetas, contextos creados por los alumnos o bien tomando fragmentos de alguna obra.
— Estudios e investigaciones: búsqueda de poetas que tengan escrito algo sobre la paz (también en novela, cine y teatro), analizar el lenguaje cotidiano y sus posibles violencias.
— Utilización y análisis de prensa

- Recortando las "malas" noticias de la semana. Ver por qué fueron elegidas. Conclusiones.
- Recortando las "buenas" noticias. ¿Qué significado tienen?
- Destacando las noticias no publicadas por nadie que estén en relación con la educación para la paz (personal, de grupo o macrogrupo).
- Eligiendo la noticia que en vuestra opinión más haya favorecido la paz en el mes. También en el año.

- Inventando el título y la entradilla de una noticia que te gustaría que publicasen los periódicos.
- Enviando a los periódicos cartas y mensajes para su publicación.

Matemáticas

Estudios estadísticos:

— Del entorno.
— Analizando estadísticas de otros países, comparando e interpretando los resultados con los del Estado español.

Resolución de problemas:

— Cálculo. Cada minuto se gasta en armamento e investigación militar más de un millón y cuarto de dólares: ¿cuánto se gasta al día?, ¿en un mes?, ¿en un año? Pasa estas cantidades a pesetas.
— Cálculo del costo de una dieta equilibrada por persona. Comparación con el salario mínimo y con los salarios de las distintas categorías sociales. Interpretación de los resultados.
— Análisis de los presupuestos del Estado español. Porcentaje de los gastos de defensa y comparación con otros ministerios; necesidades sociales y personales. Interpretación de los resultados.
— Investigación del presupuesto nacional de diversos Estados. Porcentaje de los gastos militares. Representación gráfica.
— Buscar las equivalencias entre los gastos de armamento por persona y los gastos por habitante en los distintos servicios: sanidad, educación, cultura, alimentación, etc. Comparar los resultados del Estado español con otros países.

— Elaboración de un "presupuesto pacífico" para una supuesta inversión de los gastos militares en servicios sociales.
— Elaboración de un Presupuesto Nacional de la Clase (PNC) analizando posibles gastos y siguiendo el modelo occidental de distribución de los fondos:

- Un 75% del presupuesto para el 20% del alumnado.
- Un 22% del presupuesto para el 40% del alumnado.
- Un 3% del presupuesto para el 40% restante.

Ciencias Naturales

Análisis comparativos:

— Dietas alimentarias, países del Norte-países del Sur. Concepto de dieta equilibrada.
— Enfermedades en los países subdesarrollados y en los países industrializados. Causas de las enfermedades infecto-contagiosas.
— Análisis del impacto del SIDA en las zonas del tercer mundo, en particular en África.
— Análisis de la riqueza natural-bienestar social en los países subdesarrollados.
— Densidad de población, crecimiento y riquezas naturales.

Estudios e investigaciones:

— El ciclo del agua. Importancia para la vida y para la salud del ser humano. Su distribución en el planeta.
— Estudio de relación entre enfermedades y la forma de vida, la dieta alimentaria, tecnología, etc.
— Homenajes, glosas y comentarios de los científicos y movimientos científicos que se hayan destacado en

la defensa de la paz o en la utilización pacífica de sus investigaciones. Por ejemplo A. Einstein; B. Russell; el Movimiento Pugwagsh; Científicos por la Paz; etc.

Plástica-Imagen

— Elaboración de carteles, "collages", pegatinas, audiovisuales, sobre aspectos relacionados con la paz, bien para ser tratados en otras áreas o bien como actividad específica de esta área.
— Comentario de imágenes o composiciones audiovisuales.
— Cine-fórum.
— Realización de trabajos para hacer exposiciones sobre la paz, tanto en el colegio como en salas de exposiciones de la ciudad.
— Ilustrar o plasmar en imágenes un dato o una cita.
— Exposiciones de "artistas por la paz".
— Recopilar y seleccionar los mejores dibujos para hacer un libro de dibujos por la paz.
— Creación de murales y monumentos por la paz.
— Estudio e investigación de los grandes artistas que dedicaron algunas de sus creaciones a la paz.
— Inicio de una fototeca por la paz.
— Recopilar chistes gráficos por la paz.
— Realización de montajes de diapositivas y vídeos partiendo de una trama argumental ya escrita, de creación de los chicos, desde o sobre una canción, como forma de presentar un trabajo de otra área.

Educación Física y Deportes

— Juegos que propicien la cooperación, el respeto y el disfrute de los participantes.

— Celebración de una fiesta deportiva por la paz. Sería interesante que en el programa que se realice figuren, además de los deportes convencionales, los juegos populares, juegos creados por los mismos alumnos y también juegos no competitivos.
— Estudio de figuras y hechos deportivos que tuvieron una especial relevancia en la defensa de la paz y los derechos humanos.
— Estudio del significado de las Olimpiadas y de los Juegos Olímpicos. Puede ser muy útil analizar el papel del Comité Internacional Olímpico durante la guerra fría.

Lectura 8

Directrices y Criterios para la Elaboración, Evaluación y Revisión de los Planes de Estudio, los Libros de Texto y Otro Tipo de Material Didáctico en la Educación internacional con Miras a Fomentar una Dimensión Internacional de la Educación

UNESCO

La elaboración de estas Directrices y Criterios se ha basado en dos reuniones internacionales de expertos organizadas por la UNESCO (Braunschweig, Alemania, 1988, y Brisbane, Australia, 1991)

PREFACIO

Desde su creación, la UNESCO ha concedido una gran importancia a la mejora de los libros de texto para fomentar el entendimiento internacional. Ya en 1946, la Comisión Preparatoria de la UNESCO publicó un documento titulado *El mundo visto* a través *de los libros* de texto, que trataba de las actividades realizadas entre las dos guerras mundiales para mejorar los libros de texto y recomendaba un plan de acción de futuro para la Organización.

Desde entonces, la UNESCO ha organizado o ha prestado su apoyo a la celebración de varios seminarios y de consultas bilaterales y multilaterales, principalmente dedicados a los libros de texto de historia, ciencias sociales y geografía.

El objetivo ha sido eliminar de los libros de texto escolares los errores fácticos, las ideas erróneas, las interpretaciones controvertidas, la elaboración de exposiciones innecesariamente extensas o breves en exceso y las presentaciones tendenciosas, todo lo cual podría transmitir una imagen injusta y negativa de un pueblo o de una civilización, y enconar, por ende, las relaciones entre los países.

En 1988, la UNESCO y la Comisión Alemana de la UNESCO celebraron en Braunschweig una "consulta internacional" que tenía por objeto recomendar criterios para mejorar el estudio de los principales problemas de la humanidad y su presentación en los planes de estudio y en los libros de texto escolares. Una de sus recomendaciones fue que se ayudara a los Estados Miembros a preparar planes de estudio y libros de texto sobre las principales cuestiones mundiales.

Como seguimiento de esta consulta, en 1991, en Brisbane, Australia, se celebró una reunión internacional de expertos con miras a determinar y formular criterios para mejorar los planes de estudio, los libros de texto y otro tipo de material educativo.

En dos de las principales recomendaciones de esta reunión se invitaba a la UNESCO a crear redes internacionales, regionales y nacionales para fomentar la investigación sobre la dimensión internacional de los planes de estudio educativos, los libros de texto y el material didáctico (esta recomendación se plasmó en la creación de *la Red Intencional de la UNESCO de Investigación sobre los Libros de Texto,* en colaboración con el Instituto Georg-Eckert de

Investigación Internacional sobre los Libros de Texto), y a preparar directrices y criterios para la revisión de los planes de estudio y los libros de texto. Estas *Directrices para la elaboración de planes de estudio y libros de texto en la educación internacional,* son *el* resultado directo de los continuos esfuerzos realizados durante muchos años.

Hoy, en vísperas del quincuagésimo aniversario de la UNESCO, deberíamos abordar la cuestión de la educación para la paz, la democracia y los derechos humanos. Parece que se hace necesario adoptar un enfoque educativo integrado para lograr la interacción coherente entre la educación para la paz, los derechos humanos y las libertades fundamentales y la necesidad vital de democracia.

Por ello, con objeto de proporcionar unas directrices y un marco específicos para llevar a cabo una acción sistemática basada en el análisis de los principales problemas de la humanidad que ayude a entenderlos mejor y a reforzar la decisión de participar en su solución, la 27 a reunión de la Conferencia General de la UNESCO aprobó una resolución en la que invitaba al Director General a recomendar en la 44a Conferencia Internacional de Educación (CIE) que, organizada por la Oficina Internacional de Educación (OIE), tendrá lugar en octubre de 1994 en Ginebra, la posible actualización de la Recomendación de 1974, y a someter a la consideración de la CIE el Marco Integrado de Acción sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia.

Al analizar la dimensión internacional de los planes de estudio y el material didáctico es fundamental contar con la cooperación internacional, aunque sabemos que las decisiones al respecto se adoptan a nivel nacional o, a veces, local. Para tratar los problemas generales, en particular los relacionados con la educación, es preferible disponer de unas pautas acordadas internacionalmente que permitan ampliar las perspectivas culturales de la acción nacional.

Los criterios deberán presentarse de la manera más objetiva, incluso más científica, posible y habrán de tener en cuenta los cambios más recientes ocurridos en el mundo y los retos que plantea el futuro. Nuestra labor será definir los elementos más importantes de la educación internacional, así como los criterios para su evaluación, a fin de incluirlos en los planes de estudio y en los libros de texto de todas las materias y en todos los niveles y formas de educación. Dichos elementos deberán ser directrices precisas, adecuadas y concretas para la posterior preparación de los libros de texto y el material educativo y su futura revisión.

Las *Directrices se* basaron en el informe de la reunión de Braunschweig y en cinco estudios regionales preparados por varios participantes en la reunión de Brisbane. Las directrices y los criterios se difundirán ampliamente entre los autores de libros de texto, editores y profesores, que puedan estar interesados en elaborar estrategias y planificar actividades sistemáticas de seguimiento.

Se trata de un cometido ambicioso y complejo pero, dado que los participantes en esta empresa serán expertos de alto nivel en muchas y variadas disciplinas, no me cabe duda de que producirá excelentes resultados.

Cuando digo que el cometido es ambicioso y complejo, me refiero a que la definición del contenido general de los planes de estudio y el material didáctico es ya de por sí una tarea difícil. Pero nuestro trabajo no termina ahí, ya que el contenido debe guardar relación con la evolución de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje y, simultáneamente, tener en cuenta la función de los libros de texto y otros materiales educativos. En consecuencia, esta labor deberá contribuir a la evolución general tanto de los libros de texto y como de las nuevas teorías del aprendizaje y métodos didácticos.

No basta con definir los componentes cognitivos del conocimiento; debemos asimismo ser conscientes de las actitudes y los valores que pueden transmitirse, intencionada o inintencionadamente, a través de la educación y del material pedagógico. Debemos plantearnos cómo podemos ayudar a los autores de los libros de texto y al profesorado a tomar conciencia de los valores que están transmitiendo:

¿Son valores humanistas, culturales y éticos, basados en los derechos humanos y en los derechos del niño, ideales de paz y actitudes de tolerancia con las diferentes identidades culturales?; ¿qué valores fomentan la democracia?; ¿se han tenido en cuenta las nuevas consideraciones éticas suscitadas por el progreso de la ciencia y la tecnología?

Kaisa Savolainen

Directora de la Sección de Educación Humanista, Cultural e Internacional

DIRECTRICES Y CRITERIOS

OBJETIVO DEL DOCUMENTO

1. El presente documento proporciona directrices y criterios para la elaboración, evaluación y revisión de los planes de estudio, libros de texto y otros tipos de material didáctico, a fin de promover una dimensión internacional de la educación.

Se procurará su difusión entre:

a) los encargados de preparar los planes de estudio y los programas escolares detallados,

b) los autores y editores de material didáctico,

c) los profesores, administradores de escuelas y educadores comunitarios,

d) las Comisiones Nacionales de colaboración con la UNESCO, los Ministerios de Educación y sus asesores.

ANTECEDENTES

2. La educación internacional[1] forma parte de la educación para el futuro. El futuro de la humanidad, visto desde la perspectiva actual, plantea el preocupante problema del equilibrio precario entre nuestra especie y otras formas de vida en el planeta. Ahora que el mundo se halla en los umbrales del siglo XXI, se hace más apremiante impartir enseñanzas respecto de intereses y cuestiones universales, y otros problemas resultan inminentes. Existen problemas debidos al crecimiento de la población y a la producción de armas químicas, biológicas, nucleares y ecológicas. Existen otros relacionados con el reconocimiento del carácter multicultural de las sociedades, los cambios en las relaciones Este-Oeste, y las cuestiones éticas suscitadas por el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología.

3. Gracias a la tecnología contemporánea de las comunicaciones el público tiene más acceso a la información internacional, especialmente, a la relativa a las amenazas a la paz y al medio ambiente. Quizás por ello estén cambiando las actitudes y las expectativas y los ciudadanos desean participar en la búsqueda de soluciones a los problemas. Esta sensibilización, unida al progreso de la ciencia y la tecnología, son variables importantes que habrán de aprovecharse en los intentos sistemáticos que se realicen para encontrar dichas soluciones. La educación ofrece un medio para ello.

---

[1] Los términos *comprensión, cooperación y paz intencionales* deben considerarse como un todo indivisible, fundado en el principio de las relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados que tienen sistemas sociales y políticos diferentes, así como en el respeto de *los derechos humanos y las libertades fundamentales.* En *el* texto de *la* presente Recomendación las diversas connotaciones de esos términos se sintetizan a Veces en una expresión sucinta: *educación internacional. (Recomendación* sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la *paz* internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades funda mentales. París, 1974.)

4. La UNESCO apoya a los Estados en su responsabilidad de fomentar la comprensión, la cooperación y la paz internacionales mediante la educación. Este cometido está también en consonancia con la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

5. En su Recomendación de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz *internacionales y* la *educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales,* la UNESCO señala que los términos comprensión, cooperación y paz internacionales deben considerarse como un todo indivisible llamado "educación internacional", fundado en el principio de las relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados que tienen sistemas sociales y políticos diferentes, así como en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. En la Recomendación se señala que "la educación debería tender a la vez hacia la eliminación de las situaciones que perpetúan y agravan los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad -desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza- y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su función.

Entre las principales cuestiones tratadas en la Recomendación de 1974 figuran la igualdad de los pueblos, el mantenimiento de la paz, los derechos humanos, el desarrollo, el medio ambiente, el patrimonio cultural de la humanidad y el sistema de las Naciones Unidas.

7. Los problemas relacionados con esas cuestiones son graves, y la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, en su período de sesiones de 1987, explicó que el mundo está enfrentado a "crisis interdependientes" en las que la solución a un problema está subordinada a la solución de otros. Por ejemplo, la carrera armamentística, especialmente la de armas nucleares, absorbe cantidades enormes de valiosos recursos que podrían destinarse a resolver el problema de la pobreza, las desigualdades en materia de salud, vivienda y alimentación y la degradación del medio ambiente.

8. Para afrontar estos problemas, es fundamental propugnar:

a) la renovación del espíritu de paz entre las naciones, un espíritu que se ve erosionado por la perpetuación de los conflictos, las tensiones y las situaciones de discriminación;

b) la continuación de "otras guerras", con esfuerzos deliberados y concertados para lograr condiciones alimentarias, sanitarias y educativas adecuadas, y en contra de la violencia y el uso indebido de drogas;

c) la necesidad de reconciliar a la raza humana con su entorno planetario.

9. La educación formal (en la escuela) e informal (basada en la comunidad) puede contribuir al logro de estos objetivos, lo que plantea problemas específicos a quienes preparan los planes de estudio, a los profesores, a los autores y a los editores y productores de material didáctico.

10. La educación debería ofrecer a los jóvenes la posibilidad de aprender acerca de estas grandes cuestiones mundiales, y ayudarles a adoptar actitudes y formarse un Criterio sobre ellas. La educación deberá por tanto abarcar

actividades y procedimientos que propicien la concientización acerca de las soluciones de los problemas mundiales y la defensa de éstas. Ello debería hacerse de tal manera que los ciudadanos aprendan que las soluciones son posibles mediante la cooperación a todos los niveles: individual, institucional y nacional.

OBJETIVOS

11. Para mejorar la forma en que la educación internacional se presenta en los planes de estudio, en los libros de texto y en otro tipo de material pedagógico, los objetivos que han de perseguirse pueden concretarse en forma de conocimientos, actitudes, valores y capacidades. Estas cuatro dimensiones son necesarias para fomentar globalmente los principios de comprensión, cooperación, paz y derechos humanos internacionales. Debido a la indivisibilidad de estos principios y al carácter holístico de la educación, los objetivos que se indican a continuación deberán considerarse interrelacionados.

Conocimientos

12.

a) **Igualdad de los pueblos:** Los alumnos deberán conocer mejor los principios de igualdad y democracia que fundamentan la creencia en la igualdad de todos los pueblos, y el derecho de todos los pueblos a la existencia, la libertad y la libre determinación.

b) **El mantenimiento de la paz:** Los alumnos deberán comprender la noción de paz negativa y positiva, los diferentes tipos de guerra y sus causas y efectos, incluyendo información que les permita rechazar el mito de que la guerra y la violencia son inevitables por supuestas causas biológicas o sociales insalvables, y percibir la trascendencia de las relaciones económicas, culturales y políticas entre los países y la importancia del derecho internacional y de la seguridad colectiva en el mantenimiento de la paz.

c) **Derechos humanos:** Los alumnos deberán conocer mejor sus derechos y responsabilidades como ciudadanos de las comunidades locales, nacionales y mundial, y tomar conciencia de la necesidad de erradicar la discriminación y otras amenazas de diverso origen que se ciernen sobre los derechos humanos.

d) **Desarrollo:** Los estudiantes deberán adquirir una mayor conciencia de la necesidad de un equilibrio entre el crecimiento económico y el desarrollo social en aras del desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza y la injusticia social.

e) **Medio ambiente:** Los alumnos deberán ser más conscientes de la importancia del equilibrio ecológico, los efectos de la destrucción del medio ambiente y la necesidad de equilibrar el crecimiento económico y la conservación a través de un proceso de desarrollo sostenible.

f) **La comprensión internacional y el patrimonio cultural de la humanidad:**

Los alumnos deberán conocer mejor las diversidades culturales, la universalidad de la cultura humana y el patrimonio y las tradiciones que aumentan la calidad de vida y contribuyen a la cooperación y la paz mundiales.

g) **El sistema de las Naciones Unidas:** Los alumnos deberán entender mejor el cometido, los métodos, la función y las actividades de las Naciones Unidas, sus esfuerzos por resolver los problemas mundiales y los diferentes medios para reforzar y fomentar su actividad.

Actitudes y Valores

13.

a) **Dignidad:** Los alumnos deberán respetarse a sí mismos para respetar a los demás.

b) **Respeto a los demás:** Los alumnos deberán respetar a los demás, particularmente a quienes provienen de otras culturas o tienen otras nacionalidades u orígenes familiares.

c) **Inquietud por la ecología:** Los alumnos deberán respetar el medio natural y el lugar general que ocupan en el mundo viviente. Asimismo, deberán adquirir un sentido de responsabilidad con respecto al entorno local y mundial.

d) **Adhesión a la paz y la justicia:** Los alumnos deberán valorar sinceramente los principios y procesos democráticos y de paz y estar dispuestos a obrar en favor de un mundo más justo y pacífico en los planos interpersonal, local, nacional, regional e internacional.

e) **Amplitud de miras:** Los alumnos deberán estar dispuestos a enfrentarse con diferentes fuentes de información, personas y acontecimientos con un espíritu crítico pero abierto.

f) **Actitud comprensiva:** Los alumnos deberán desarrollar una sensibilidad que les permita imaginar los puntos de vista y los sentimientos de otras personas, particularmente de quienes pertenecen a grupos, culturas y naciones distintos de los suyos.

g) **Solidaridad:** Habrá que despertar en los alumnos un auténtico interés por los problemas comunes y la búsqueda de soluciones a esos problemas que se refleje en una participación activa a partir del ámbito local.

Aptitudes

14

a) **Pensamiento crítico:** Los alumnos deberán ser capaces de abordar cuestiones con espíritu abierto y crítico y estar dispuestos a cambiar de opinión si se les presentan nuevos datos y argumentos racionales. Deberán ser capaces de reconocer y combatir las posturas tendenciosas, el adoctrinamiento y la propaganda.

b) **Solución de problemas:** Los alumnos deberán poder resolver problemas desde una perspectiva multidisciplinaria.

c) **Cooperación:** Los alumnos deberán ser capaces de apreciar el interés de la cooperación en la realización de tareas compartidas y trabajar en cooperación con otros individuos y grupos para lograr un objetivo común.

d) **Imaginación:** Los alumnos deberán ser capaces de imaginarse un mundo mejor, no sólo en sus comunidades sino en otras y en todo el mundo.

e) **Asertividad:** Los alumnos deberán poder comunicarse con los demás con claridad y confianza en sí mismos, evitando la agresividad, que no respeta los derechos de los otros, y la ni pasividad, que niega los propios.

f) **Resolución de conflictos:** Los alumnos deberán poder analizar diferentes conflictos de forma objetiva y sistemática y sugerir para ellos diversas soluciones. Cuando proceda, deberán ser capaces de poner en práctica ellos mismos las soluciones.

g) **Tolerancia :** Los alumnos deberán adquirir la capacidad de entender que no todos los problemas pueden resolverse inmediatamente , sin dejar de ser optimistas en cuanto a su posible solución.

h) **Participación:** Los alumnos deberán desarrollar la capacidad de influir y participar en la toma de decisiones en su comunidad, así como en los niveles nacional, regional e internacional.

i) **Competencia comunicativa:** Los alumnos deberán poder comunicarse en al menos una lengua aparte de la suya para facilitar el contacto con gentes de otros países y el entendimiento de otras culturas.

CUESTIONES PEDAGOGICAS Y RELACIONADAS CON LOS PLANES DE ESTUDIO

15. La educación internacional está destinada a todos, así como a cada uno de los niveles de la educación formal e informal. No es una nueva esfera de conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y valores. Su objetivo es fomentar la comprensión y la solidaridad entre todos los pueblos del mundo y potenciar el trabajo individual y colectivo. Objetivo suyo es también que todos los pueblos participen en la edificación de un mundo basado en los principios de paz y justicia.

El contenido y la enseñanza de todas las materias pueden contribuir activamente al logro de estos objetivos, sin que sea necesario crear una asignatura aparte.

Cuestiones Relativas a los Planes de Estudio

16. A fin de lograr tales objetivos, los planes de estudio, los libros de texto y otro material educativo deberán fomentar:

- Un mejor entendimiento de la situación actual del mundo que, basado en el conocimiento de las perspectivas históricas, pueda concretarse en planes y acciones para el futuro.

- Los valores morales universales de la humanidad, como los enunciados en la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos. No obstante, es necesario que la educación internacional tenga en cuenta los diferentes contextos culturales y políticos.

- En ocasiones, se da una tensión entre los valores universales y los contextos específicos en los que dichos valores se establecen y tiene lugar su aprendizaje. Los educadores deberán tomar conciencia de estas tensiones y ser capaces y tener el deseo de despertar la conciencia de los estudiantes.

- Una perspectiva global que contribuya a la concientización y a la comprensión de las causas y los efectos de la interdependencia de los sistemas económico, social y político mundial. Gracias a esa perspectiva, es posible percatarse de la rapidez de los cambios y las tendencias de la actualidad mundial y de la necesidad de adoptar igualmente unas perspectivas de futuro en la educación.

- Una imagen positiva de otras gentes, lugares y culturas, y la exclusión del prejuicio.

Cuestiones Pedagógicas

17. La educación internacional precisa que se adopten enfoques de la enseñanza y el aprendizaje en los que:

- Los objetivos relativos a las actitudes y los valores tengan más probabilidades de cumplirse mejorando ciertas capacidades cognitivas y perceptivas. Entre las actividades podrían figurar el psicodrama, el recurso a la empatía, la formulación de principios fundamentales, una aplicación deliberada y coherente de estos principios, el contacto personal y la inmersión en un entorno de aprendizaje que permita el paso a estadios superiores de desarrollo moral.

- Sea un imperativo la coherencia entre los métodos utilizados en la educación internacional y sus mensajes. El entorno institucional de las escuelas y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje deberán ser coherentes con los objetivos de paz, cooperación, justicia, derechos humanos y sostenibilidad ecológica.

- El proceso de enseñanza y aprendizaje fomente prácticas de cooperación entre el profesorado y el alumnado y entre los estudiantes de una clase.

- Los métodos de enseñanza y aprendizaje activos y basados en procesos sirvan para hacer participar a los estudiantes en investigaciones acerca de cuestiones de interés y en la búsqueda de soluciones.

- Las cuestiones controvertidas se estudien mediante un análisis crítico de todos los puntos de vista, evitando el relativismo de los dogmas y los juicios de valor.

Al evaluar criterios y datos diferentes, los estudiantes pueden ejercer y desarrollar una amplia de capacidad de investigación y de reflexión y aclarar sus propias escalas de valores y opiniones.

- Las experiencias de aprendizaje tengan como objetivo hacer participar a los estudiantes en la solución de los problemas, mediante cambios en el comportamiento personal, la participación activa y la acción social, especialmente a nivel local.

- La organización del contenido y los métodos de enseñanza se adapten a necesidades e intereses de aprendizaje diferentes de estudiantes con edades y capacidades diversas.

CRITERIOS

18. Hay dos tipos de criterios: los criterios generales que se aplican al estudio y la presentación de todos los aspectos de la educación internacional, y los consiguientes criterios específicos relacionados con determinados problemas mundiales. Sin embargo, es de señalar que no se ha intentado establecer una lista exhaustiva de los criterios específicos, y que éstos no se excluyen mutuamente.

Es probable que personas de determinadas comunidades o determinados contextos donde un problema general tiene un significado más localizado adopten criterios adicionales relativos a cada uno de ellos.

CRITERIOS GENERALES

Validez

19.

a) La selección del tema y la importancia que se le dé deberán reflejar el pensamiento científico actual sobre la naturaleza de las cuestiones estudiadas, sus causas, repercusiones y soluciones.

b) Las ordenación de las cuestiones y la coherencia en la presentación de sus elementos esenciales deberán reflejar una exposición precisa y adecuada del tema que se trate.

c) Las fuentes de información podrán verificarse para velar por que las teorías controvertidas o importantes, las generalizaciones o las interpretaciones sean respaldadas por pruebas y se encuadren en un contexto apropiado.

d) El material ilustrativo o visual ha de ser preciso, estar actualizado y reflejar la información recogida en los textos y otros materiales de apoyo.

e) Se evitarán las inexactitudes en cuanto a los hechos y las definiciones y las causadas por omisiones y por la utilización de información sin actualizar.

Perspectivas Culturales

20.

a) Se determinarán los supuestos fundamentales (como son los supuestos nacionales, ideológicos, religiosos y filosóficos).

b) Se pondrá de manifiesto la influencia de la estructura de las relaciones, por ejemplo de dependencia o de interdependencia, entre las culturas y los pueblos, en las causas de los problemas mundiales y en las soluciones intentadas.

c) Se formularán y evaluarán diversas interpretaciones de los problemas mundiales, así como distintas propuestas de solución, poniendo en práctica tales opciones cuando sea posible.

d) Se estudiarán las diversas maneras en que pueblos y culturas diferentes examinan los problemas mundiales.

e) Se dará escaso valor a las interpretaciones y formas de pensar nacionalistas.

f) Se evitarán los puntos de vista etnocéntricos de modo que las circunstancias y experiencias de otros pueblos y culturas se representen de forma imparcial.

g) Se evitarán los estereotipos y los prejuicios en la presentación de otras culturas.

Ética Universal

21.

a) Los problemas mundiales se presentarán desde una perspectiva global como la adoptada en la Declaración Universal de Derechos Humanos .

b) Una perspectiva mundial deberá reflejar los principios de justicia económica, derechos humanos, desarrollo sostenible y paz.

c) Se alentará a los alumnos a aplicar dichos principios en su vida cotidiana.

d) Deberán indicarse las polémicas relativas al concepto de universalidad y dar cuenta de los argumentos en los que se basan, tales como el carácter cambiante del consenso y la variabilidad de las interpretaciones.

Alcance

22.

a) Se incluirán todas las cuestiones básicas necesarias para un entendimiento equilibrado del tema.

b) Se pondrán de manifiesto los supuestos sobre los que se basan la selección y presentación de las cuestiones.

c) La selección y presentación se realizarán sistemáticamente de modo que se perciba con claridad la organización subyacente.

Objetivos Operacionales

23.

a) El conocimiento de los problemas mundiales se presentará en una forma adaptada a la edad y a la capacidad de los alumnos.

b) Se dará la debida importancia al desarrollo del pensamiento crítico, con el fin de que los estudiantes aprendan a encontrar, analizar y evaluar información e interpretaciones diversas.

c) Se proporcionará a los estudiantes, para su comparación y evaluación, una amplia gama de opiniones e interpretaciones de los problemas mundiales.

d) Se ofrecerá a los estudiantes la oportunidad de analizar diferentes opiniones e interpretaciones con objeto de determinar las actitudes y losvalores sobre los que se basan.

e) Se alentará a los estudiantes a aclarar sus actitudes respecto a determinados problemas mundiales y a tomar decisiones acerca de posibles soluciones que puedan justificar.

f) Se facilitará especialmente la participación de los estudiantes en la aplicación a nivel local de soluciones a problemas mundiales.

CRITERIOS ESPECIFICOS

Igualdad de Derechos de Todos los Pueblos

24.

a) **Igualdad de derechos de los pueblos:** Se afirma la igualdad de todos los pueblos y naciones tal como se establece en la *Carta* de *las Naciones Unidas y* documentos afines.

b) **Violación:** Se presta atención a situaciones en las que la igualdad de los pueblos/naciones no se ha reconocido, a la violencia estructural y directa que suele acompañarlas y a los esfuerzos internacionales para remediar esta situación.

c) **Libre determinación:** Se afirma el derecho de todos los pueblos a la libre determinación y la lucha por la libre determinación se juzga positivamente y se sitúa en sus contextos histórico, político y económico.

d) **Violencia:** Se da un trato equilibrado a la comprensión de la violencia directa, la que podría ser parte de la lucha por la libre determinación, y la violencia estructural, que coarta los derechos de algunos pueblos. Debería estudiarse la violencia en los planos local, nacional e internacional.

El Mantenimiento de la Paz

25.

a) **Mitos de violencia:** Se exponen mitos que pretenden que la guerra y la violencia son inevitables debido a supuestos factores biológicos o sociales insuperables, junto con una documentación que da al alumno a posibilidad de evaluar su validez, rechazar su pesimismo y despejar el terreno para construir una visión de paz.

b) **Perspectiva personal sobre la paz:** Se hacen sugerencias para analizar las diversas maneras de vivir en paz en el plano personal, familiar, local, nacional, regional e internacional.

c) **Paz positiva:** Los conceptos de paz negativa y positiva se describen con ejemplos de las circunstancias en que se aplican en los planos local, nacional, regional y global.

d) **Pacificación:** Se abordan desde una perspectiva positiva varias maneras de crear una paz mediante relaciones económicas, culturales y políticas y a través del respeto del derecho internacional.

e) **Conflictos armados:** Se exponen distintos tipos de conflictos y causas, junto con sus efectos sobre los pueblos, el desarrollo y el medio ambiente.

f) **Carrera de armamentos:** Se analizan el alcance y las causas de la carrera de armamentos desde el punto de vista de los principales fabricantes y compradores de armamentos (incluidas las armas convencionales, nucleares, biológicas y químicas) y sus costes económicos, sociales y políticos.

g) **Ciencia y tecnología:** Se compara la inadmisibilidad de utilizar la ciencia y la tecnología con fines bélicos con las maneras positivas de utilizarlas para fomentar la paz y el desarrollo social y económico.

h) **Desarme:** Se da un trato favorable a los procesos de negociación internacional y a las convenciones que promueven el desarme.

Derechos Humanos

26.

a) **Declaraciones de las Naciones Unidas:** Se presenta de manera positiva la *Declaración Universal de Derechos Humanos y* los dos *Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,* como un conjunto amplio de principios morales que debería regir los actos de todos los pueblos, instituciones y gobiernos.

b) **Universalidad:** Los derechos humanos básicos, como el derecho a la vida, la igualdad y la libertad, se consideran aplicables a todas las personas por el solo hecho de serlo.

c) **Discriminación:** La discriminación, como el racismo y el sexismo, no está de acuerdo con la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y los instrumentos internacionales afines, y se condena.

d) **Minorías:** Se salvaguardan los derechos de las minorías con arreglo al derecho internacional.

e) **Refugiados:** Los derechos de los refugiados en el contexto nacional e internacional se explican y exponen desde una perspectiva positiva.

f) **Responsabilidades:** Se establece la responsabilidad personal de permitir que los demás disfruten de los mismos derechos que uno mismo.

Desarrollo Económico

27.

a) **Formas de desarrollo:** Se da un trato equilibrado a las distintas formas de desarrollo, como la mano de obra, la demanda social y el marco económico, y las decisiones sobre la forma de desarrollo que adopta un país se abordan en sus contextos histórico, político y económico.

b) **Enfoques para el desarrollo:** Se da un trato igual o favorable a los enfoques para el desarrollo que hacen hincapié en la satisfacción de las necesidades básicas y la preservación del patrimonio cultural en comparación con los enfoques que se basan sólo en el crecimiento económico.

c) **Etapas del desarrollo:** Las etapas del desarrollo se exponen como un proceso histórico que resulta de condiciones como son las relaciones entre países con situaciones económicas diferentes.

d) **Las causas de la pobreza:** La pobreza se explica como un resultado directo de los procesos económicos en los planos internacional, nacional y local.

e) **Ponerse al nivel:** La proposición se explica en función de una suposición subyacente según la cual los países en desarrollo tienen que "ponerse al nivel" de los países ricos y se deberá establecer la correlación entre cada etapa de desarrollo y una gama de factores como el crecimiento económico.

f) **Ayuda al desarrollo:** La ayuda se describe como una responsabilidad internacional provechosa para los donantes y receptores y que podría estar motivada por objetivos humanitarios, históricos o económicos.

g) **Sanidad, vivienda y educación:** A posibilidad de disponer de una atención sanitaria, vivienda y educación adecuadas se describe como un derecho humano básico y se hace hincapié en las campañas encaminadas a mejorar la calidad de vida de todas las personas.

h) **Población:** Los problemas de población deben ser resueltos por cada país, basándose en criterios nacionales relativos al desarrollo y en su conocimiento y preocupación por los recursos mundiales y el desarrollo sostenible.

i) **Alimentos:** Las cuestiones sobre los alimentos y el hambre se explican en el contexto de su relación con la propiedad de la tierra, el control de la toma de decisiones en materia agrícola y la transformación.

j) **Comercio:** Se ofrecen ocasiones para examinar la índole de las relaciones comerciales desiguales, como las que se establecen entre países ricos y pobres.

k) **Recursos y superdesarrollo:** Se explica la relación entre el uso de los recursos y el desarrollo, con inclusión de la tendencia de algunos países muy desarrollados a un uso desproporcionado de los recursos mundiales.

El Medio Ambiente

28.

a) **Desarrollo sostenible:** Se promueven de manera positiva los principios del desarrollo sostenible que equilibran el crecimiento económico y la conservación.

b) **Destrucción ecológica:** Las causas y los efectos de la destrucción o amenaza de destrucción de los ecosistemas a escala local, nacional y mundial se tratan como temas de gran urgencia.

c) **Contexto:** Se considera que distintos tipos de problemas ambientales como la desertificación, la proliferación de tugurios en las ciudades y la contaminación son el resultado de modelos sociales y económicos existentes y de decisiones particulares que toma la gente sobre los estilos de vida.

d) **Interdependencia:** Se hace hincapié en las relaciones entre la degradación del medio ambiente, el desarrollo y la paz.

e) **Soluciones:** Se muestra que la acción internacional cooperativa es necesaria para remediar muchos de los daños que amenazan al medio ambiente a los que se enfrenta la humanidad.

LA COMPRENSION INTERNACIONAL Y EL PATRIMONIO CULTURALDE LA HUMANIDAD

29. a) **Cultura:** Todas las culturas se describen como racionales dentro de su propio contexto. Se alienta a los alumnos a que conozcan mejor y más a fondo otras culturas.

b) **Diversidad:** Se anima a los estudiantes a valorar la diversidad de las experiencias culturales y a ser tolerantes con respecto a las opiniones y vidas de los demás.

c) **Universalismo ético:** Se alienta a los estudiantes a rechazar las prácticas culturales que contravienen la *Declaración Universal de Derechos Humanos.*

d) **Pertinencia personal:** *Se* indica a los estudiantes de qué manera se han enriquecido personal mente sus vidas gracias a contribuciones de personas de distintas culturas, tanto dentro como fuera de sus propias naciones.

e) **Cooperación internacional:** Se exponen, desde una perspectiva positiva, los esfuerzos de cooperación realizados por la comunidad mundial para preservar los sitios históricos reconocidos como patrimonio mundial.

El Sistema de las Naciones Unidas

30. a) **Organización y estructura:** Se hace hincapié ponderadamente en la organización, la estructura, el papel y las funciones del sistema de la Naciones Unidas.

b) **Paz:** Sus distintos organismos apoyan los esfuerzos de las Naciones Unidas para crear condiciones positivas para la paz superando problemas como el subdesarrollo, las luchas por conseguir provisiones de alimentos y la mejora de las condiciones sanitarias.

c) **Perspectiva histórica:** Se pondera la historia de las Naciones Unidas y su trabajo en el pasado en relación con su trabajo contemporáneo y los planes futuros.

d) **Perspectivas culturales:** Los intereses de los países económicamente desarrollados o de bloques particulares en las Naciones Unidas se comparan de manera imparcial con los de otros.

ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN PARA LA EDUCACION INTERNACIONAL

Estrategias para Educadores

31. En el contexto del plan de estudios y la enseñanza, la educación internacional empieza en el hogar. A este respecto, sería conveniente que los profesores utilizaran el contenido local como vehículo de la educación internacional.

32. Los profesores deberían inspirarse en el entorno local y exponer un contenido sustantivo en un contexto internacional. De este modo pueden

mostrar a los estudiantes cómo pueden reflejarse los principios de la educación internacional en muchos aspectos de la vida cotidiana. Se debe formular un concepto de comunidad que siente las bases para modificar los planes de estudio en vigor en materias fundamentales desde la perspectiva de la educación internacional.

33. Las directrices siguientes ayudarán a los profesores a preparar a sus estudiantes para que se conviertan en miembros de la comunidad internacional.

a) **Los profesores deben procurar fomentar una imagen internacional y construirla para los estudiantes:**

- refiriéndose a los criterios anteriores como una guía para influir en los planes de estudio o programas escolares detallados o para crearlos, en particular en el campo de los estudios sociales;

- participando en las actividades de los distintos organismos internacionales y nacionales y organizaciones de servicios que colaboran en el logro de la educación internacional; y - pidiendo a los estudiantes que soliciten a distintas organizaciones información sobre sus actividades en la esfera de la educación internacional y utilizando esta información en el aula y en la comunidad local.

b) **Los profesores deben intentar presentar experiencias y situaciones de la vida real en el aula:**

- aprovechando mejor la experiencia de los padres y otros miembros de la comunidad, por ejemplo, en funciones de apoyo a la enseñanza en las aulas; y

- utilizando los medios de comunicación de masas en el aula. Las noticias televisadas y los artículos de los periódicos pueden utilizarse para poner de relieve desde una perspectiva crítica los problemas mundiales. Por ejemplo, se puede pedir a los estudiantes que lleven un diario de titulares de noticias o una relación de las noticias televisadas que les han ayudado a captar los principales problemas mundiales.

c) **Los profesores deben procurar utilizar materiales y métodos de enseñanza que promuevan de manera específica los ideales de la educación internacional en el aula:**

- dando importancia en la educación, y a través de los planes de estudio y los materiales escritos, a las estructuras de tipo cooperativo frente a las estructuras de tipo individualista o competitivas;

- estableciendo distintos tipos de modelos para la investigación en grupos pequeños como estrategia dominante de la enseñanza, especialmente en los estudios sociales;

- creando un programa escolar detallado por temas fundado en los principios de la educación internacional;

- utilizando técnicas de resolución de problemas y análisis críticos para las cuestiones que se investigan en los estudios sociales;

- utilizando enfoques en los planes de estudio y la enseñanza que promuevan las características empáticas de los estudiantes y les alienten a considerar que la idea de solidaridad es uno de los factores clave de la supervivencia humana; y

d) Se debe animar a los profesores a utilizar enfoques de los planes de estudio y la enseñanza en los que haya un equilibrio entre procedimiento y contenido

- eligiendo métodos adecuados de enseñanza, como la investigación en grupos pequeños, que consolida implícita y explícitamente las ideas de cooperación, participación e igualdad entre todos los miembros de la comunidad de la clase.

e) **Los profesores deben adquirir la capacidad de reconocer las posturas tendenciosas y los prejuicios en los libros de texto y otros tipos de material didáctico que utilizan y transmitir esa capacidad a sus alumnos:**

- participando en programas de formación en el servicio que les proporcionen la capacidad de analizar y evaluar los libros de texto y otros tipos de material didáctico en el contexto de sus propias culturas; y

- creando una lista de control para evaluar los textos escritos desde el punto de vista de la educación internacional. Esta podría incluir categorías como estereotipos, suposiciones (políticas, económicas, sociales y culturales), frases y palabras emotivas, sexismo, equilibrio entre los sexos y uso corriente de los datos. El solo hecho de elaborar esta lista de control será instructivo. Su utilización cuando se estudie de manera crítica el material de lectura y su examen tras dicha utilización contribuirán al conocimiento, la comprensión y el descubrimiento sistemáticos de los prejuicios.

Estrategias para las Instituciones que Participan en la Preparación y el Perfeccionamiento de los Educadores

38. Se insta a las instituciones que participan en la preparación y el perfeccionamiento de los profesores a que promuevan la educación internacional como un campo de estudio. Aunque la educación internacional podría no ser necesariamente una nueva disciplina, debería considerarse una práctica educativa distinta.

39. En este sentido, es necesario que las instituciones educativas determinen claramente la teoría y la práctica de la educación internacional como un conjunto transdisciplinario de conocimientos que puede aplicarse en todas las materias de los planes de estudio a los muchos problemas graves a los que se enfrenta actualmente la humanidad.

40. La teoría y la práctica de la educación intencional deberían constituir de por sí una asignatura básica en todas las instituciones de formación de profesores.

41. Las líneas directrices siguientes ayudarán a las instituciones a preparar a sus estudiantes para que se conviertan en miembros de la comunidad internacional.

a) Todos los decanos de las facultades de educación de profesores de las universidades y otras instituciones deben comparar el actual "plan de estudios

de educación para profesores" con las directrices que se sugieren en este documento y ampliar o crear cursos sobre educación internacional;

b) Debe instarse a las instituciones a que organicen un curso de iniciación para los aspirantes a profesor sobre los principios y la práctica de la educación internacional. En ese curso se debe enseñar a los alumnos la sociología y la psicología social de la educación internacional, una pedagogía, un plan de estudios apropiados y conocimientos prácticos para integrar la educación internacional en el plan de estudios;

c) Conjuntamente con los departamentos de educación locales y nacionales y en cooperación con ellos, las instituciones deben ofrecer programas de formación en el servicio que proporcionen a los profesores la capacidad de analizar y evaluar los planes de estudio, los libros de texto y otros tipos de material didáctico en el contexto de su propia cultura.

Estrategia para los Creadores, Autores y Editores de los Planes de Estudio

42. Existen varias estrategias que pueden ayudar en el proceso de promoción de la educación internacional mediante planes de estudio, libros de texto y otros tipos de material didáctico.

43. No obstante, es importante reconocer que existe una relación especial entre los objetivos de los materiales creados, el proceso de enseñanza y los métodos de evaluación. Estos componentes no se excluyen mutuamente sino que se complementan y debería darse prelación a este aspecto en los textos y demás materiales pedagógicos elaborados.

44. Las directrices siguientes podrían ser útiles para los autores y editores:

a) Si los autores y editores elaboran una documentación, deberán remitirse a las *Directrices y criterios de la UNESCO para la revisión y evaluación de los libros de texto,* como un criterio básico para las decisiones sobre publicaciones;

b) Los editores deben rechazar categóricamente los textos que promuevan imágenes dogmáticas, localistas o estereotipadas de la comunidad mundial; los autores deben hablar de estas imágenes presentando un contexto que permita una opinión más equilibrada de la comunidad mundial;

c) Los autores y editores deben rechazar rotundamente los textos que no presenten una descripción justa y equilibrada de la cultura o la sociedad o de los valores y actitudes que se estén estudiando;

d) Los autores y editores deben procurar proseguir o crear un programa de publicación que ofrezca un número adecuado de libros cada año en el mercado de los libros de texto y otros tipos de material didáctico que traten de la teoría y la práctica de la educación internacional; y

e) Se debe alentar a los autores y editores a que elaboren o amplíen libros de texto y otros tipos de material didáctico en el marco de series específicas, que podrían incluir títulos como los siguientes:

• *Los Derechos Humanos en una Sociedad Universal*

• *La Educacion Ambiental para una Sociedad Universal*

• *La Población Mundial y el Desarrollo Sostenible*

• *El patrimonio Cultural de la Humanidad*

• *Paz y Cooperación Internacionales en una Sociedad Universal*

• *La Teoria y la Práctica de la Educacion Internacional.*

45. Si los autores y editores aplican estos criterios, los libros de texto y otros tipos de material didáctico tendrán la posibilidad de promover:

- Un equilibrio adecuado entre procedimientos y contenido en el plan de estudios y la enseñanza;

- La difusión de información actual y precisa según los últimos informes de las Naciones Unidas;

- Textos que destaquen la importancia del sentimiento, la acción y el pensamiento corno cualidades intrínsecas de los derechos humanos;

- *La* unidad de la humanidad dentro de un entorno mundial, y

- Textos que den un equilibrio adecuado y pongan de relieve la relación deseada entre las perspectivas nacionales y la internacional.

http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100178m.pdf

C. Ejercicios

1. A partir de la lectura del material de estudio y considerando su experiencia en el campo de la Educación en Derechos Humanos, agregue una columna al Cuadro 1 en la que establezca las técnicas didácticas pertinentes para el desarrollo de cada uno de los principios metodológicos.

2. Analice las implicaciones que los principios metodológicos establecen para quien educa en derechos humanos. Identifique cinco que usted aplica en su práctica y cinco que no ha logrado desarrollar o que requiere fortalecer. Indique además, qué puede hacer para mejorar la aplicación de estos cinco rasgos en su tarea como educador o educadora en Derechos Humanos. Organice su ejercicio en la siguiente tabla.

Rasgos del educador en DH que aplico	Ejemplo	Rasgos que necesito fortalecer	Cómo puedo fortalecerlos

3. Considerando los criterios metodológicos establecidos por Carlos Núñez, elabore el programa de un proceso formativo en el que plantee el eje temático, el objetivo, los temas, las técnicas y el procedimiento o actividades sugeridas. Indique la población a la que va dirigido y las condiciones de aplicación.

4. Explique qué principios metodológicos ha aplicado en el ejercicio anterior.

5. Siguiendo la propuesta del *Seminario de Educación para la Paz* sobre la elaboración de juegos de roles, elabore una propuesta de juego de roles para el abordaje de algún contenido de Derechos Humanos. Especifique las características de la población a la que va dirigido y las condiciones de aplicación.

6. Seleccione tres procesos formativos en los que actualmente participa. Explique qué técnicas son las más adecuadas según los propósitos, la población, el tema y las condiciones de desarrolló.

7. Elija alguna de las técnicas desarrolladas en el material de estudio y desarrolle una propuesta didáctica para aplicarla.

8. Elija una noticia de actualidad y elabore con ella una propuesta didáctica basada en la comprensión crítica.

9. Describa una situación real en la que se ha logrado un ambiente socioafectivo. Explique las condiciones que favorecieron este resultado.

10. Evalúe algún material didáctico para educar en derechos humanos. Elabore una guía de evaluación utilizando los criterios establecidos por la UNESCO, redacte un texto con el resultado de su evaluación, así como las recomendaciones para su mejora.

D. AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Qué rasgos caracterizan a una persona crítica, según Mujica?

a) Juzga con actitud positiva, abre espacios de discusión y propone alternativas y soluciones.
b) Establece criterios de análisis antes de emitir sus juicios sobre sus actos y los de los demás.
c) Mira los distintos ángulos de una situación y puede tomar postura ante situaciones controvertidas.
d) Todos los anteriores.

2. Es el principio metodológico que exige al educador diseñar situaciones de aprendizaje en las que los participantes se enfrenten a un problema, lo analicen y respondan de manera creativa.

a) Discusión de dilemas.
b) Problematización.
c) Aprendizaje significativo.
d) Resolución de conflictos.

3. Es una técnica que busca que los participantes sean concientes de lo que valoran, sienten o piensan.

a) Discusión de dilemas.
b) Comprensión crítica.
c) Clarificación de valores.
d) Enfoque socioafectivo.

4. En un taller dirigido a mujeres que han sido víctimas de la violencia intrafamiliar, se proyectó una película sobre una mujer maltratada, en varios momentos se detuvo la proyección para discutir la temática, las participantes discutieron en pequeños grupos, compartieron situaciones personales y hablaron acerca de las instituciones y leyes que protegen sus derechos, además establecieron acciones para la defensa de estos derechos, tales como la formación de redes de ayuda. ¿Qué técnicas se emplearon?

a) Técnicas socioafectivas y comprensión crítica.
b) Resolución de conflictos y comprensión crítica.
c) Técnicas socioafectivas y resolución de conflictos.
d) Técnicas socioafectivas y clarificación de valores.

5. Una organización de la sociedad civil organiza un campamento en el que los participantes simulan ser migrantes que deben cruzar la frontera de México con Estados Unidos de manera ilegal. Realizan el recorrido por un terreno desértico, en completa oscuridad, son perseguidos por otro grupo que simulan ser agentes de migración, lanzan disparos de salva al aire y colocan grabaciones de ladridos de perros. Después de la actividad el grupo analiza la situación vivida, los derechos violados, las condiciones sociales, económicas y políticas y definen acciones transformadoras. ¿Qué principios metodológicos se aplican?

a) No neutralidad, aprendizaje significativo, práctico y vivencial.
b) Educación transformadora, aprendizaje significativo, práctico y vivencial.
c) Educación transformadora, problematización, aprendizaje práctico y vivencial.
d) Aprendizaje significativo, práctico, crítico y vivencial.

6. Según Cascón y Papadimitriuo, ¿cuál es la parte del proceso de resolución de conflictos que implica la intervención antes de la crisis?

a) Prevención.
b) Comunicación.
c) Cooperación.
d) Provención.

7. ¿Cuál es la actitud ante el conflicto que implica que ambas partes lleguen a un acuerdo para ganar – ganar, lo cual es posible porque ambas partes tienen las nociones, las habilidades y las actitudes requeridas para satisfacer sus necesidades?

a) Cooperación.
b) Acomodación.
c) Negociación.
d) Mediación.

8. Según Carlos Núñez es un elemento de las técnicas participativas de educación popular que permite formular detalladamente los aspectos que deberán ser abordados en el desarrollo del proceso educativo.

a) Eje temático.
b) Toma de conciencia.
c) Tema generador.
d) Triple autodiagnóstico.

9. Un organismo público ha elaborado una cartilla de derechos sexuales y reproductivos para los adolescentes. Se plantea el derecho a la información, a recibir orientación y ayuda del Estado en caso de embarazo. Se plantea como principal método de prevención la abstinencia y se señalan los riesgos del uso del condón. En una de las imágenes se presenta a una joven rechazando a un joven que la intenta abrazar. Según los criterios establecidos por la UNESCO este es un material inadecuado para la educación en derechos humanos. ¿En qué se basa este dictamen?

a) La información es incompleta y sesgada.
b) Promueve estereotipos.
c) Se interviene en las decisiones personales.
d) a y b.

10. Se requiere elaborar un material para educar en derechos humanos a menores en conflicto con la ley. ¿Qué criterios son indispensables en su elaboración?

a) utilizar un lenguaje sencillo, con ilustraciones claras, evitar prejuicios y reconocer el contexto.
b) Elaborar un material atractivo, fácil de usar, profusamente ilustrado y con juegos como sopa de letras o crucigramas.
c) Brindar información clara sobre los derechos y obligaciones; ofrecer elementos para el reconocimiento de la ley y la importancia de respetarla, y estimular la conciencia sobre el daño hecho a otras personas.
d) Crear un contenido conducente a la comprensión de los derechos y responsabilidades, a la promoción de valores, a la conciencia sobre la situación personal, y al establecimiento de un compromiso con su transformación.

CLAVES DE RESPUESTA

MÓDULO I

1. d
2. d
3. a
4. c
5. a
6. a
7. d
8. b
9. a
10. c

MÓDULO II

1. a
2. c
3. d
4. b
5. d
6. a
7. c
8. d
9. b
10. a

MÓDULO III

1. c
2. b
3. a
4. c
5. b
6. c
7. d
8. a
9. c
10. d

MÓDULO IV

1. a
2. b
3. c
4. a
5. c
6. d
7. a
8. c
9. d

Programa de Promoción, Educación y Difusión de los Derechos Humanos, número 7 de los Cuadernos de Capacitación, se terminó de imprimir en abril de 2008 en los talleres de Solar, Servicios Editoriales, S. A. de C. V., Calle 2, núm. 21, San Pedro de los Pinos, 03800 México, D. F. El tiro fue de 100 ejemplares impresos en papel bond de 75 g con la familia tipográfica Arial.

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL DISTRITO FEDERAL

Oficinas Centrales
Avenida Chapultepec 49,
Centro Histórico,
Del. Cuauhtémoc,
06040 México, D. F.
Tel.: 5229 5600

Unidad Oriente
Cuauhtémoc 6, 3er. piso,
esquina con Ermita,
Barrio San Pablo,
Del. Iztapalapa,
09000 México, D. F.
Tels.: 5686 1540, 5686 1230
y 5686 2087

Unidad Norte
Aquiles Serdán 22, 2do. piso,
esquina con Fray Juan de Zumárraga,
Col. La Villa (frente a la Basílica),
Del. Gustavo A. Madero,
07050 México, D. F.
Tel.: 5748 2488

Unidad Sur
Av. Prol. Div. del Norte 5662,
Local B, Barrio San Marcos,
Del. Xochimilco,
16090 México, D. F.
Tel.: 1509 0267

Unidad Poniente
Avenida Revolución 1165,
entre Barranca del Muerto y Juan Tinoco,
Col. Merced Gómez,
Del. Benito Juárez,
03930 México, D. F.
Tel.: 5651 2587

Biblioteca
Doctor Río de la Loza 300,
primer piso, Col. Doctores,
06720 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1608

www.cdhdf.org.mx

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS
DEL DISTRITO FEDERAL