

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS**

Fase de actualización permanente

**La investigación-acción
y la educación en
derechos humanos**

DIRECTORIO INSTITUCIONAL

PRESIDENTE

Luis González Placencia

CONSEJO

Mercedes Barquet Montané

José Antonio Caballero Juárez

José Luis Caballero Ochoa

Miguel Carbonell Sánchez

Denise Dresser Guerra

Manuel Eduardo Fuentes Muñiz

Patricia Galeana Herrera

Mónica González Contró

Nashieli Ramírez Hernández

José Woldenberg Karakowsky

VISITADURÍAS GENERALES

Primera Mario Ernesto Patrón Sánchez

Segunda Rosalinda Salinas Durán

Tercera José Antonio Guevara Bermúdez

Cuarta Guadalupe Ángela Cabrera Ramírez

Quinta Luis Jiménez Bueno

CONTRALORÍA INTERNA

Rosa María Cruz Lesbros

SECRETARÍAS

Ejecutiva José Luis Gutiérrez Espíndola

**Promoción de los Derechos Humanos
e Incidencia en Políticas Públicas** Gerardo Sauri Suárez

CONSULTORÍA GENERAL JURÍDICA

Fernando Francisco Coronado Franco

DIRECCIONES GENERALES

Quejas y Orientación Alfonso García Castillo*

Administración Irma Andrade Herrera

Comunicación por los Derechos Humanos Daniel Robles Vázquez

Educación por los Derechos Humanos Paz Echeñique Pascal

DIRECCIÓN EJECUTIVA DE SEGUIMIENTO

Montserrat Matilde Rizo Rodríguez

CENTRO DE INVESTIGACIÓN APLICADA EN DERECHOS HUMANOS

Ricardo A. Ortega Soriano

SECRETARÍA PARTICULAR DE LA PRESIDENCIA

Gabriela Gutiérrez Ruz

COORDINACIÓN GENERAL DE VINCULACIÓN ESTRATÉGICA

Leonardo Mier Bueno

COORDINACIONES

Asesores María José Morales García

Interlocución Institucional y Legislativa Soledad Guadalupe López Acosta

Tecnologías de Información y Comunicación Rodolfo Torres Velázquez

Servicios Médicos y Psicológicos Sergio Rivera Cruz*

Servicio Profesional en Derechos Humanos Mónica Martínez de la Peña

* Encargado de despacho

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS**

Fase de actualización permanente

**La investigación-acción
y la educación en
derechos humanos**



CONTENIDOS: José Rafael González Díaz.

COORDINACIÓN DE CONTENIDOS: Mónica Martínez de la Peña, coordinadora del Servicio Profesional en Derechos Humanos; Rossana Ramírez Dagio, subdirectora de Formación Profesional, y Héctor Rosales Zarco, jefe de Departamento de Contenidos.

COORDINACIÓN ACADÉMICA DE CONTENIDOS: Jorge Peláez Padilla, profesor-investigador de la Academia de Derecho de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), miembro del Colectivo en Estudios Críticos del Derecho (RADAR); Carlos María Pelayo Möller, doctorando en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Mylai Burgos Matamoros, profesora de la Facultad de Derecho (UNAM/UACM), y Guillermo E. Estrada Adán, profesor de tiempo completo en la Facultad de Derecho (UNAM) y profesor en el Colegio de México.

EDITOR RESPONSABLE: Alberto Nava Cortez. CUIDADO DE LA EDICIÓN: Bárbara Lara Ramírez. DISEÑO DE PORTADA: Maru Lucero. DISEÑO Y FORMACIÓN: Maru Lucero y Ana Lilia González Chávez. CORRECCIÓN DE ESTILO: Karina Rosalía Flores Hernández y Haidé Méndez Barbosa.

Primera edición, 2012

D. R. © 2012, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Universidad 1449, col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F.

www.cd hdf.org.mx

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

Se autoriza la reproducción total o parcial de la presente publicación siempre y cuando se cite la fuente.

La investigación-acción y la educación en derechos humanos. Una herramienta para la sistematización y evaluación de experiencias de educación en derechos humanos*

* José Rafael González Díaz. Licenciado en filosofía, maestro en educación y en derechos humanos. Académico del Departamento de Estudios Generales del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), y profesor del curso Derechos humanos en la sociedad actual en la Universidad Iberoamericana (UIA). Ha sido consultor para instituciones públicas y privadas en temas de derechos humanos. Todas las opiniones presentadas en este texto son responsabilidad exclusiva del autor.

ÍNDICE

La investigación-acción y la educación en derechos humanos. Una herramienta para la sistematización y evaluación de experiencias de educación en derechos humanos

José Rafael González Díaz

Presentación	7
Módulo I. La o el educador como operario	9
Módulo II. La o el educador en derechos humanos como investigador de su práctica educativa.	19
Módulo III. La o el educador-investigador y los métodos para la sistematización de experiencias educativas en derechos humanos.	35
Módulo IV. Experiencia de sistematización y evaluación de la educación en derechos humanos.	53
Conclusiones.	62
Bibliografía	66
Ejercicio	76
Autoevaluación.	82
Clave de respuestas.	84

PRESENTACIÓN

El Servicio Profesional en Derechos Humanos (SPDH) fue creado en el año 2005 con el propósito de responder a una demanda de especialización en el trabajo que desempeña la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) como organismo público autónomo.

A partir de la creación del SPDH, la Comisión ha realizado un esfuerzo significativo para la consolidación y el desarrollo de los procesos de ingreso y ascenso, capacitación, formación y gestión del desempeño.

Las distintas guías que comprenden la Fase de Actualización Permanente del Programa de Capacitación y Formación Profesional en Derechos Humanos han sido elaboradas a partir del trabajo conjunto de la Coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos de la CDHDF con las y los coordinadores académicos de las áreas modulares del SPDH y, desde luego, las y los autores de los cursos que componen el presente material, quienes serán las y los responsables de la impartición de los cursos presenciales a las y los miembros del Servicio.

La presente guía titulada *La investigación-acción y la educación en derechos humanos. Una herramienta para la sistematización y evaluación de experiencias de educación en derechos humanos* tiene por objeto reflexionar críticamente respecto de las actividades de las y los educadores de la CDHDF, para posteriormente proponer diversas herramientas que les ayuden a analizar y sistematizar su quehacer cotidiano.

Esta primera edición representa un paso importante hacia la consolidación de una metodología *ad hoc* de enseñanza de los derechos humanos dirigida a las y los servidores públicos de los organismos públicos autónomos encargados de protegerlos, pues sin duda está encaminada a fortalecer la defensa y promoción de los derechos humanos en nuestro país.

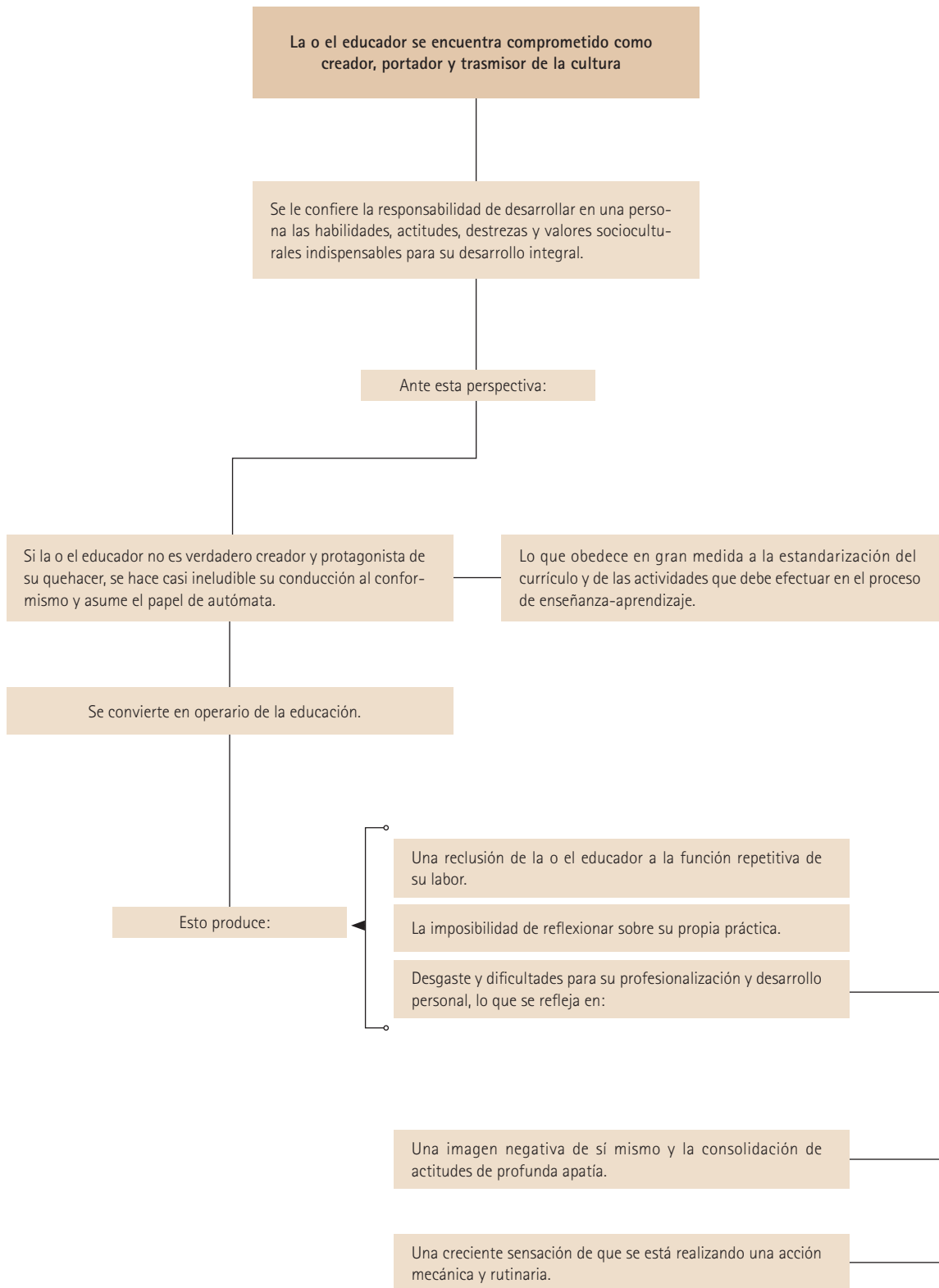
Coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos

MÓDULO I.

La o el educador como *operario*

*Queremos ser los poetas de nuestra propia vida,
y en primer lugar en las cosas más pequeñas.*

FRIEDRICH NIETZSCHE



La o el educador como *operario*

La sociedad confiere a las y los *educadores* la enorme responsabilidad de legar su patrimonio cultural a todas las personas que la componen. Les encomienda la obligación de crear las condiciones de posibilidad para que los hombres y las mujeres de cada época se apropien de todo el arsenal de cultura que se ha ido acumulando a lo largo del tiempo.¹ Esta inmensa tarea supone la adquisición de complejos sistemas lingüísticos y conceptuales; así como el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores que se perciben como indispensables para que una persona sea competente en su esfuerzo continuo por adaptarse y transformar el medio que le rodea. Es decir, la sociedad deposita esas exigencias y esperanzas en las y los educadores hasta convertirlos en los principales gestores de su progreso material y moral.

En este sentido, las y los educadores se encuentran inevitablemente comprometidos como creadores y portadores de cultura, como mediadores en tensión continua entre lo que su cultura es y lo que aspira a ser.² Esta situación

La sociedad confiere a las y los educadores la enorme responsabilidad de legar su patrimonio cultural a todas las personas que la componen.

¹ Véanse John Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 2004, pp. 13-31; y Werner Wilhelm Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, 19ª ed., México, FCE, 2008, pp. 3-4.

² Véanse Bronislaw Malinowski, *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*, Buenos Aires, Sudamericana, 1970, p. 49; y Guillermo Bonfil Batalla, "La querrela por la cultura", en *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza, 1992, pp. 159-170.

es todavía más acuciante en algunas colectividades, sobre todo en aquellas donde la conflictividad social ha llegado a niveles insostenibles. En ellas se demanda airadamente a las y los educadores una respuesta inmediata y eficaz frente al flagelo que las azota. Se les piden soluciones de este tipo en los ámbitos científico, técnico y económico; en las habilidades sociales; en materia de paz, ecología, equidad de género, valores, participación política, democracia, pensamiento crítico, salud personal, autoestima y solidaridad, entre otros.³

Como seguramente se habrá intuido, estas cuantiosas exigencias que se colocan sobre los hombros de todo educador son, en la mayoría de las ocasiones, de naturaleza vaga y poseen un carácter desproporcionado, sobre todo porque *stricto sensu* le corresponden a todas las personas integrantes de la sociedad y porque no se trata de un conjunto claramente definido. Sin embargo, este fenómeno pone de manifiesto la conciencia de que debajo de los punzantes conflictos que sacuden al mundo contemporáneo se esconde un delicado malestar que tiene su verdadero origen en la posibilidad o no de construir una nueva cultura cuyo cimiento sean los derechos humanos.⁴

Esta premisa que otorga a las y los educadores la tarea de ser los agentes por antonomasia de la cultura permite comprender las razones por las cuales éstos se encuentran permanentemente sometidos al escrutinio de la opinión pública, y cómo se les va convirtiendo poco a poco en *objeto* de investigación y debate para las y los expertos en educación. Parecería que la sociedad poseyera los conocimientos necesarios para emitir un juicio sobre las acciones de la o el educador y se sintiera con la autoridad para dictar sentencia.

Las y los educadores son categorizados como *pieza clave* para la consecución de importantes fines sociales, un valioso *objeto* de investigación y, sobre todo, un *espacio* privilegiado en el que se puede modelar un variado repertorio de teorías, métodos y técnicas educativas construidas "desde el escritorio" por un selecto grupo de especialistas. Se les considera como *pieza clave* porque son entendidos como herramientas del cambio social que se debe implementar; son concebidos como *objeto de investigación* del mismo modo en que se estudia un organismo en un microscopio para verificar las hipótesis que posteriormente tienen la pretensión de validez; y se les mira como un *lugar* o *población* en donde se puede experimentar sin limitaciones. Desde esta perspectiva, la o el educador es percibido fundamentalmente como *medio*, *objeto*, *operario*, *ejecutor* y promotor de un *ethos* que no le pertenece y que no puede interpretar con precisión. Su excelencia es la del testafierro, la o el

³ Véase José Gimeno Sacristán, *Educación y convivencia en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata, 2001, pp. 22-35.

⁴ Véase Sigmund Freud, *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931)*, Buenos Aires, Amorrortu (Obras completas de Sigmund Freud, t. XXI), 1990, pp. 65-140.

representante de *otro* cuya tarea principal está en *reproducir* las teorías y las recomendaciones de los versados en teoría. El presupuesto es que son mujeres u hombres envueltos en la tolvanera de su praxis pero que están imposibilitados para comprender su propia actividad. Deben recibir el significado y la solución como *pacientes* antes que como *agentes* o *sujetos* que reflexionan, comprenden, hacen teoría y transforman su práctica.

Este paradigma tradicional de la o el educador-operario y de la investigación como disciplina exclusiva de una minoría privilegiada tiene una serie de postulados y repercusiones que vale la pena analizar. De manera general, podemos anticipar que esta concepción tarde o temprano termina por causar una profunda fatiga e insatisfacción en la o el educador. El inherente cansancio que se deriva de toda interacción educativa –más aún cuando se dedican muchas horas a esta función– y la sensación de realizar una actividad rutinaria propiciarán que la o el educador vaya construyendo una imagen negativa de sí mismo y se consoliden actitudes de profunda apatía, pasividad e incluso resistencia. Si la actividad que realiza la o el educador no le pertenece auténticamente, descubrirá con amargura que su trabajo es alienante y se sentirá poco valorado. Estas condiciones hacen previsible un clima de agresión, e incluso de violencia, y plantean severas dificultades para su profesionalización.⁵

El paradigma tradicional de la o el educador-operario termina por causar en éste una sensación de fatiga e insatisfacción por estar realizando una actividad rutinaria.

Alienación y desgaste, el malestar de la o el educador

Un primer aspecto que llama poderosamente la atención se refiere al desgaste y la tensión que experimentan la mayor parte de las y los profesionales de la educación. Las interacciones educativas, además de espontáneas y absolutamente impredecibles, están cargadas de emociones y requieren tiempo para procesarse. No obstante, las y los educadores usualmente carecen de tiempo y de las habilidades para organizar e interpretar el sentido de sus actuaciones. Ésta es una fuente de estrés a la que se añade la dificultad inherente al esfuerzo de adaptarse continuamente a cada grupo en el que se interviene. Eso va agotando progresivamente al profesional de la educación y puede provocarle una parálisis de sus capacidades de aprendizaje. Dichas limitaciones se agudizan cuando el paradigma que sirve de marco conceptual a la o el educador le recluye a la función de *operario* eficiente.

Si la o el educador carece de métodos y estrategias que le den la oportunidad de reflexionar sobre su práctica se fomentará en su persona la sensación de apatía.

Estar sujeto a una ocupación sin la oportunidad de reflexionar sobre ella fomenta la sensación de que se está realizando una acción mecánica y rutinaria. Esa impresión es una verdadera amenaza para la profesionalización, se convierte en un medio ideal donde proliferan la indiferencia, la apatía y una autoimagen negativa. Cuando en las y los educadores se ha instalado ese

Negar a la o el educador la oportunidad de analizar su propia práctica constituye un freno a la generación de valiosas investigaciones educativas.

⁵ José Contreras Domingo, *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, 1997, pp. 18-33.

concepto de ellos mismos, se activa una serie de emociones y conductas reactivas que pueden ir de la resistencia sutil a la violencia. La fuente de esa agresividad está en la sensación de que no se es verdaderamente valorado.⁶

Las y los estudios que se han realizado sobre los efectos del trabajo alienante y rutinario ponen de manifiesto que sus impactos más severos ocurren en el aspecto psicológico y tienden a reproducirse como un ciclo vicioso. La persona, al carecer del control sobre sus ideas y acciones, pierde progresivamente el sentido de la propia valía y de su identidad. Sin esa confianza en sí misma, tiene la sensación de que fuerzas ajenas dirigen toda su existencia y se hace cada día más pasiva, sin dejar de sentir vacío y angustia. En la esfera educativa, esta experiencia es muy frecuente y tiene graves consecuencias. Una o un educador al que no se le otorga, junto con la responsabilidad de educar, el derecho de construir sus propios marcos de referencia y a quien no se le reconoce el control real y efectivo sobre sus acciones es privado no sólo de la satisfacción en su trabajo, sino que también se le impide la integración de su personalidad. Simultáneamente se le limita la capacidad de evaluar su actividad y, sobre todo, de decidir por sí mismo;⁷ por eso no resulta extraño que muchas y muchos educadores y docentes expresen con dolor y tristeza su sentido de impotencia.

Se quejan de la indiferencia de sus educandos, de la correa de otros educadores y de la cerrazón de las instituciones. En esos lamentos se esconde la sensación, tenue o acentuada, de la propia imposibilidad, que no sólo les rodea sino que también se ha anidado en su interior como resultado de las prácticas sociales. Esa delicada certeza, la de su propia impotencia, acompaña a muchas y muchos educadores cuando ponderan como frágiles y reducidos la mayor parte de sus logros. En abundantes ocasiones se atribuyen esos logros al azar, al uso adecuado de técnicas prefabricadas o incluso a la repetición de fórmulas implementadas por otras y otros educadores más experimentados.

El no otorgarle a la o el educador la oportunidad de crear y ser dueño de sus propias acciones le genera desconfianza en su quehacer educativo.

La desconfianza de la o el educador sobre su propia capacidad pone al descubierto que el verdadero problema son las prescripciones sociales que le niegan la autonomía al educador y hacen casi imposible que sea él mismo. Revela a una o un educador nervioso y desconfiado que se intuye y se sabe desautorizado para comprender y modificar por sí mismo su actividad cotidiana. Esa dinámica corrobora que el origen de ese vago sentimiento de impotencia se produce con la prohibición, la interdicción y la imposibilidad para que alguien sea, con propiedad, dueño de sus acciones. Si la o el educador no es verdadero creador y protagonista de su quehacer, entonces se hace casi ineludible su

⁶ Luis Felipe Ali El Sahili González, *Psicología para el docente: consideración sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*, León, Universidad de Guanajuato, 2010, pp. 162-178.

⁷ Sergio René Becerril Calderón, *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*, México, Plaza y Valdés/Instituto Tecnológico de Querétaro, 2005, pp. 88-103.

conducción al conformismo, lo que le lleva a asumir el papel de autómeta. Sería muy preocupante que la sociedad otorgara a las y los educadores la enorme responsabilidad de educar a un grupo de personas, y a la vez les negara la posibilidad de ser interlocutores con capacidad para interpretar y tomar decisiones por sí mismos. Si esto sucediera, las y los educadores estarían siendo alienados e incluso víctimas de una forma de violencia estructural que se manifestaría hacia los educandos, hacia los compañeros y hacia sí mismos.

El currículum y la estandarización

Para comprender el verdadero significado del paradigma de la o el educador-operario se hace necesaria una reflexión sobre sus vínculos con el currículum, las representaciones sociales del educando y el modo en que se fueron organizando las instituciones encargadas de brindar educación.⁸ La idea de que todo educador es un agente de la cultura pone de manifiesto la importancia que juegan los complejos dispositivos que *prescriben* dónde, cómo y qué se debe enseñar.⁹

En Occidente, dicha organización rigurosa de los saberes coincide con una nueva manera de entender la racionalidad que fue consolidándose desde el inicio de la modernidad. Este tipo de racionalidad técnico-instrumental no tiene tanto interés en la determinación de los fines como en la eficacia y la regulación de los medios para alcanzar el progreso material y moral de la sociedad. Es decir, se funda en la convicción de que la razón es, antes que nada, el *instrumento* que puede y debe hacer eficientes las acciones en cualquier dimensión de la vida humana.¹⁰ En el ámbito educativo, esa racionalidad implica que la selección de contenidos debe tecnificarse; para ello, se invoca un conjunto de disciplinas y evidencias científicas que se admiten como legítimas y *objetivas* para ordenar el discurso educativo e incluso la sociedad. Estos contenidos, sancionados por esa *racionalidad*, se perciben a manera de un valor abstracto frente a las vicisitudes de la historia concreta de las personas.

La consecuencia directa es que tiende a estimarse como insustancial lo que la o el educador-operario pueda decir sobre los contenidos que ha de enseñar y –lo que parece todavía más grave– sobre la manera en que debe ser enseñado. El entorno concreto en que se desenvuelve la o el educador-operario es ignorado para subordinarse al canon de conocimientos abstractos que deben alcanzarse.

⁸ Véase Michael W. Apple, *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 2008, pp. 11-216.

⁹ Véase Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI Editores, 2009, p. 227.

¹⁰ Véase Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Editorial Sur, 1973, pp. 7-10.

Se limita la autonomía del profesorado, apostando, en consecuencia, por pre-escribir y centralizar las decisiones sobre los contenidos escolares, con el subsecuente efecto colateral de contribuir a una mayor desprofesionalización del profesorado. Se produce un desplazamiento en el eje de la toma de decisiones. Las resoluciones sobre la enseñanza y el aprendizaje son decididas, en gran parte, al margen de las comunidades escolares concretas, sin la participación del profesorado, del alumnado y tampoco de sus familias.¹¹

La realidad se ajusta a la teoría o la teoría se adecua ligeramente para hacerla más eficiente.

En el campo de la educación estos contenidos ideales se han integrado de manera objetiva en el currículum.

Sin duda, la noción de currículum es antigua y se fue fraguando de manera simultánea con los procesos de escolarización que se desarrollaron en los siglos XVI y XVII.¹² El término latino *currículum*, que se refería a la pista circular de atletismo, se encuentra registrado por primera vez, según el Oxford English Dictionary, en la Universidad de Glasgow de 1633, y se inserta en el marco de la Reforma Protestante y la expansión del calvinismo.¹³

El uso de la noción del *currículum* coincide con la difusión de nuevas creencias y preconcepciones sobre la efectividad de la escolarización, la cual se pensaba que tenía que ser mirada como un todo estructurado y uniforme. Es decir, este nuevo énfasis en el currículum acrecentó el control de los procesos de enseñanza-aprendizaje y resulta inseparable de los objetivos de la racionalidad moderna mencionada anteriormente.¹⁴

Las promesas de una *ciencia* de la *técnica* se han convertido en el principio sobre el cual se ha asentado, a lo largo de los últimos siglos, una diversidad de proyectos que buscan simplificar y hacer más eficiente la enseñanza. Según esa perspectiva, la educación necesita la organización de *secuencias* y *métodos* que garanticen la estandarización de las y los alumnos. Para lograrlo, la o el educador y las y los alumnos tienen que estar sujetos a una *regulación escrupulosa* de los tiempos, disciplinas, contenidos y técnicas que son utili-

¹¹ Jurjo Torres Santomé, "Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas", en José Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata/Gobierno de Cantabria, 2006, p. 171.

¹² Véase Stephen Kemmis, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1998, pp. 31-37.

¹³ Véanse David Hamilton, "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 1, enero-abril de 1993, pp. 201-222; y David Hamilton, *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*, México, Trillas, 1996.

¹⁴ Véase María Esther Aguirre Lora, "El currículum escolar, invención de la modernidad", en *Perspectivas docentes*, núm. 25, 2001, pp. 3-13.

zadas para aprender. Esta generalización intelectual es posible y depende de que los contenidos se formalicen, se ciñan a un *método* y se evalúen.

En la modernidad la educación se ha encargado de ligar la idea de *orden académico* con la de *orden social*, lo que significa que las sociedades necesitaban homologar a las personas para que la sociedad tuviera paz. Este nexo entre orden académico y orden social se fortaleció especialmente con la Reforma Protestante y con los conflictos religiosos que caracterizaron el siglo *xvi*. Tales condiciones propiciaron una profunda transformación de las instituciones educativas que se encontraban vigentes, hasta convertir a la *escuela moderna* en el *espacio* por excelencia de la educación.¹⁵ Desde entonces, la preocupación por el *orden*, la *disciplina* y la *regularidad* en la educación se volvió central.

Parece reveladora la transformación de la vida académica de la o el alumno en *vitae curriculum* o *vitae currículo*. Esta expresión, que se remonta a Cicerón, describe el proceso ordenado y secuencial que todo educando debe realizar si aspira a recibir una acreditación. Refleja que todo estudiante se encuentra sujeto a un *plan rígido* en el que su vida entera está bajo la supervisión de la o el profesor. Esta pedagogía de la generalidad supone que existe un educando *abstracto* y carente de historia que se debe homologar. Dicha representación social de la o el alumno en su relación con el *currículum* explica la obsesión moderna por la cuantificación del proceso educativo. La evaluación sumativa, la acreditación y los controles estrictos a través de los exámenes nunca tuvieron más razón de ser. Después vino el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos. El resultado conseguido fue que la enseñanza y el aprendizaje quedaron más expuestos al escrutinio y el control exteriores.

El currículo fue creado con el fin de que la o el alumno obtenga un conocimiento ordenado y secuencial para alcanzar una acreditación. Sin embargo, no puede ser un pretexto para estandarizar las experiencias educativas y frenar la creatividad de las y los educandos.

Pero con el propósito de unificar todo el sistema, las limitaciones características de la Casa del Terror fueron introducidas, dentro de lo posible, en la escuela; el silencio, la ausencia de movimientos, la pasividad completa, la reacción sólo después de haber aplicado un estímulo externo, el aprender lecciones de memoria, verborragia y la adquisición de conocimientos fragmentarios dieron a la escuela los felices atributos de la prisión y de la fábrica combinados.¹⁶

Esto terminó por divulgar la convicción de que toda persona, independientemente de sus contextos sociales y diferencias de género, podía ser educada de manera uniforme y estandarizada, sobre todo a través de la escuela. De esta manera, "la escuela se convierte en un aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza".¹⁷

¹⁵ Véanse David Hamilton, "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'", *op. cit.*; y Juan Calvino, *Institución de la religión cristiana*, Buenos Aires, Nueva Creación, 1988, pp. 1-1262.

¹⁶ Lewis Mumford, *Técnica y civilización*, vol. I, Buenos Aires, Emecé, 1945, p. 50.

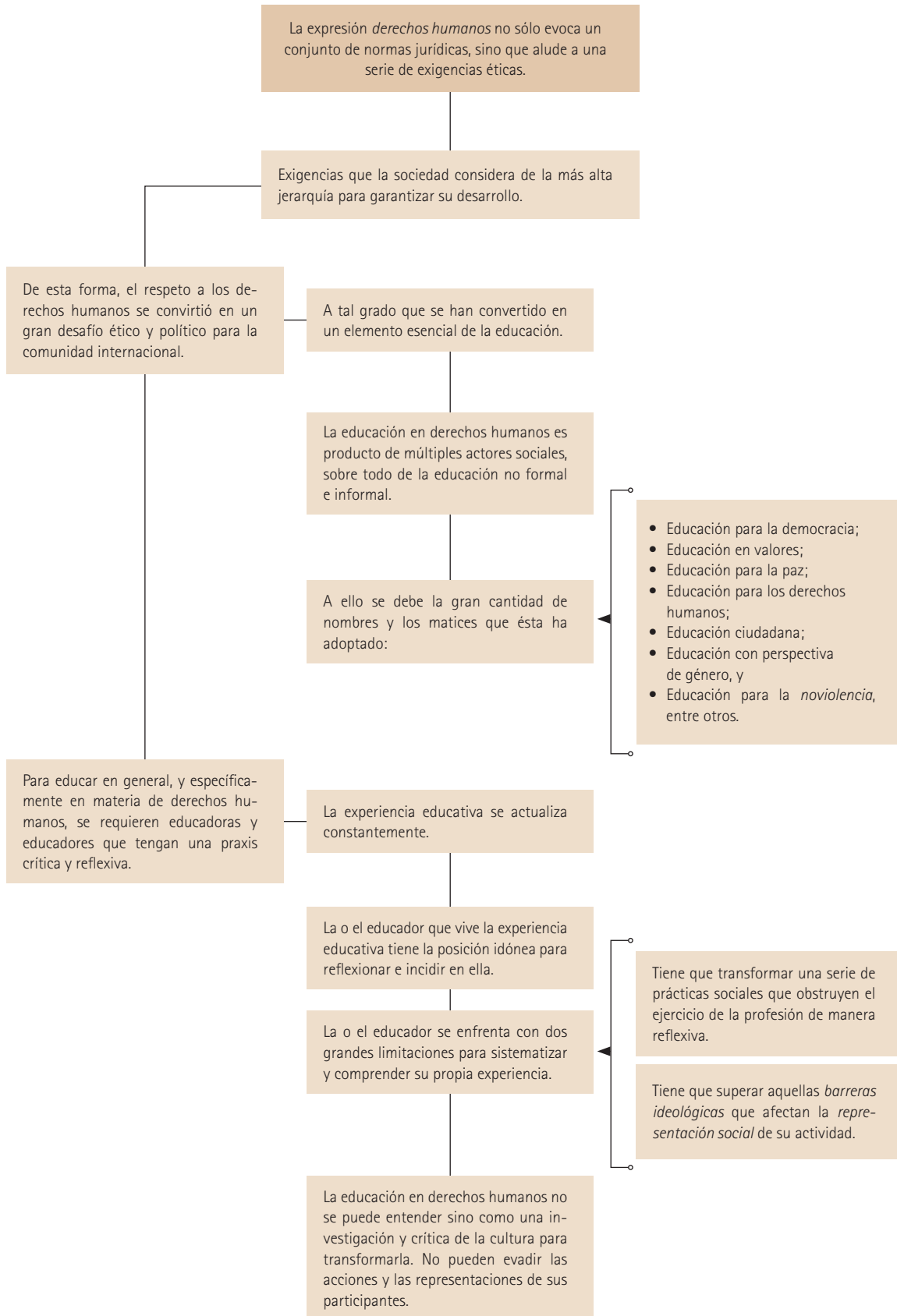
¹⁷ Michel Foucault, *op. cit.*, p. 101.

MÓDULO II.

La o el educador en derechos humanos como investigador de su práctica educativa

Hay, pues razón para decir que lo que hacemos depende de lo que somos; pero debe añadirse que somos, en cierta medida, lo que hacemos y que nos creamos continuamente a nosotros mismos. Esta creación de sí por sí es tanto más completa, por lo demás, cuanto mejor se razona sobre lo que hace.

HENRI BERGSON, "LA EVOLUCIÓN CREADORA"



Significados y expectativas sociales de la o el educador en derechos humanos

Los *derechos humanos* se han convertido poco a poco en una fuente privilegiada de legitimidad social y política. Representan, para la mayor parte de las y los integrantes de la comunidad humana, el estándar que debe regir cualquier acción estatal; e incluso se espera que la relación entre particulares se sujete a los mismos criterios. La fuerza creciente de este discurso descansa fundamentalmente en el proceso de debate y consenso que acompañó la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la participación prolongada de diversos actores de la sociedad civil que fueron delineando un sistema internacional de protección a los derechos humanos.¹⁸ Sin embargo, esta descripción estaría incompleta si pasamos por alto las condiciones generales que también desempeñaron un papel significativo en este proceso de nacimiento y maduración de los derechos humanos.

¹⁸ Véase Albert Verdoot y René Cassin, *Declaración Universal de los Derechos del Hombre: nacimiento y significación*, Bilbao, Mensajero (Biblioteca Mensajero, vol. 26), 1970, pp. 35-76. Este documento es indispensable para tener una visión sintética del proceso histórico de elaboración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Es la memoria ordenada de los debates que acompañaron todo el proceso de redacción de la Declaración, desde sus inicios y hasta que se alcanzó el consenso y se firmó en 1948. Esa aprobación fue resultado de una intensa discusión en la que participaron los delegados de los Estados que formaban parte de la Organización de las Naciones Unidas. Se recomienda consultar algunas de las minutas y documentos preparatorios a los que también se puede acceder: E/20 del 15 de febrero de 1946, E/27 del 22 de febrero de 1946, E/1, E/38/Rev.1 del 21 de mayo de 1946, E/HR/5, E/HR/1, E/HR/2 y E/HR/3.

Después de la segunda Guerra Mundial los flagelos que experimentaba la comunidad internacional eran insoportables. La guerra no sólo había destruido los modos de producción económica sino que también había hecho añicos el tejido social y la validez de la mayor parte de los discursos políticos. Esos problemas terminaron por sacudir la conciencia colectiva y movilizaron a los Estados hasta generalizar la percepción de que era indispensable la construcción de un nuevo orden económico, social y político que sirviera de soporte para un nuevo tipo de relación entre las personas. Ese cimiento para la paz y el orden internacional se encontró en los derechos humanos.¹⁹

Dicho reconocimiento implica también que con la expresión *derechos humanos* no sólo se evoca un conjunto de normas jurídicas o una determinada formación política, sino que también se alude una serie de exigencias éticas que la sociedad considera de la más alta jerarquía para garantizar su desarrollo.²⁰ A partir de ese momento, los derechos humanos se volvieron el más grande desafío ético y político que se ha planteado la comunidad internacional.

Resulta significativo que el compromiso de la comunidad internacional con los derechos humanos ocurriese de forma simultánea con el nacimiento formal de la educación en derechos humanos. Se aceptó casi de inmediato que la consolidación de un nuevo orden internacional que tuviera a los derechos humanos como su eje primordial no se podría llevar a cabo sino *mediante la enseñanza y la educación* que promoviera el respeto a los derechos y libertades fundamentales.²¹

Asimismo, la educación en derechos humanos se comenzó a entender como un elemento esencial del derecho a la educación: "el IIDH [Instituto Interamericano de Derechos Humanos] entiende que la educación en derechos humanos es parte del derecho a la educación y condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos".²²

¹⁹ Carta de las Naciones Unidas, firmada al terminar la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional, San Francisco, 26 de junio de 1945, artículo 1°.

²⁰ Véanse J. Rafael González Díaz y Carlos J. McCadden, "Propuesta de reforma constitucional en materia de derechos humanos", en Barra Mexicana Colegio de Abogados, *Propuestas de reformas constitucionales*, México, Themis, 2009, p. 4; Alejandro Tomasini Bassols, *Pena capital y otros ensayos*, México, Ediciones Coyoacán, 2002, p. 196; y Mario Ignacio Álvarez Ledesma, *Acerca del concepto derechos humanos*, México, McGraw-Hill, 1998, pp. 137-152.

²¹ Véase Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948, Preámbulo: "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 Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción".

²² Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Desarrollo normativo de la educación en derechos y el gobierno estudiantil. Segunda medición*, San José, IIDH, 2008, p. 34. Véanse también Ana María Rodino, "Educación en derechos humanos y democracia", en *Memoria de los Seminarios Interinstitucionales sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos*, México, Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos

Por tal motivo, no sería exagerado decir que la educación en derechos humanos es uno de los más grandes desafíos éticos y políticos que se ha propuesto la sociedad a sí misma. Dicha educación, del mismo modo que los derechos humanos, alude a un complejo nexo de exigencias éticas, jurídicas y políticas que la colocan en tensión de manera frecuente.

Históricamente, la educación en derechos humanos es producto de múltiples actores sociales que, proviniendo de distintas experiencias –y sobre todo de la educación no formal e informal–, buscaban prácticas educativas opcionales. En su mayoría los consensos y disensos pedagógicos fueron protagonizados por educadoras y educadores que participaban en organizaciones de la sociedad civil. Es decir, estas nuevas rutas surgieron en el campo de la educación popular para posteriormente influir en los procesos de educación formal.

Los diversos conceptos o saberes que se fueron ensayando para dar respuesta a los problemas de una sociedad cambiante se expresaron con distintos términos: educación para la democracia, educación en valores, educación para la paz, educación para los derechos humanos, educación para la tolerancia, educación ciudadana, educación cívica, educación en derechos humanos, educación con perspectiva de género, educación para la *noviolencia*, educación no sexista, educación multicultural, educación para la solución creativa de conflictos, etc. Tales expresiones reflejan la dinámica social que busca alternativas formativas en situaciones específicas. En algunos casos los términos pueden ser sinónimos, pero en otros pueden referir a diversas posturas ideológicas y educativas.

Como lo ha señalado con atinencia Gloria Ramírez, desde un punto de vista teórico-conceptual "este debate es todavía ambiguo, confuso y propicia la falta de precisión respecto a los conceptos y prácticas pedagógicas en derechos humanos".²³ Estamos de acuerdo con ella cuando afirma, en la misma fuente, que existe una "doctrina irregular de la educación en derechos humanos", pero no coincidimos cuando sostiene que esas múltiples expresiones e iniciativas están desvinculadas de la realidad de los pueblos latinoamericanos, y que esa fragmentación descansa en un proyecto de formación en valores abstracto e individualista.

Desde nuestra perspectiva, esa aparente confusión de los contenidos de la educación en derechos humanos está relacionada con la multidimensionalidad que de por sí tiene el discurso de los derechos humanos. Coincidimos

La educación en derechos humanos proviene de diversos saberes que responden a los problemas de una sociedad cambiante.

de Derechos Humanos, 2006, pp. 173-187; y Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*, San José, IIDH (serie Cuadernos Pedagógicos), 2003, p. 2.

²³ Gloria Ramírez, "Los caminos de la educación superior en derechos humanos en México. Hacia una política pública," en Abraham Magendzo (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Santiago, LOM Ediciones/Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos/Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Fundación Ideas, 2004, p. 35.

en que la educación en derechos humanos tendría que ofrecer a las y los ciudadanos la posibilidad de hacer efectivos sus derechos, pero no consideramos que esta diversidad de iniciativas implique en sí la imposición de una moral unívoca que ignora la diversidad, la multiculturalidad y la dimensión de género.

Estamos convencidos en que es urgente analizar la educación en derechos humanos, como lo dice Gloria Ramírez, "clarificar conceptos e identificar una jerarquía o formas de reagrupamiento que faciliten la articulación de diversas prácticas y su tratamiento desde un enfoque integral". Sin embargo diferimos de manera significativa con su planteamiento. Según ella, "la educación en derechos humanos para la democracia puede ser el eje articulador";²⁴ sostiene que

actualmente la educación en derechos humanos está vinculada intrínsecamente a la educación ciudadana, al punto de que pueden constituir un mismo concepto. La perspectiva de los derechos humanos y su vinculación con la democracia constituye un mismo eje; en este sentido, la ciudadanía implica el goce efectivo de "todos los derechos para todos" (civiles, políticos, económicos, sociales y culturales), es decir desde su integralidad e indivisibilidad.²⁵

La educación en derechos humanos no se puede entender sino como una investigación y crítica de la cultura para transformarla. No puede evadir las acciones y representaciones de sus participantes.

No pensamos que sea incorrecto que la educación en derechos humanos en América Latina esté relacionada con el ejercicio de los derechos, la lucha contra la impunidad y la construcción de una democracia; sin embargo, pretender articular la educación en derechos humanos en su dimensión política es lo mismo que decir que los derechos humanos sólo poseen un contenido político que se realiza exclusivamente con la democracia. No dudamos que la transformación política tenga significativos impactos en otras esferas como la económica, la social e incluso la axiológica, pero tenemos la convicción de que una forma política jamás se construye en lo abstracto.

Las formas políticas se vuelven caducas cuando difieren de las relaciones reales entre las personas que siempre están situadas en el horizonte de una cultura. Es decir, la cultura es el espacio real en donde convergen las dimensiones económica, ética, jurídica y política que la sociedad espera de los derechos humanos. Por eso consideramos que proponer la educación en derechos humanos como educación para la democracia es reducir sus posibilidades.

Estamos convencidos de que la educación en derechos humanos puede lograr su articulación como crítica y transformación de la cultura; es decir, el examen de los discursos y las prácticas sociales que impiden la realización efectiva de los derechos. En otras palabras, la educación en derechos humanos

²⁴ *Idem.*

²⁵ *Ibidem*, p. 36.

no se puede entender sino como una investigación y crítica de la cultura para transformarla. Le es imposible evadir las acciones y representaciones de sus participantes, ya que se concibe necesariamente como una reconciliación entre las teorías sociales, económicas y políticas y las pequeñas interrogantes de cada comunidad en su especificidad.

La cultura es el tiempo y el espacio en donde se vuelven realidad los valores, los prejuicios, las relaciones económicas, los sistemas normativos y la organización política. Ignorar la cultura sería lo mismo que ignorar a los seres reales. Por ello la educación en derechos humanos es indiscutiblemente crítica y transformadora de prácticas sociales. Es un proceso abierto que se realiza a cada momento y que no se reduce a copiar un modelo político exitoso para un tiempo en una latitud determinada. Es una experiencia dinámica y sujeta a la praxis transformadora de cada persona en su comunidad.²⁶ Supone la elaboración continua de una teoría crítica de las prácticas culturales y la transformación efectiva de la realidad por medio de la participación. En ese sentido, la educación en derechos humanos es pedagogía crítica y emancipatoria; es la acción educativa situada, abierta al diálogo y preocupada de cualquier expresión de la cultura, como lo hizo la *Escuela crítica de Frankfurt* con Max Horkheimer,²⁷ Theodor Adorno,²⁸ Herbert Marcuse²⁹ y Jürgen Habermas,³⁰ además de pensadores y pedagogos como Henry Giroux, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Stephen Kemmis, Peter McLaren y Wilfred Carr, entre otros.

La educación en derechos humanos no tiene como única finalidad la transmisión de una serie de conceptos, procedimientos y actitudes que nos hagan competentes para vivir la democracia, sino que también se empeña en la construcción de una cultura crítica de los derechos humanos.³¹ Para alcanzar ese ambicioso objetivo, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y enriquecido en distintos instrumentos e iniciativas,³² las y los educadores en derechos humanos deben acceder a diversos métodos, teo-

La educación en derechos humanos es crítica y genera transformación en las prácticas sociales.

La educación en derechos humanos no es meramente la repetición de conceptos, sino un análisis crítico de la cultura.

²⁶ Véanse Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996, pp. 1-173; Wilfred Carr, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, 1990, pp. 1-160; Wilfred Carr y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988, pp.1-245.

²⁷ Véase Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 1987.

²⁸ Véase Theodor Adorno, *Dialéctica negativa*, Madrid, Taurus, 1984.

²⁹ Véanse Herbert Marcuse, *Eros y civilización*, Barcelona, Ariel, 2010; y Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Ariel, 1981.

³⁰ Véanse Jürgen Habermas *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982; Jürgen Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985; y Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987.

³¹ Véase Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos. Concepto y principios didácticos*, Madrid, Popular, 1992, p. 81.

³² Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 26.2. Véase también Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador), adoptado por la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos en su XVIII período de sesiones, San Salvador, 17 de noviembre de 1988, artículo 13.

rías y técnicas que les ayuden a sistematizar su propia experiencia. No pueden conformarse con escuchar el consejo de las y los expertos sino que tienen que reflexionar e investigar su propia práctica. Por eso la investigación-acción de orientación crítica representa una valiosa herramienta para mejorar el diagnóstico y la transformación de la propia realidad educativa. De acuerdo con Stephen Kemmis y Robin McTaggart, es "una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar".³³

Sólo una o un educador reflexivo y crítico podría originar la aparición de educandos críticos, imaginativos y transformadores. Dicha educación es la única que hace posible lo que afirma Martha C. Nussbaum, el examen crítico de uno mismo y de su tradición; esto implica la construcción de una ciudadanía solidaria y responsable, pero sobre todo una poderosa imaginación narrativa para darle solución real a los problemas que aquejan a cada sociedad.³⁴

El educador autónomo y reflexivo

Significado e importancia de reflexionar e investigar sobre la práctica educativa

La expresión castellana *práctica* se usa cotidianamente para definir las actividades externas a la persona que tienen como fin la producción de objetos útiles. Esta noción es reducida, sobre todo cuando se le compara con las formulaciones más estrictas que se han construido en la filosofía.

El término *práctica* tiene su origen en el vocablo griego Πραξις (*praxis*) y hacía referencia a la *acción que realiza algo*, "que tiene su fin en sí misma, y que no crea o produce un objeto ajeno al agente o a su actividad".³⁵ Así lo utiliza Aristóteles para describir la acción moral y la actividad intelectual. Esa *praxis* es perfecta (τιλεια) cuando no tiende a un fin distinto de sí misma, en la medida en que tiene alcanzado el fin.³⁶ Por ejemplo,

³³ Stephen Kemmis y Robin McTaggart, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, 1988, p. 9.

³⁴ Véanse Martha C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005, pp. 33-148; y Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010, pp. 33-74.

³⁵ Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, México, Siglo XXI Editores, 2003, p. 28.

³⁶ Véase Aristóteles, *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1982, D, Libro v, capítulo 16, 1021b, 23; y D, Libro v, capítulo 24, 1023a, 34.

uno sigue viendo (cuando ha visto), y medita (cuando ya ha meditado), y piensa cuando ya ha pensado, pero no sigue aprendiendo cuando ya ha aprendido, no sigue sanando cuando ya ha sanado. Uno sigue viviendo bien cuando ya ha vivido bien, y sigue sintiéndose feliz cuando ya se ha sentido feliz. Si no, deberían cesar en un momento determinado, como cuando uno adelgaza. Pero no es éste el caso, sino que se vive y se ha vivido.³⁷

De acuerdo con esta idea, las actividades intelectual y sensitiva son praxis, por el carácter inmanente que las caracteriza.

La teoría (*θεωρεῖν*) no es "opuesta a la praxis, sino asimilada a ella, es más, como la más excelsa de las praxis perfectas".³⁸ Según Aristóteles, "solo esta actividad [la teórica] se ama por sí misma, ya que nada se saca de ella aparte de la contemplación, mientras que de las actividades prácticas obtenemos siempre algo, más o menos, aparte de la acción misma".³⁹ La vida y la acción moral tampoco tienen un final distinto de sí mismas; sin embargo, carecen de la identidad perfecta entre la actividad y el fin. Es decir, son una actividad finalizada en sí misma; pero son una actividad que se despliega en el tiempo, que se perfecciona. La identidad perfecta, según Aristóteles, sólo se da en la vida feliz, una vida ocupada especialmente en la actividad teórica. La praxis ética supone entonces elegir acciones por sí mismas; "ser elegida por sí misma una acción significa literalmente que es elegida por ella misma, *per se*, por lo que tal acción es en sí misma".⁴⁰ Dice Aristóteles: "ahora bien, se eligen por sí mismas aquellas actividades en que no se busca nada fuera de la misma actividad. Tales parecen ser las acciones virtuosas".⁴¹

Por otra parte, a las acciones que "engendran objetos exteriores al sujeto y a sus actos se le[s] llama en griego *ποιησις* (*poiésis*) que literalmente significa producción o fabricación, es decir, acto de producir o fabricar algo".⁴² Por lo tanto, en la Grecia clásica la *praxis* y la *poiésis* eran distintas, "*Πραξις και ποιησις ετερον*".⁴³ La *praxis* es una actividad de más amplia significación que la mera actividad productiva; no puede ser comprendida como acción ciega, productora de utilidades, sino como lo dice Adolfo Sánchez Vázquez, "activi-

³⁷ *Ibidem*, Q, Libro IX, capítulo 6, 1048b, 20-25.

³⁸ Ignacio Yarza, "Sobre la praxis aristotélica", en *Anuario Filosófico*, vol. 19, núm. 1, 1986, p. 143.

³⁹ Aristóteles, *Ética nicomaquea. Ética eudemia*, Madrid, Gredos, 1985, Libro X, capítulo 7, 1177b, 1-4. En *Metafísica*, A, Libro I, capítulo 2, 982b, 15-20. Aristóteles dice: "Que no es una ciencia productiva, resulta evidente ya desde los primeros que filosofaron: en efecto, los hombres -ahora y desde el principio- comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente es causa de extrañeza y después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante cosas de mayor importancia [...] Así pues, si filosofaron por huir de la ignorancia, es obvio que perseguían el saber por afán de conocimiento y no por utilidad alguna".

⁴⁰ Ignacio Yarza, *op. cit.*, p. 146.

⁴¹ Aristóteles, *Ética nicomaquea. Ética eudemia, op. cit.*, Libro X, capítulo 6, 1176b, 6-8.

⁴² Adolfo Sánchez Vázquez, *op. cit.*, p. 28.

⁴³ Aristóteles, *Ética nicomaquea. Ética eudemia, op. cit.*, Libro VI, capítulo 4, 1140a, 17.

La práctica educativa no debe centrarse exclusivamente en generar resultados que carezcan de valor, sino que debe ser crítica y reflexiva.

La praxis educativa alcanza sus metas en la acción, obteniendo así un beneficio educativo.

dad consciente objetiva". Este primer acercamiento pone de manifiesto que debemos evitar el uso unívoco de la expresión *práctica* en nuestro lenguaje cotidiano, puesto que se relaciona también con los procesos *internos* y autónomos del pensamiento y la volición.

Todo lo ya mencionado tiene diversas repercusiones en la esfera educativa. En primer lugar, pone de manifiesto que la práctica educativa no puede ser entendida como una acción utilitaria que sólo se esfuerza en la producción o fabricación de contenidos o educandos para que respondan competentemente en la confección de futuros rendimientos. Esa perspectiva instrumental concibe la práctica educativa como un hacer ciego que debe preocuparse exclusivamente de los resultados. Por lo tanto, desde esta óptica las acciones educativas, en cuanto tal, carecen de valor y son un simple medio que se debe subordinar a las metas que se construyen, especialmente, en el ámbito económico. De manera indiscutible, en nuestros días esta representación de la educación se ha generalizado y explica la obsesión de los sistemas educativos actuales por la medición de resultados y la estandarización del quehacer educativo.⁴⁴

Al contrario, *la praxis educativa* tiene un *valor en sí misma*. Responde a las necesidades intelectuales y morales de cualquier persona, independientemente de los beneficios y las aplicaciones sociales que se puedan derivar de ella. *Es decir, la educación alcanza sus metas en la acción; se educa a través de la práctica educativa y por el simple valor de educar*. Esta expresión no es tautológica sino que muestra la autosuficiencia y la autonomía del quehacer educativo. Las cualidades que hacen apreciable a la educación no provienen de alguna meta instrumental externa sino de la propia realidad educativa que la hace estimable *per se* y no como simple medio. *En otras palabras, no se educa porque sea útil sino que es útil porque es un bien el ser educado*.

En muchas ocasiones, la preocupación excesiva por los resultados empaña el valor de la práctica educativa en cuanto tal. Sólo en ella descansa el desarrollo de las facultades cognoscitivas, la sensibilidad y el juicio moral que son tan indispensables para que las personas y las comunidades tengan una comprensión de sí mismas. En este sentido, la educación tiene un valor intrínseco y no por sus producciones, lo que haría de ella una mercancía. Eso no quiere decir que los contextos sean indiferentes, que muchas operaciones que se realizan en el entorno educativo carezcan de obsolescencia ni que estén sujetas al uso, pero existen muchas acciones de la práctica educativa que son deseables en sí mismas. Ello confiere a la práctica una nueva dimensión, la de fin y no sólo la de medio. Esto significa que la actividad de educandos y educadores no puede entenderse sin ese espacio de autonomía.

⁴⁴ Véase Rafael González Díaz, "Evaluación del enfoque educativo imperante, basado en el desarrollo de competencias, a la luz de la educación mayéutica", en *Revista Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, núm. 97, México, ITAM, verano de 2011, pp. 71-102.

Finalmente, la *práctica educativa* es una actividad intencional que nace y se sostiene de la reflexión continua de todos los que intervienen en ella, lo cual implica que no se puede educar sin reflexión y que no hay proceso educativo que no derive en ella. La reflexión supone una novedosa forma de mirar lo cotidiano que convierte a alguna realidad en problema.⁴⁵ La palabra *problema* (πρόβλημα) proviene del prefijo griego *προ* (*pro*), que significa *delante*, y del vocablo *βλημα* (*blema*), que a su vez proviene del verbo griego *βάλλω* (*ballo*), que quiere decir *yo arrojo o lanzo con fuerza*. Así, la expresión está relacionada con el acto por el cual colocamos algo frente a nosotros en espera de juicio. Por lo tanto, *reflexionar* es problematizar, mirar lo inmediato y cercano con un grado de extrañeza.⁴⁶ Por ejemplo, cuando usamos una nueva tecnología que consideramos natural y amigable parece que se oculta el enorme esfuerzo de cualquier innovador por pensar *al revés*; es decir, pensar como ajeno aquello que tenemos tan cerca y que no podemos ver justo porque nos es tan familiar. Si no se vuelve extraño aquello que nos circunda, no podríamos iniciar el camino de la reflexión, el diálogo y el pensamiento; "lo conocido en términos generales, precisamente por ser conocido, no es reconocido".⁴⁷

La práctica educativa debe extrañarse de las acciones que la componen y descubrir críticamente su significado. La reflexión es la ruta de ese reconocimiento; nos abre el camino de un hacer consciente. Las y los educadores y educandos realizan actividades que, al ser reflexionadas, se convierten en huellas y vestigios que les hacen más conscientes de ellos mismos; *se hacen conscientes de sí mismos en su praxis*. Sus actividades y representaciones son esa manifestación exterior que les ayuda a ser más conscientes de sí. Al mismo tiempo, la reflexión permite comprender mejor lo que se hace. *Son cada día más conscientes de su hacer*. En otras palabras, *la reflexión me ayuda a hacerme consciente a través de mis obras y a tener cada día más conciencia de lo que hago*. Por consiguiente, la reflexión tiene que ver con la experiencia y la autoconciencia. *Ser consciente de lo que pienso, de lo que digo y de lo que hago*. Esa reflexión también es la que posibilita a la o el educador un diálogo con las situaciones en las cuales desarrolla su actividad para resolver los problemas que se le presentan. Por ello la reflexión es un *continuum* en la práctica educativa que se lleva a cabo antes, durante y después de la acción.

Una práctica educativa debe generar reflexión para permitir una mejor comprensión de lo que se hace.

Para la o el educador, la reflexión resulta provechosa, ya que le permite la resolución de problemas que se presenten antes, durante y después de una acción.

⁴⁵ Véase Henry-Irenee Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 2004, pp. 88-109.

⁴⁶ Véase Carlos McCadden, "¿Es posible hablar hoy de filosofía? Una invitación a filosofar", en *Revista Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, núm. 74, México, ITAM, otoño de 2005, pp. 47-58.

⁴⁷ Friedrich Hegel, *Fenomenología del espíritu*, México, FCE, 1991, p. 23.

El espacio y el tiempo del quehacer educativo: situación privilegiada para la investigación

Las acciones humanas siempre se encuentran condicionadas por el tiempo y el espacio en que se desenvuelven. No se dan en el ámbito abstracto de las ideas sino que aparecen enraizadas en un momento y contexto social determinados.⁴⁸

Las acciones educativas cambian, es decir que no son las mismas, ya que suceden o trascurren en distintos momentos.

Las acciones educativas son impredecibles, espontáneas e inéditas debido a que la comunidad humana, incluidos las y los educadores, se encuentra modificada por las condiciones ambientales.

El quehacer educativo, como cualquier otra actividad humana, también aparece subordinado e inseparable de las categorías de tiempo y espacio. En primer lugar, decimos que la práctica educativa es histórica porque se trata de una realidad dinámica que cambia continuamente. Esa transitoriedad es el emplazamiento de la vida anímica y de la realidad exterior de los protagonistas. Esto quiere decir que se van acumulando las experiencias y representaciones ya pasadas para unirse con las novedosas del *aquí y ahora*. Las acciones educativas cambian en su sentido más radical, no son las mismas porque suceden o trascurren en otro momento. Son impredecibles, espontáneas e inéditas. Incluso cuando se trata del mismo educador frente al mismo grupo y contenido, no se puede esperar un idéntico resultado.⁴⁹ Esto es así porque quienes integran la comunidad humana, incluidos las y los educadores, se encuentran constantemente modificados por su experiencia subjetiva y por las condiciones ambientales que les influyen.⁵⁰ Debido a la temporalidad que penetra el quehacer educativo, se hace imposible que la práctica educativa sea siempre la misma.

En segundo lugar, además del tiempo, el quehacer educativo está conformado por el *espacio* en que sucede. En otras palabras, necesariamente está relacionado con otros factores económicos, sociales y políticos que subyacen en la interacción cotidiana; y en los cuales influyen las pautas lingüísticas, las costumbres y el *ethos* cultural.⁵¹ Este reconocimiento del *espacio* en donde se inserta la práctica educativa pone de relieve que cualquier acción es un reflejo de la vida comunitaria que sólo se puede interpretar cabalmente en cada situación.⁵²

Por lo tanto, ese vértice tiempo-espacio supone que todo *quehacer educativo* está ligado a realidades contingentes –que pueden ser de una u otra manera– y que su verdadera *naturaleza* corresponde a la de una actividad problemá-

⁴⁸ Véase José Gimeno Sacristán, *El valor del tiempo en educación*, Madrid, Morata, 2008, pp. 11-54.

⁴⁹ Véase Henri Bergson, "La evolución creadora", en *Obras escogidas*, Madrid, Aguilar (Biblioteca Premios Nobel), 1963.

⁵⁰ Véase Jerome Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 2000, pp. 88-101.

⁵¹ El *ethos* cultural se define como la "cultura de una comunidad en cuanto que ésta la posee, no como conocimiento sino como vivencia, llegando a ser norma de vida y exigencia de conducta personal y común de los miembros de esta sociedad". Ezequiel Ander-Egg, *Léxico del animador sociocultural*, Córdoba, Brujas (col. Comunicándonos), 2008, p. 53.

⁵² Véase Michael W. Apple, *op. cit.*, pp. 63-80.

tica e intrínsecamente accidental. Esta proposición implica que no hay otras *personas* mejor ubicadas para entender y reflexionar sobre lo que está sucediendo en el día a día de su quehacer que las y los propios protagonistas.

Todas las personas que estamos inmersas en esa praxis sabemos que la intervención que realizamos como educadoras y educadores está situada y que no deja de estar sacudida por el tiempo real y los desafíos de una comunidad humana, concreta y real. De hecho, es frecuente que las y los educandos y educadores sean los primeros en captar los conflictos entre la pura teoría y la práctica. Esa sensación es el síntoma de la insuficiencia que tienen muchas explicaciones generales y abstractas en relación con la experiencia concreta a la que se enfrenta de manera cotidiana la o el educador. La generalización, en la mayoría de las ocasiones, necesita hacer *tabula rasa* (acción de no tener en cuenta algunos hechos) de la complejidad, y se esfuerza por concebir las cosas de manera simple y mecánica. Sólo así puede aspirar a exportar algunos criterios o conceptos en múltiples situaciones. Sin embargo, las y los educadores intuyen que ninguna recomendación general tiene un valor *a priori* (antes de la experiencia) y que es bastante frecuente que las orientaciones se modifiquen en la acción, hasta dejar de ser lo que eran originalmente. En realidad, la o el educador se encuentra mejor situado para interpretar los hechos en su espacio. ¿Acaso se le podría dar sentido a algo sin ubicarlo y sin otorgarle posición? "Hay, pues razón para decir que lo que hacemos depende de lo que somos; pero debe añadirse que somos en cierta medida, lo que hacemos y que nos creamos continuamente a nosotros mismos. Esta creación de sí por sí es tanto más completa, por lo demás, cuanto mejor se razona sobre lo que hace."⁵³

Las dificultades para comprender de manera reflexiva la propia experiencia

La o el educador se enfrenta con dos grandes limitaciones para sistematizar y comprender su propia experiencia. En primer lugar, tiene que superar aquellas *barreras ideológicas* que afectan la *representación social* de su actividad, de las que se ha hablado en el Módulo I; y en segundo lugar, debe transformar una serie de prácticas sociales que obstruyen el ejercicio de la profesión de manera reflexiva.

Sobre las barreras ideológicas

En su vida cotidiana, las personas van elaborando complejos sistemas de significación a partir del intercambio continuo con su entorno. Las acciones son interpretadas y reciben un significado subjetivo. A esa construcción in-

⁵³ Henri Bergson, *op. cit.*, p. 444.

tersubjetiva, aceptada y compartida por los miembros de una sociedad se le denomina *realidad*.⁵⁴ No hablamos, desde luego, del mundo en su facticidad sino del conjunto de representaciones, ideas y valoraciones que las personas reciben de su medio social. Para Peter L. Berger y Thomas Luckmann, toda persona se enfrenta con una *realidad* ya objetivada según un orden determinado de concepciones para configurar un universo simbólico. En esto se funda la confianza de que nuestras *respuestas* frente al mundo tengan alguna forma de correspondencia con las de los demás, a pesar de que no coincidan completamente.

Ello sucede con el lenguaje; "de esta manera el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos".⁵⁵ La sociedad es capaz de objetivarse en un sistema de signos que nos permite predicar los objetos en un sentido u otro. Por eso, el lenguaje juega un papel tan importante para comprender una determinada forma de vida: "imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida".⁵⁶

Pero no sólo en el ámbito lingüístico mi *realidad* es el resultado de la interacción y comunicación con los otros, sino que toda la existencia humana es un *ser-activamente* en el mundo, es decir, un *hacerse* a partir de los otros.

En la fenomenología existencial el hombre y el mundo no están aislados, sino que constituyen una unidad de enlace recíproco [...] Por consiguiente, decir que el mundo-para-otras existencias tiene significado también para mí equivale a afirmar que mi existencia es una coexistencia con otras existencias. Mi presencia en el mundo es una copresencia, mi encuentro con el mundo es nuestro encuentro; mi mundo es nuestro mundo.⁵⁷

Las y los educadores tienen entonces que desasirse de las representaciones que limitan su tarea como profesionales. Esto no sólo implica el cuestionamiento de las ideas que tiene la sociedad sobre su función, sino que también debe incluir la modificación de la *imagen* que tienen de sí mismos. Alcanzar este objetivo es muy complicado porque supone la creación de nuevas condiciones sociales y conceptuales que permitan esa profunda resocialización. Sin nuevas estructuras simbólicas y sin una sólida comunidad de educadoras y educadores reflexivos, las personas *desplazadas* no podrían verdaderamente

⁵⁴ Véase Karl Marx, *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, Buenos Aires, Colihue (col. Colihue Clásica), 2006, pp. 139-155.

⁵⁵ Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001, p. 39.

⁵⁶ Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, trad. de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines, Barcelona, Altaya, 1999, p. 8. Véase también Alejandro Tomasini Bassols, *Lenguaje y anti-metafísica. Cavilaciones Wittgensteinianas*, 2ª ed., México, Plaza y Valdés, 2005, pp. 75-100.

⁵⁷ W. Luyten, *Fenomenología existencial*, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1967, p. 173. Véase también W. Luyten, *La fenomenología es un humanismo*, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1967.

reorganizar su nueva identidad, no tendrían una opción frente al mundo en el que *habitan*; "el individuo alternalizado se desafilía de su mundo anterior y de la estructura de plausibilidad que lo sustentaba, si es posible, corporalmente, o si no, mentalmente".⁵⁸

Una nueva estructura ofrece a la o el educador la posibilidad de reorganizar el aparato conversacional entre los miembros que están redefiniendo su identidad y permite la consolidación de un nuevo discurso que legitime sus transformaciones, sobre todo frente a los cuestionamientos que hace el resto de la sociedad. Durante este proceso la o el educador tiene que *romper* y *re-interpretar* su propia biografía como profesional y transformar las realidades inmediatas que hacen posible vivir lo que en un principio sólo era una idea. Hasta hace muy poco tiempo, las y los educadores carecían de estructuras y aparatos conceptuales que les pudieran ayudar a desarrollarse como profesionales reflexivos y como investigadores de su propia praxis. Se encontraban completamente sometidos a una orientación epistemológica que escindía la teoría y la práctica y que postulaba un modelo exclusivo y restrictivo de investigación. Lamentablemente éste sigue siendo uno de los límites que enfrenta la mayoría de las y los educadores.

Las prácticas sociales que obstruyen el ejercicio de la profesión de manera reflexiva

La formación de profesionales reflexivos no depende exclusivamente de la *buena voluntad* de las y los educadores, sino que también necesita de estructuras e instituciones que promuevan la efectiva realización de este objetivo. De nada serviría declarar en el discurso un compromiso con este tipo de formación si las y los educadores se encuentran saturados de trabajo, carecen de infraestructura y son excluidos, en los hechos, de la toma de decisiones sobre aquello que les afecta.⁵⁹ Desafortunadamente, ésta es la realidad para la mayoría de las y los educadores; se encuentran atiborrados de obligaciones que pueden ir desde la conducción de numerosos cursos, clases, talleres y charlas, y hasta la elaboración de materiales e informes y el diseño de programas. Sin tiempo, la o el educador no puede reflexionar y menos comprenderse como investigador. Tal situación empeora si la o el profesional de la educación no tiene un salario digno y seguridad en su empleo. Pero no sólo es una cuestión de tiempo sino también de recursos.

El profesional reflexivo tiene que traspasar una serie de trabas ideológicas (paradigmas) y de prácticas sociales para aportar nuevos elementos en las diferentes áreas de conocimiento.

La o el educador requiere un espacio físico, mobiliario, equipamiento y material educativo. Necesita la consolidación de auténticos procesos de trabajo colegiado y de formación continua que le acerquen las herramientas teórico-metodológicas con las cuales pueda ir sistematizando y evaluando su acti-

⁵⁸ Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *op. cit.*, p. 197.

⁵⁹ Véase Michael W. Apple, *op. cit.*, pp. 63-84.

vidad cotidiana. Sobre todos estos aspectos es preciso que exista un marco normativo y de políticas institucionales que transformen la gestión y los sistemas de evaluación de desempeño.⁶⁰ Estas prácticas políticas deben hacer a un lado los modelos de control autoritario y darle cabida a mecanismos de gestión y evaluación participativos, entre los que destaca la evaluación entre pares y la autoevaluación.⁶¹

Como se ha señalado en esta sección, la o el profesional reflexivo tiene que traspasar una serie de trabas ideológicas y de prácticas sociales. Esto ha sucedido en el ámbito educativo, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos después de la segunda Guerra Mundial. En dichos países se consolidaron nuevas experiencias de investigación que tuvieron como protagonistas a los propios educadores. Las iniciativas se nutrieron conceptualmente de las aportaciones que se habían madurado en los ámbitos de la filosofía, la psicología y la antropología. Obviamente estas formulaciones tenían diferentes orientaciones y matices, pero coincidían en realizar una crítica formal a la tradicional escisión entre la teoría y la práctica.

⁶⁰ Véase Jurjo, Torres Santomé, *El currículum oculto*, 8ª ed., Madrid, Morata, 2005, pp. 42-24.

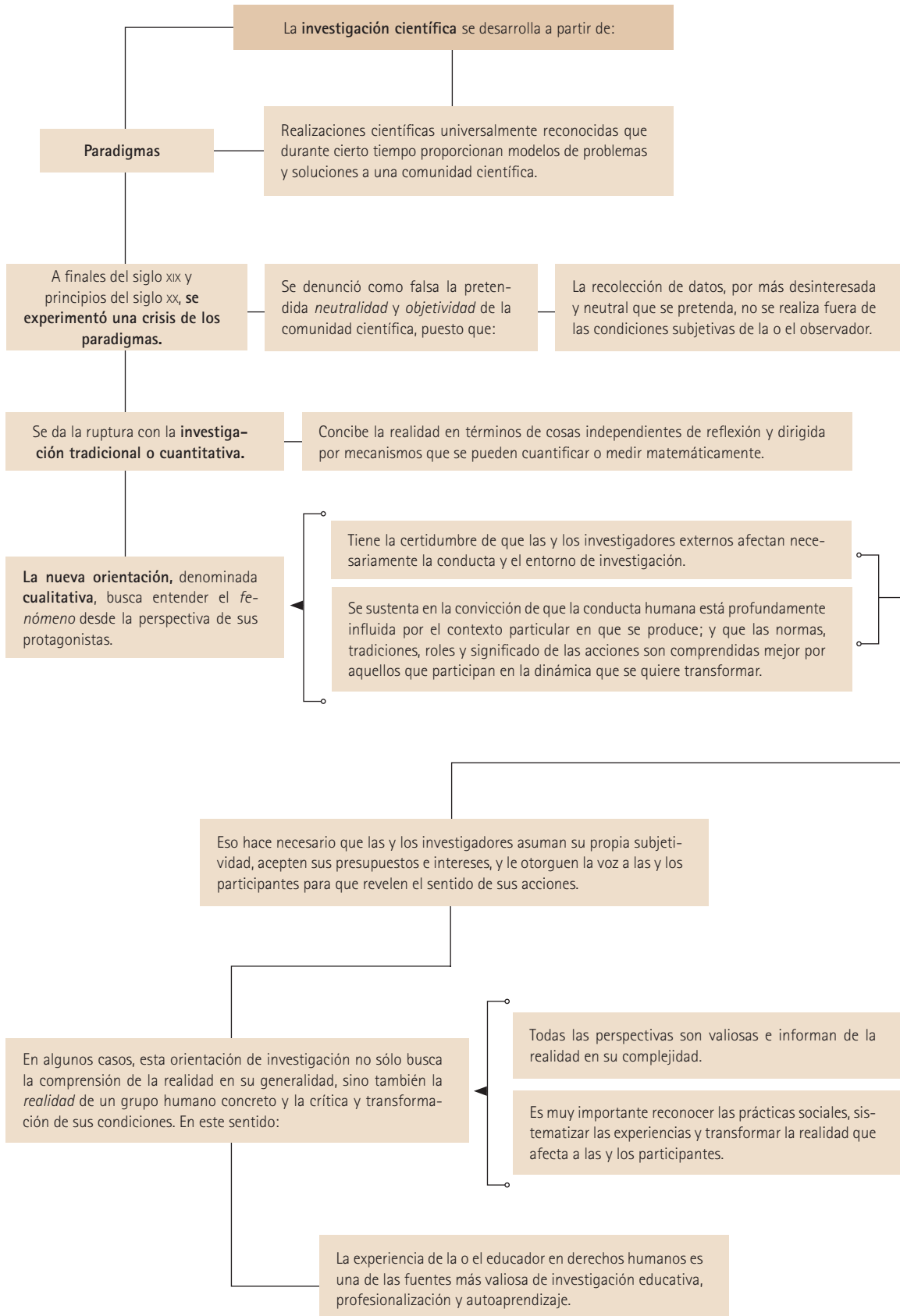
⁶¹ Véanse Jurjo Torres Santomé, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, 2ª ed., Madrid, Morata, 2007, pp. 145-157; y José Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, 7ª ed., Madrid, Morata, 1994, pp. 17-26.

MÓDULO III.

La o el educador-investigador y los métodos para la sistematización de experiencias educativas en derechos humanos

No hay nada práctico como una buena teoría.

KURT LEWIN



Antecedentes del *paradigma cualitativo*

La investigación es una actividad que tiene su origen en el deseo humano de comprender y transformar el mundo. Así la concibieron los grandes pensadores de la Grecia clásica, para quienes la *investigación* estaba ligada con la disposición natural de los hombres de admirarse e interrogar el mundo que les rodea. De ella nace verdaderamente el intento de organizar explicaciones coherentes sobre el mundo y sobre sí mismos:⁶² "todos los hombres desean por naturaleza saber. Así lo indica el amor a los sentidos; pues, al margen de su utilidad, son amados a causa de sí mismos, y el que más de todos, el de la vista".⁶³ Sin embargo, este *deseo de saber* no es unívoco sino que ha tenido diferentes expresiones a lo largo de la historia. Cada sociedad, de acuerdo con sus circunstancias, ha considerado ciertos temas más dignos e importantes de estudio que otros. Además, los métodos que se han empleado para explicar las cosas han variado. Finalmente, cada época y contexto histórico ha otorgado mayor o menor importancia a los resultados obtenidos en sus investigaciones.

La investigación científica se desarrolla a partir de grandes modelos, esquemas o conjuntos de ideas y creencias que se aceptan como verdaderos.

⁶² Véanse Platón, *Teeteto*, Barcelona, Anthropos/Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, 159d; y Aristóteles, *Metafísica*, *op. cit.*, A, Libro I, capítulo 2, 982b, 12-13.

⁶³ Aristóteles, *Metafísica*, *op. cit.*, A, Libro I, capítulo 1, 985a, 25.

En ese sentido, la investigación científica se desarrolla ordinariamente a partir de grandes modelos, esquemas formales o conjuntos de ideas y creencias que se aceptan como verdaderos sobre el significado del conocimiento científico y sobre los métodos que legitiman al saber. En otras palabras, la investigación se realiza en torno a un *modelo* o paradigma.

El término *paradigma*, según Thomas S. Kuhn, se describe como un conjunto de prácticas que dan forma a una disciplina en un determinado momento de la historia.

El término *paradigma científico* adquirió su significado contemporáneo con el aporte de Thomas S. Kuhn, quien lo describió como ese conjunto de prácticas que dan forma a una disciplina en un momento determinado de la historia: "considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica".⁶⁴

El paradigma no es una simple convención sino que agrupa una serie de interrogantes epistemológicas *sobre qué se debe preguntar y cómo se debe observar e interpretar aquello que representa un enigma para una comunidad de científicos*. Esos *paradigmas* no son otra cosa que modelos epistemológicos e incluso *metafísicos* que dirigen y controlan las construcciones teóricas de menor escala, agrupándolas de una manera determinada, y que constituyen la base del consenso científico que ejemplifica una manera de ver y estudiar la realidad.⁶⁵

Los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su *status* de paradigma de la comunidad.⁶⁶

Los cambios de *paradigma* pueden ocurrir y tienden a ser drásticos porque implican la crítica radical de los fundamentos del quehacer científico. De hecho, las proposiciones son *científicas* porque pueden ser refutadas y descartadas. Así progresa el conocimiento científico, descartando más que confirmando. Los cambios de paradigma sólo son posibles cuando el desarrollo científico permite resolver enigmas de modo que la comunidad científica los acepta.⁶⁷

En la ciencia, la novedad surge sólo dificultosamente, manifestada por la resistencia contra el fondo que proporciona lo esperado. Inicialmente, sólo lo previsto y lo habitual se experimentan, incluso en circunstancias en las que más adelante podrá observarse la anomalía. Sin embargo, un mayor conocimiento

⁶⁴ Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE (col. Breviarios, núm. 213), 1971, p. 13.

⁶⁵ *Ibidem*, pp. 44-77.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 84.

⁶⁷ Véase Karl R. Popper, *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, 1980, p. 261.

puede producir la sensación de que se está frente a algo novedoso o inusual. Esta percepción de la anomalía abre un periodo en que se ajustan las categorías conceptuales, hasta que lo que era inicialmente anómalo se ha convertido en lo previsto. En ese momento, se habrá completado el descubrimiento.⁶⁸

En las ciencias sociales estas revoluciones conceptuales provocan profundas transformaciones en las ideas, valores y creencias, afectando el modo en que todas las personas se perciben a sí mismas y sus tareas. Producen un cambio en la forma en la cual una sociedad organiza e interpreta su realidad, porque ésta es percibida de acuerdo con el paradigma vigente, que es una *representación del mundo* (Weltanschauung).⁶⁹

Toda realidad es percibida de acuerdo con el paradigma vigente.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX se experimentó una *crisis* en los paradigmas vigentes en los campos de la filosofía, las ciencias sociales e incluso de la física y las matemáticas. Como lo ha señalado I. M. Bochenski, durante este periodo se comenzó a dudar de la imagen del mundo que ofrecía la física newtoniana. Algunas afirmaciones resultaron problemáticas, sobre todo cuando lograron desarrollarse la teoría de la relatividad y la teoría cuántica.⁷⁰ Pero la crítica no sólo se realizó a la física, sino que también se dirigió a los métodos utilizados por las ciencias *naturales*. Se lanzaron cuestionamientos contra el valor de las *afirmaciones* científicas y sobre sus métodos; y de manera especial, se puso en duda el positivismo.

Se denunció como falsa la pretendida *neutralidad* y *objetividad* de la comunidad científica, puesto que la misma recolección de datos, por más *desinteresada* y *neutral* que se pretenda, no se realiza fuera de las condiciones subjetivas del observador. Estas críticas no ponían en duda todas las afirmaciones científicas, pero sí problematizaron el ideal de *infallibilidad* que las había caracterizado. Por si fuera poco, el desequilibrio también sobrevino en el campo de las matemáticas. El descubrimiento de las geometrías no euclidianas y la teoría de conjunto de Georg Cantor pusieron de manifiesto la necesidad de analizar los elementos axiomáticos de las matemáticas, porque las deducciones correctas, basadas en principios evidentes y simples, también pueden producir contradicciones y paradojas. Entonces se hizo necesario un análisis riguroso del lenguaje.⁷¹

Dichos cambios en la física, la ciencia y las matemáticas estuvieron acompañados de las severas perturbaciones económicas y sociales que dejaron las dos guerras mundiales. En este contexto se fueron gestando *nuevos paradig-*

⁶⁸ Véase Thomas S. Kuhn, *op. cit.*, p. 110.

⁶⁹ Véase Edmund Husserl, "La filosofía en la crisis de la humanidad europea", en *Invitación a la fenomenología*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (Pensamiento contemporáneo, núm. 21), 1992, p. 76.

⁷⁰ Véase I. M. Bochenski, *La filosofía actual*, México, FCE (col. Breviarios, núm. 16), 2002, pp. 32-36.

⁷¹ *Ibidem*, p. 39.

mas en el ámbito filosófico y en la investigación en las ciencias sociales. Entre las iniciativas más destacadas se pueden mencionar: *a)* la fenomenología y la hermenéutica de Edmund Husserl y Martin Heidegger; *b)* la filosofía analítica de Bertrand Russell, Alfred Whitehead, Ludwig Wittgenstein y el denominado Círculo de Viena; *c)* la teoría crítica emancipadora desarrollada en la Escuela crítica de Frankfurt, sobre todo por Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Jürgen Habermas; *d)* la psicología de la Gestalt y la psicología social de los siglos XIX y XX, especialmente la desarrollada por Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin; *e)* los estudios antropológicos de Franz Boaz, Margaret Mead, Ruth Benedict y Bronislaw Malinowski; *f)* el pragmatismo norteamericano de William James, Charles Pierce, John Dewey y George Mead, y *g)* el conductismo social de la Escuela de Chicago, de Herbert Blumer, Walter Lippmann, Robert Park y Charles Horton Cooley.

Estas iniciativas reflejan el cambio de paradigma, la ruptura con la investigación tradicional o cuantitativa, que concibe la realidad en términos de cosas independientes de reflexión y que está dirigida por mecanismos que se pueden cuantificar o medir matemáticamente. De acuerdo con este modelo, la realidad social es equivalente al orden de la naturaleza y debe ser estudiada buscando comprobar experimentalmente una ley invariable. Para ello, la o el investigador debe ser un *observador* externo de los problemas que estudia, debe mantener una posición distante y evitar cualquier juicio de valor propio o de las personas analizadas. Su intención es encontrar leyes o principios generalizables, por eso recurre a sistemas estadísticos de muestreo que sean representativos cuantitativamente. No se preocupa de los estados subjetivos del grupo o de las personas estudiadas, por lo que el método está centrado en la observación empírica y en la mensurabilidad de los objetos observados. Del diseño estadístico y la mensurabilidad de datos duros depende la validez, que en último término es matemática. Estas situaciones hacen de los métodos experimental, cuasiexperimental y estadístico las herramientas principales a las cuales acude este investigador. En todas ellas, las hipótesis orientan la investigación y se hacen con anticipación a los comportamientos esperados.

La nueva orientación busca entender el *fenómeno* desde la perspectiva de sus protagonistas. Se esfuerza por *comprender* aquello que resulta importante para cada participante, es decir, se ocupa de la realidad subjetiva e intersubjetiva. Acepta que el conocimiento es un producto social siempre situado, y que no se puede dilucidar de manera independiente de los valores y representaciones de las personas que conforman la sociedad. En sentido contrario al *paradigma* tradicional, la inmersión en la realidad intersubjetiva es una condición para identificar la lógica y racionalidad práctica de las acciones y discursos que ejecutan todos los integrantes de un grupo social determinado. Por lo tanto, resulta fundamental describir el modo en que se construyen los significados desde la interioridad de quienes intervienen en la experiencia.

Esta nueva orientación que se ha denominado *cualitativa* se sustenta en la convicción de que la conducta humana está profundamente influida por el contexto particular en el que se produce, y que las normas, tradiciones, roles y significado de las acciones son comprendidos mejor por aquellos que participan en la dinámica que se quiere transformar. Se *construye* el conocimiento en y con la comunidad, situada en su especificidad, heterogeneidad y multiplicidad. Además, tiene la certidumbre de que las y los investigadores externos afectan necesariamente la conducta y el entorno de investigación. Eso hace necesario que éstas y éstos asuman su propia subjetividad, acepten sus presupuestos e intereses, y le otorguen la voz a las y los participantes para que revelen el sentido de sus acciones. Estos objetivos hacen que este tipo de investigadores utilice particularmente técnicas de recolección de información que procuran la expresión de la intersubjetividad, la interpretación de las acciones y el diálogo, como estudios de caso, historias de vida, entrevistas, observación y experiencias personales, entre otras.

Para el diseño de investigaciones de este tipo se parte normalmente de categorías preliminares que ofrecen un sentido de orientación general a la investigación, sabiendo que la *categoría* adquiere contenido en el proceso de la investigación. Como se trata de un proceso *vital*, la o el investigador va *construyendo*, junto con sus participantes, los conceptos y las interpretaciones sobre la marcha. Toma en cuenta a los sujetos en su contexto inmediato, tanto externo como interno. Para ello debe tener un criterio ético en su proceder con la realidad que están comprendiendo, al intentar desenvolverse del modo más natural, y debe esforzarse por darle cabida a las múltiples perspectivas de los diversos sujetos sociales.

En este sentido, todas las perspectivas son valiosas e informan de la realidad en su complejidad. En algunos casos, esta orientación de investigación no sólo busca la comprensión de la realidad en su generalidad sino también la *realidad* de un grupo humano concreto y la crítica y transformación de sus condiciones. La intención es profundizar en aquellas circunstancias que al grupo le resultan problemáticas, reconocer sus prácticas sociales, sistematizar sus experiencias y transformar la realidad que afecta a las y los participantes. De alguna manera está dispuesta a sacrificar la medición y predicción, pero se preocupa por resolver problemas prácticos. En la esfera educativa, la o el "profesional práctico es un observador participante y debería ser difícil negar al profesor posibilidades de investigación".⁷²

La o el investigador construye, junto con sus participantes, conceptos e interpretaciones a partir de un criterio ético de la realidad.

⁷² James McKernan, *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*, 2ª ed., Madrid, Morata, 2001, p. 28.

Investigación-acción en la educación en derechos humanos

La experiencia de la o el educador en derechos humanos es una de las fuentes más valiosas de investigación educativa, profesionalización y autoaprendizaje. Representa una gran oportunidad para comprender y favorecer la transformación de la cultura de las personas que integran la sociedad, entre quienes realiza su tarea; y puede potencializarse en la medida en que la o el educador se conciba a sí mismo como investigador de su propia praxis.

El primer supuesto del que partimos es que las y los educadores poseen un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes sobre los derechos humanos, y una copiosa experiencia sociocultural y humana que condiciona su quehacer cotidiano. En otras palabras, no existe persona mejor situada para entender su práctica e investigar que la o el educador; incluso nos hemos atrevido a postular que la misma educación en derechos humanos no se entiende sino como ejercicio de investigación participante, de investigación-acción crítica y transformadora.

El segundo supuesto es que esta amplia y poderosa experiencia necesita sistematizarse, interpretarse e incluso discutirse colectivamente. Las y los educadores necesariamente van planteándose explicaciones provisionales que orientan la definición de los temas y problemas que desean investigar. Durante este proceso, la biografía de la o el educador afecta la manera en que realiza su labor de investigación y afronta los problemas. Sin duda, el estudio completo de la educación en derechos humanos rebasa las posibilidades de un sólo observador y requiere de un diálogo sostenido. De esta manera, la sistematización se va construyendo poco a poco, como un marco de referencia necesario para el trabajo de campo.

Un tercer supuesto es que la sistematización requiere poner en duda los propios prejuicios a los cuales las y los educadores están social y psicológicamente condicionados.

Cuando se enfrentan a ciertas situaciones que son ajenas o cercanas a su propia cultura se pueden producir algunos malentendidos y choques culturales.⁷³ Por ejemplo, podemos considerar como discriminatoria alguna conducta que en el fondo no es más que un trato diferenciado o incluso de reconocimiento y protección hacia el otro; o, por el contrario, considerar o exaltar prácticas culturales por idealización. Por eso la o el educador en derechos humanos, aunque esté involucrado en la construcción de una cultura de los derechos humanos, debe hacerse consciente de sus juicios de valor, ya que

El estudio completo de la educación en derechos humanos rebasa las responsabilidades de un solo observador y requiere de un diálogo sostenido.

Las y los educadores en derechos humanos deben ser conscientes de sus juicios de valor, ya que no actúan a título particular sino que están vinculados con una organización pública o privada de la cual forman parte.

⁷³ Juan Comas, *Manual de antropología física*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM (Serie Antropológica, núm. 10), 1966, pp. 646-652. El texto profundiza en las declaraciones de diversos antropólogos del mundo sobre los aspectos físicos y biológicos relacionados con la cuestión racial.

en muchos casos no son más que prejuicios de su propia cultura debido a que no ha comprendido al otro.⁷⁴ Por ello, la o el educador en derechos humanos se encuentra en una tensión permanente cuando quiere indagar su propia actividad. Otra condición es la actitud que debe tener la o el educador-investigador cuando está inmerso en la realidad que desea interpretar. Debe ser consciente de que su actitud será fundamental en el tipo de contacto o apreciaciones que hagan de él y de su mensaje. Al mismo tiempo, las y los educandos emiten constantemente juicios de valor acerca de la o el educador; eso hace necesarios la paciencia y el tacto. No debemos olvidar que las y los educadores en derechos humanos no actúan a título particular sino que siempre se encuentran vinculados con una organización pública o privada de la cual forman parte. Las personas que participan en los procesos educativos tienen una imagen y prejuicios sobre la institución que representan. Por lo tanto, las y los educandos, al saber que interactúan con personas que integran un organismo público de derechos humanos, tenderán a responder y actuar de acuerdo con lo que ellos creen que la o el investigador y la institución esperan de ellos. Por ejemplo, la o el servidor público encargado de tareas de seguridad que se muestra respetuoso de los derechos humanos cuando en realidad desconfía de ellos.

Hay cosas de las cuales las personas están dispuestas a hablar con entera libertad en público; de otras sólo podrán hablar en lo privado; y de otras más social y culturalmente no se puede e incluso no se debe hablar, aunque eso signifique un perjuicio para las personas. Eso no quiere decir que haya ocultamiento o indiferencia frente a estos temas, sino que la o el investigador se enfrenta con la experiencia del pudor, sobre todo cuando se trata del dolor y el sufrimiento. *La o el educador debe tomar en cuenta que su interacción conlleva una importante carga emocional. Si tiene la sensibilidad, podrá ir adentrándose en esos temas en la medida en que vaya ganándose la confianza de las personas.* Por ejemplo, si quisiéramos investigar, como resultado de la acción educativa, alguna situación en la cual presumiblemente se pudieron haber violado los derechos humanos, nos enfrentaremos con situaciones muy delicadas que podrían resultar vergonzosas para las víctimas.

Muchas veces querer ayudar del modo incorrecto puede ser todavía más dañino. El afán de reivindicar un derecho puede menoscabar otro y lastimar a la persona en su integridad moral y psicológica. Valdría la pena no intentar ayudar si no se tiene el tacto, si no se sabe cómo y si se es incapaz de llegar hasta el final en el propio compromiso con la otra persona.

Es importante considerar que si no se cuenta con la preparación adecuada para ayudar a las personas, la intervención puede ser contraproducente, ya que podría dañar la integridad moral y psicológica de éstas.

⁷⁴ Véanse Luis Villoro, "Multiculturalismo y derecho", en Esteban Krotz (ed.), *Antropología jurídica: perspectivas socioculturales en el estudio del derecho*, México, Anthropos/UAM, unidad Iztapalapa, 2002, pp. 213-233; y Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, UNAM/Paidós (Biblioteca Iberoamericana de Ensayo, núm. 3), 1998.

Se debe considerar a las y los *destinatarios-informantes* de la investigación-acción como personas, no como objetos a los cuales hay que investigar. La tentación continua de las y los educadores en derechos humanos es la instrumentalización del otro, incluso en nombre de las causas más nobles. En este sentido, la investigación-acción en derechos humanos es la construcción de una relación entre personas y no se puede realizar fuera de una esfera ética. La o el educador puede sentir incluso que está obrando bien, que le está *arreglando* la vida a otra persona, cuando sólo está viendo a su interlocutor como medio de acción y no como un fin que además es *sujeto* de su propia historia y destino. La función de la o el educador es establecer los apoyos para que cada quien sea capaz de orientarse y tomar las riendas de su propia vida. Por eso, la investigación será imposible si no se reduce esa distancia para que la o el educador se vuelva un participante. La o el investigador se enfrenta al otro, que en realidad es un *sí mismo*. En ese sentido, la educación en derechos humanos es una investigación de participantes antes que la impartición de cualquier forma de instrucción directa.

Por otro lado, al analizar las propias actitudes, en el fondo se está realizando una investigación sobre sí mismo como si fuera el otro.⁷⁵ De esta manera, no hay recetas para una investigación, ya que cuando la o el investigador cumple con los requisitos que se han señalado, se guiará por sus predilecciones, su sensibilidad y las oportunidades que le ofrece el diálogo con la comunidad particular en la cual se encuentra inmerso. Habría que advertir el riesgo de que la o el educador-investigador en derechos humanos se vuelva un participante más y pretenda ser *adoptado*, lo que *de facto* implicaría renunciar a su rol de educador.

La o el educador investigador siempre está en un dilema: o está muy lejos o está demasiado cerca de las personas entre quienes realiza su investigación-acción en derechos humanos; ello puede producir una pérdida de perspectiva y colocarlo en un conflicto interno y de choque con su experiencia cultural. La única manera de enfrentar esta dificultad es teniendo claridad en su escala de valores y manteniendo continuamente, con las y los demás educadores-investigadores, un intercambio de experiencias, no sólo de los resultados de la investigación sino también de la propia praxis. Superará esta incertidumbre cuando acepte que no todas sus categorías se viven ni interpretan de la misma manera en diferentes contextos históricos y socioculturales.

Una o un educador en derechos humanos que sea intolerante, hipersensible y demasiado rígido con otras experiencias agudizará su angustia y no logrará su cometido. *Uno de los riesgos es querer cambiar la cultura en la superficie y a martillazos, sin entender que cada comunidad va descubriendo y asimilando*

⁷⁵ Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro*, 3ª ed., México, Siglo XXI Editores, 2006, pp. 186-202.

lando los derechos humanos de acuerdo con su propio ritmo, su historia y su cosmovisión. No estamos defendiendo un respeto a la cultura en sentido lato, sino que la o el investigador tiene que entender que los derechos humanos deben formar parte sustantiva de cada cultura sin querer estandarizar cualquier práctica social.

La concepción personal de los derechos humanos puede ser muy valiosa e incluso muy autorizada, pero no es la única interpretación válida que se puede hacer sobre ellos. *Eso hace indispensable reflexionar y dialogar con cada comunidad sobre sus prácticas para que cada cultura los asimile y se comprometa desde su singularidad. Al profundizar en su particularidad y en su propia tradición cultural, los derechos humanos se vuelven una realidad "universalizable" que se irá ampliando y enriqueciendo.* En la medida en que se va conociendo la realidad humana en su pluralidad cultural y en su multidimensionalidad, los derechos humanos se van ampliando, enriqueciendo y haciendo una realidad viva. Aun cuando se trate de preconcepciones, actitudes y juicios contrarios a los derechos humanos, no se puede reaccionar con repulsión –por lo menos eso debe hacer el educador-investigador en derechos humanos– sino acompañar el proceso con firmeza, de manera que cada grupo con el cual se trabaja vaya cuestionando y criticando sus propias prácticas culturales.

Es muy importante que la o el educador-investigador no manifieste la más mínima expresión de burla o desaprobación. *Su actitud no debe despertar desconfianza sino mostrar un interés inteligente, una actitud de humildad y de aprendizaje, y evitar todo dogmatismo;* aunque es necesario dar razones de su presencia, haciéndole saber a las y los educandos lo que se pretende y señalándoles, si se amerita, los efectos jurídicos de determinadas actitudes, sobre todo cuando son contrarias a la ley. *Es importante que la o el educador no se pase dogmatizando y prescribiendo normas, ya que su cometido está en proponer el contenido de los derechos humanos para que las y los educandos comenten, comparen y tomen posición.* En realidad, el encuentro no ocurre en el ámbito meramente racional sino en la esfera de las emociones, de las creencias y de los valores.

Finalmente, muchas veces, cuando la o el educador no conoce complementemente las convenciones y las reglas de conducta y de etiqueta de la comunidad en que interactúa, puede ofender la susceptibilidad de las personas o quebrantar el *orden* existencial de una comunidad. Ignorar estas situaciones puede poner en riesgo la integridad de la o el educador y el éxito en su labor. No se debe olvidar que la o el educador-investigador en derechos humanos está expuesto; es decir, está colocado en una posición de autoridad en la cual todas las acciones son juzgadas. Por esta razón, sería recomendable evitar cualquier medida que pueda dar la impresión de que sólo se favorece a ciertas personas del grupo con el cual trabaja, o que no hay coherencia y autenticidad entre su discurso y sus acciones.

En la medida en que se va conociendo la realidad humana en su pluralidad cultural y en su multidimensionalidad, los derechos humanos se van ampliando, enriqueciendo y haciendo una realidad viva.

A continuación se presentan algunos aspectos que la o el educador en derechos humanos debe tomar en cuenta si desea sistematizar su propia experiencia.

La investigación del medio natural y la demografía

Un primer aspecto que será necesario para que la o el educador pueda sistematizar su experiencia de educación en derechos humanos es el reconocimiento de que cada grupo humano se encuentra situado en un medio natural con el que tendrá que familiarizarse. Por medio natural no sólo se entienden los rasgos de la denominada geografía física, como el clima, altitud, vegetación, presencia de espacios públicos, las irregularidades del terreno y el acceso al agua; sino que también comprende a la llamada geografía humana, que es el modo en que el ser humano ocupa determinados espacios. En ella se incluyen la división política en colonia, estado y municipio; las vías de acceso y comunicación; la distribución de la población y el patrón de asentamiento; los tipos de construcción y de vivienda; la ubicación de los edificios significativos; y la información social, que implica la composición de la población por sexo, edad, identidad lingüística y perfiles profesionales, para ver si es una zona o medio multicultural o si es más homogéneo. Al mismo tiempo, sería oportuno tener noción de la conflictividad que circunda al grupo con el que se trabaja.

Si la o el educador es enviado a un campo de trabajo sin que tenga conocimiento previo de la geografía humana y física, ello provocará un desgaste físico y de recursos.

Es frecuente que la o el educador sea enviado de un día para otro al campo de trabajo sin que cuente con conocimiento previo de la geografía humana y física con la que tendrá que interactuar. Esto es un acto de barbarie que explica el bajo nivel de aprovechamiento de muchas de estas acciones, que suelen estar orientadas hacia un tipo de ciudadano promedio y abstracto que no existe. Implica, además, un desgaste físico de las y los profesionales de derechos humanos y un gasto enorme de recursos para obtener resultados tan pobres.

Los organismos públicos de derechos como la CDHDF reciben, cada vez con mayor frecuencia, múltiples solicitudes para impartir procesos de formación en derechos humanos, cursos, talleres, conferencias, seminarios, etc. Ante ello, es necesario e indispensable que las autoridades de estos organismos establezcan rigurosamente una serie de requisitos para las instituciones solicitantes, en los cuales se incluya la información del número de asistentes, información demográfica básica –edad, sexo, nivel educativo, profesión–, descripción del medio físico del lugar, la periferia donde se llevará a cabo la intervención y otras observaciones que sean de utilidad. Esta información es fundamental, ya que permite la correcta planeación y adecuación de las actividades.

No se puede educar en serie cuando se quiere hacerlo en serio. Estandarizar la educación en derechos humanos representaría una contradicción con su naturaleza y sus fines. Se aconseja a las y los educadores-investigadores la

elaboración de fichas que describan las características del medio natural y humano de los sitios en los cuales han trabajado, con el fin de que puedan encontrar relaciones entre algunas conductas observadas y determinadas características sociales, económicas y culturales. Además, estas fichas serán de utilidad si se conservan y organizan para futuras visitas.

Por otra parte, es indispensable que las fichas en cuestión estén elaboradas de acuerdo con un protocolo que se puede convenir entre las y los participantes, pero que es importante que incluya el lugar, la fecha, la o el autor de la descripción y las categorías o conceptos de clasificación de la información; por ejemplo: demografía (sexo, edad, nivel educativo, número de personas, promedio de asistencias, perfil profesional), medio físico, situación económica, tipo de actividades, profesiones, descripción de la vivienda, etc. Con este material se puede tener un registro histórico que sirva para poder observar las transformaciones en el medio físico, y para la construcción de una base de datos que permita hacer un análisis histórico de los derechos humanos en determinada zona, o hacer estudios comparativos entre zonas. Además, puede ser útil para que futuros educadores y educadoras hagan la evaluación de sus acciones educativas. Es conveniente que se incluya en la ficha una serie de observaciones y recomendaciones generales que pueden servir para formular peticiones a las diversas autoridades sobre cuestiones particulares que afectan a las comunidades. Eso hace doblemente beneficiosa la intervención de los organismos públicos autónomos de derechos humanos, ya que muestra con obras lo que promueven.

El empleo de la evidencia escrita

Las y los educadores también pueden hacer uso de la experiencia de otros investigadores y consultar las aportaciones de *teóricos y expertos* que se dedican exclusivamente a la investigación. Sus conceptos serán de utilidad en la explicación y en la interpretación. Se sugiere que estas orientaciones conceptuales se sistematicen en fichas de contenido. Sería deseable que esas fichas utilizaran el mismo procedimiento de clasificación y las mismas categorías; en este caso, en lugar de incluir fecha y lugar, se debe anotar el autor, título de la obra, editorial, país, año y páginas consultadas. El contenido de las fichas puede ser el resumen parafraseado de algunas ideas del autor o frases textuales que deberán ser colocadas entre comillas y refiriendo la página exacta en donde se ubica la frase. Estas fichas son el resultado de la praxis, los que se traduce en que *mi actividad cotidiana necesita de explicación y algunas teorías y conceptos pueden ayudarme en ese cometido*; asimismo, la consulta de estas fuentes de información orienta y sustenta la investigación.⁷⁶

El empleo de evidencia escrita se debe reflejar en la elaboración de fichas de contenido, las cuales son resultado de la actividad cotidiana y de algunas teorías.

⁷⁶ Véase Claire Selltiz et al., *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Rialp, 1965, pp. 67-99.

La observación directa e indirecta

Las y los educadores-investigadores necesitan reconocer que toda observación es una herramienta indispensable para poder educar.

Existen muchas alternativas para recopilar información: por un lado están las fuentes documentales, estadísticas y cuestionarios; y por el otro, la observación, que puede ser participante o indirecta. Sin embargo, esta última parece muy valiosa porque devela las categorías o cosmovisiones subjetivas de las y los participantes, lo que es contrario a los métodos cuantitativos que necesitan criterios y parámetros para establecer las variables de medición. *Las y los educadores-investigadores necesitan reconocer que toda observación es una herramienta indispensable para poder educar.*⁷⁷

La metodología de la investigación de las ciencias sociales define a la observación como una etapa del método que permite describir y definir los fenómenos o variables. Para que esta observación sea satisfactoria debe tener tres atributos; en primer lugar, debe buscar ser lo más precisa al describir las cualidad del fenómeno o la conducta. El segundo requisito es la sistematización; *la observación no puede ser caprichosa ni aleatoria sino intencionada. Se observa con una finalidad pero ésta puede cambiar* según las circunstancias e interacciones del grupo en el cual se está inmerso. La observación implica cierta gradualidad; cada día se deben ir alcanzando mayor profundidad y extensión de la realidad estudiada, pasar de lo concreto a lo abstracto. Finalmente, una observación aspira a alcanzar cierta confiabilidad y validez, *por eso las y los investigadores tienen la obligación de distinguir entre lo que ven, lo que sienten y lo que dicen sus informantes.* Una observación no basta; se requieren varias observaciones y los relatos de diversos informantes sobre el sentido de las acciones que se investigan. Las observaciones son útiles cuando incorporan distintos ejemplos de conductas sociales e individuales, de tal manera que pueda apreciarse la diferencia entre lo que el grupo considera normal, lo que representa una desviación y lo que se acepta como ideal.

OBSERVACIÓN DIRECTA O PARTICIPANTE

Se denomina observación directa a aquella en la cual la o el investigador participa como un actor más del grupo en el que está realizando su investigación. Es una técnica muy eficaz para obtener información confiable, pero resulta complicada. La observación directa supone la inmersión de la o el investigador en las dinámicas sociales del grupo al que se investiga. Otro de los retos de la o el investigador que realiza este tipo de observación es la sutileza que necesita guardar, ya que un grupo que se siente observado se comporta con cierta artificialidad. En el caso de la o el educador en derechos humanos, esto es todavía más difícil porque no tiene que descuidar el encargo o tarea que está realizando. *Es decir, la o el educador tiene que dirigir*

⁷⁷ Véase Sergio Sánchez Cerezo (dir.), *Diccionario de las ciencias de la educación*, Madrid, Santillana, 1996, p. 1027.

al grupo, cuidar los contenidos que quiere transmitir, darle seguimiento a las estrategias didácticas y coordinar el diálogo con el grupo; así como observar a las y los demás y observarse. En síntesis, observa a sus educandos para enseñar, y simultáneamente tiene que observar la racionalidad que está detrás de los comportamientos propios y ajenos.

OBSERVACIÓN INDIRECTA

Es aquella en la cual la o el investigador, después de reconocer que sus observaciones e interpretaciones son insuficientes, confía en los datos que le brinden algunos miembros del grupo a los que se denomina informantes. La observación indirecta supone preguntar todo aquello de lo que se duda o que no se entiende con claridad. Cada integrante de la comunidad es un informante potencial. La elección de cada uno de ellos estará determinada, hasta cierto punto, por circunstancias que no controla la o el investigador. Algunos colaboran porque se ha creado una relación de simpatía o porque eso les da prestigio frente al resto del grupo; en otros casos, las y los integrantes se resisten a participar. Es aconsejable seleccionar de la manera más diversa a las y los informantes, de modo que esas diferentes perspectivas, cargos, perfiles profesionales, géneros, etc., presenten un acceso más completo a los fenómenos que se quieren explicar. Será indispensable trabajar con las y los informantes durante un tiempo. En cualquier caso, la o el investigador es el responsable de custodiar los datos personales de sus informantes y de los miembros del grupo. Las y los informantes no sólo pueden abonar sobre la dinámica de enseñanza-aprendizaje; también orientan sobre el contexto sociocultural al que pertenecen y sobre la forma en que pueden ser percibidos esos contenidos.

Estos dos tipos de observación, la participativa y la indirecta, no son excluyentes sino que se complementan. No se puede tener una visión integral y adecuada a partir de la observación directa de la o el educador-investigador si carece de la interpretación y traducción que ofrecen las y los informantes.

La importancia de saber preguntar

La observación indirecta requiere de la formulación de preguntas. Hay que tener claros los temas sobre los que se quiere indagar. Las preguntas deben ser abiertas, se debe evitar sugerir una determinada respuesta con los gestos y palabras. Incluso, se puede afirmar que la pregunta no es tan importante como la capacidad para escuchar al otro y comenzar el diálogo. Por ejemplo, será más apropiado preguntar "¿cómo te sientes o qué te parece a decir?" que "¿no crees que eso esté mal o te sientes mal?". Las encuestas o cuestionarios cerrados sólo tienen un valor cuando ya se conocen las tendencias o el contexto cultural de las personas a quienes se les aplica. Si no es así, su signifi-

cado siempre será dudoso.⁷⁸ Además, la o el educador-investigador debe ser lo suficientemente abierto para responder a las y los informantes sobre los valores y modos en que realiza su actividad o sus interpretaciones. Finalmente, la propia experiencia de la o el investigador le irá capacitando poco a poco sobre el modo personal de preguntar.

Las notas

La jornada de investigación-acción es muy exigente para la o el investigador. Implica, aparte del esfuerzo físico, el traslado, la preparación de los contenidos y materiales, una dosis de expectativa y ansiedad; además de que las jornadas pueden ser muy extensas e intensas. Por ello no se puede confiar en la memoria; es importante que durante el trascurso de cada jornada de investigación se vayan tomando notas en un cuadernillo o libreta sobre aquello que podría olvidarse. Esas notas después serán sistematizadas y redactadas en lo que se denomina diario de campo. Se trata de apuntes, referencias, hallazgos, diagramas, elementos sobresalientes o esquemas. Resulta valioso el uso de palabras guía, notas taquigráficas o símbolos; se recomienda sutileza al tomar las notas con el objetivo de que el grupo no se sienta observado.

El diario de campo como una de las técnicas para sistematizar

El diario de campo es una herramienta que se utiliza en la investigación para narrar y describir las acciones, conductas e impresiones que pueden afectar a la o el investigador y al grupo en que está inmerso.

Es un cuaderno o libreta en donde diariamente se lleva registro pormenorizado de lo que ocurrió durante la jornada de investigación. Se trata de un testimonio escrito en el cual se narran y describen las acciones, conductas, impresiones, sentimientos e interpretaciones que afectan a la o el investigador y al grupo en que está inmerso. Por eso, representa una herramienta personal e intrasferible que debe ser custodiada escrupulosamente por la o el investigador. Contiene información y datos personales que merecen respeto y confidencialidad. La narración debe ser exhaustiva, sin caer en el exceso de ofrecer datos innecesarios, inconexos y abundantes. Es decir, consiste en el relato de aspectos significativos o relevantes para la investigación, ya sea porque corresponden con el tema de investigación que se ha fijado previamente o porque resultan especialmente importantes para el grupo y sus informantes. Se le llama diario no sólo porque en él se realizan día a día anotaciones que ponen de manifiesto los hechos e interpretaciones en el trascurso del tiempo, sino también porque permite el registro de procesos en su dimensión temporal. Por este motivo, el diario deberá contener la fecha precisa de cada anotación y no deberán pasar dos días sin realizar el registro.

Antes de hacer cualquier anotación en el diario, se recomienda revisar el cuadernillo de notas para recordar y organizar la información. Es un momento

⁷⁸ Véase Michel y Françoise Pannof, *L'Ethologie et son Ombre*, París, Payot, 1968.

insustituible para la reflexión y la autocrítica. En el diario se destacan cuatro tipos de anotaciones, que deben estar separados con claridad:

- a) Los datos obtenidos por las observaciones directas, organizados por categorías o temas.
- b) La información obtenida de alguna o algún informante o de cualquier persona que voluntariamente emitió un juicio, comentario o interpretación. En caso de conocer el nombre de la o el informante, será necesario anotarlo. Puede ser que no se cuente con el nombre de la persona; sin embargo, será imprescindible distinguir cada testimonio. Eso le permitirá a la o el investigador, en caso de ser necesario, ampliar, profundizar o comparar la información. Finalmente, se deben registrar las preguntas realizadas por la o el investigador con la finalidad de evaluar la naturaleza de las preguntas y analizar su relevancia respecto de los objetivos de la investigación.
- c) En el diario se encontrarán impresiones y comentarios de la o el investigador, en virtud del cual ésta o éste se somete a un examen crítico de sí mismo. Describe sus sentimientos y reacciones ante la propia praxis y el quehacer de la comunidad; y también atiende a los juicios y trato que tuvo hacia los demás y a los prejuicios que emergen durante su actividad. No es extraño que tales diarios muestren el clima emocional del grupo. Esto es muy importante porque permite entender hasta qué punto las emociones propias o colectivas afectan las acciones y las interpretaciones.
- d) En los diarios de campo se incluye una evaluación general de los aspectos que han quedado oscuros, de lo que falta por investigar; y se diseña un plan de las acciones que se realizarán en la siguiente jornada.
- e) La información contenida en los diarios se transcribirá y sistematizará en *fichas*, previa exclusión de los datos personales y confidenciales. Éstas podrán ser elaboradas por las y los educadores e investigadores en derechos humanos acerca su propia actividad y sobre el contenido de la educación en derechos humanos. Pueden tener como tema de clasificación: *i)* vocabulario; *ii)* descripción corporal; *iii)* gestos; *iv)* vestimenta y accesorios; *v)* valoraciones; *vi)* tipos y turnos de las participaciones; *vii)* descripción de las conductas frente a la participación; *viii)* intereses y distractores de las y los participantes; *ix)* formas de evaluación; *x)* reacción frente a las dinámicas; *xi)* normas y pautas de conducta; *xii)* tipos de interacción; *xiii)* diferencias de comportamiento por sexo y edad; *xiv)* familia; *xv)* estratificación social; *xvi)* prácticas prohibidas y delictivas; *xvii)* problemática social; *xviii)* relaciones y grupos sociales; *xix)* conductas de riesgo; *xx)* ética; *xxi)* relación de las y los miembros con otros grupos; *xxii)* riñas y violencia, etc. Sería oportuno establecer y diseñar una guía de clasificación para la investigación de la educación en derechos humanos que permita hacer comparaciones, ya que las existentes no son completamente adecuadas para el tipo de trabajo que realizan

las y los educadores en derechos humanos.⁷⁹ Estas fichas se unen con las elaboradas sobre el medio natural, la demografía y la evidencia escrita o documental. Vale la pena insistir en que los criterios de clasificación deben ser los mismos para que las investigaciones sean acumulativas, puedan dar cuenta del proceso y faciliten la redacción del reporte final de la investigación.

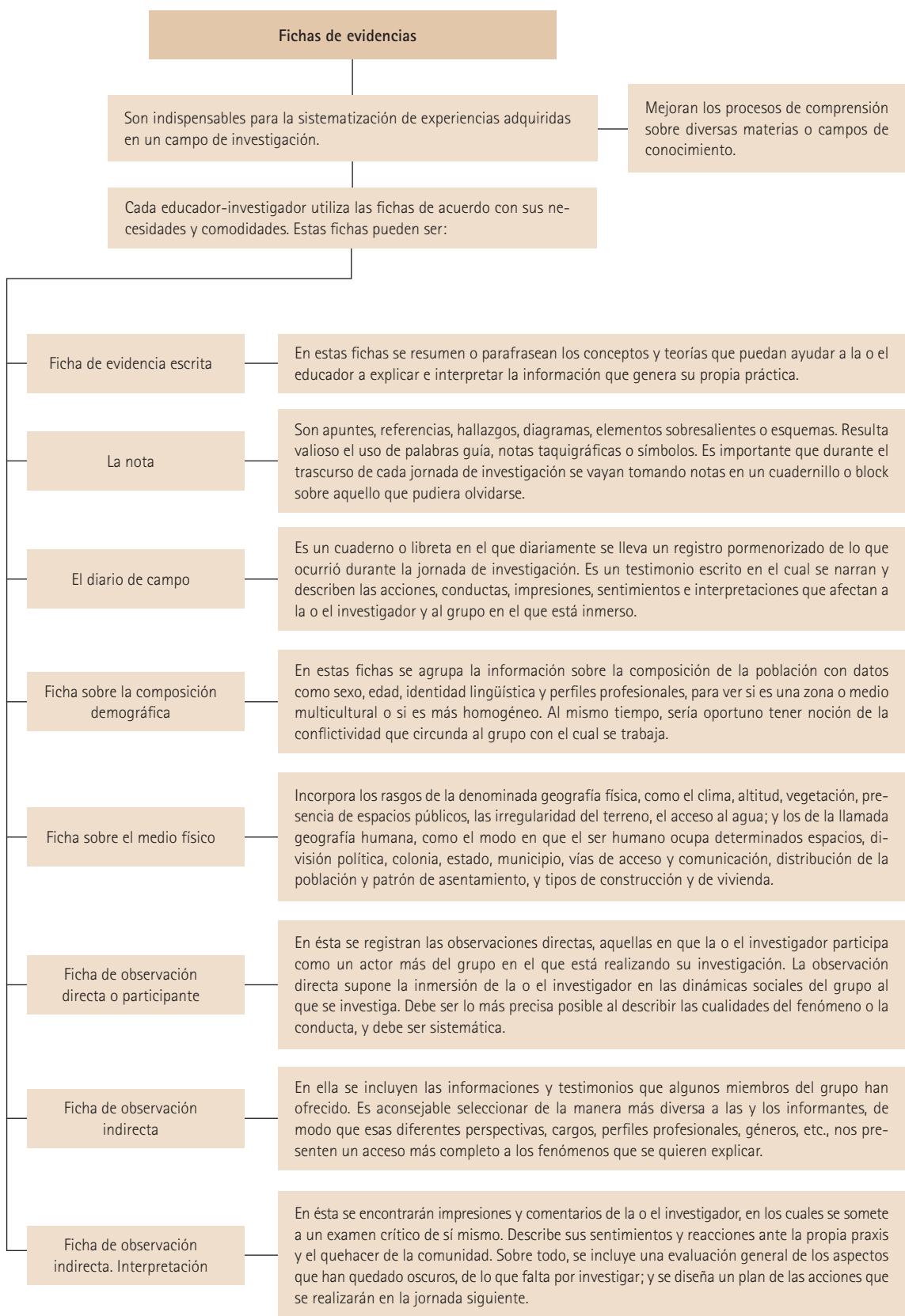
⁷⁹ Para la elección y diseño de las clasificaciones se pueden utilizar las guías de clasificación que se han elaborado desde la antropología, como la de George P. Murdock y la Guía Panamericana para la Clasificación de Datos Culturales, o el Manual de Campo de Ángel Palerm. Estas clasificaciones se tendrían que adecuar a la investigación de la educación en derechos humanos.

MÓDULO IV.

Experiencia de sistematización y evaluación de la educación en derechos humanos

*El descubrimiento es el resultado de la simpatía;
y quien dice simpatía, dice don, entrega.*

A. SERTILLANGES



Un aspecto que resulta indispensable para la sistematización de la experiencia de las y los educadores-investigadores en derechos humanos consiste en poner por escrito esas experiencias. La mayoría reconoce la importancia de la palabra escrita para mejorar los procesos de comprensión sobre diversas materias, pero pocas veces se ha insistido en la trascendencia que tiene para los procesos de reflexión y crítica de la propia actividad. La expresión escrita posibilita la memoria detallada de los acontecimientos; permite la acumulación de valiosa información, el diálogo con uno mismo, y el estudio de la propia experiencia, como se ha señalado anteriormente. Debido a que no es suficiente mencionar algunas recomendaciones generales, se ha incorporado este módulo en el cual se presenta un ejemplo de sistematización muy sencillo, sujeto a una profundización ulterior, con el fin de que sea de utilidad como herramienta para las y los educadores en derechos humanos. Está compuesto esencialmente de fichas de evidencia física, observación directa e indirecta, notas, etc., a manera de ejemplos para los ejercicios que se proponen en la última parte de esta guía.

Ficha de evidencia escrita

Categoría: Conducta en clase: racismo y discriminación.	Fuente: Merton, Thomas, <i>Ishi</i> , Barcelona, Pomaire, 1979, pp. 20 y 21.
<p>"Al indio o al negro sólo se le permite tener una identidad humana en la medida en que se someten a nosotros y carguen con nuestra identidad. Pero como, de hecho, el indio y el negro tienen un color de piel diferente y otros rasgos que los diferencian de nosotros, jamás pueden llegar a ser nuestro igual y, por ende, nunca logran una identidad. La trampa se cierra. Tanto el indio como el negro quedan definitivamente excluidos. Sobre la base de nuestra definición imposible, jamás conseguirán convencernos de que son seres humanos [...] Sólo son aspirantes a seres humanos que intentan vestirse y actuar como nosotros pero nunca consiguen graduarse [...] En una palabra, la violencia fundamental que, con toda inocente buena fe, ha ejercido el blanco norteamericano –lo mismo que los blancos europeos– sobre todas las razas de color de la tierra (y especialmente sobre la negra) ha consistido en imponerles <i>identidades inventadas</i>, colocar a las gentes en situaciones de sometimiento y desamparo en las cuales lleguen a creer tan solo en las identidades que les han sido de tal manera conferidas."</p>	

Categoría: Memín Pinguín.	Fuente: Wikipedia.
<p>"Memín Pinguín es un personaje de historieta llamado Guillermo Pinguín, creado por Yolanda Vargas Dulce en 1943 y dibujado originalmente por Alberto Cabrera y posteriormente por Sixto Valencia Burgos. En la historia sobresalen los valores de amistad y familiares. El lenguaje es popular y respetuoso. Recibió duras críticas cuando Memín soñó que era canibal (número 214) o cuando descubrió a un niño decapitado dentro de una maleta (número 188). Se convirtió en una de las historietas mexicanas que se difundió a nivel internacional. Incluso en Filipinas el Ministerio de Educación promovió su lectura en las escuelas por su contenido en valores humanos hacia la familia y el Estado. Memín tiene entre nueve y 11 años, cursa el tercero de primaria, no es muy buen estudiante, tiene una terrible facilidad para provocar enredos a los que arrastra a sus amigos, a quienes saca a veces de sus casillas; pero es tan simpático y tiene tan buen corazón que todos terminan por considerarlo el mejor y el más simpático miembro de la pandilla de los vikingos bravos. El profesor de Memín, Antonio Romero, es muy comprensivo con sus alumnos y, al mismo tiempo, muy estricto; siempre se las ingenia para que, a pesar de que a Memín no le gusta estudiar, éste logre pasar de año y no reprobar."</p>	

La nota

<p>Nota: Conducta en clase (¿racismo, <i>bullying</i> o <i>relajo</i>?), 18 de marzo de 2012.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Magdalena Contreras, 12:00 horas, curso-taller en la Casa de la Cultura. • Grupo de alumnos de educación secundaria de la zona. • Memín Pinguín, burlas. • ¿Cómo manejo esto? Es discriminación. • Mario R. es un negro travieso. Cómic. • Pedro X., Guillermo Z., Memo, Memín. • José M.: risa, no querían venir al curso. • Ana C.: se estaban haciendo los graciosos y querían echar <i>relajo</i>. • Claudia G.: nos ponemos apodos que sólo nosotras conocemos. Público, molestar. • Mario R. puso el letrero a Guillermo Z. de su escuela, porque le hizo <i>una gruesa</i>. • (Yo) ¿Te vengaste al decirle negro? • Paco interrumpió: negros esclavos. • Jesús: los negros son buenos en deporte y música. • Mario: Memín, no por negro sino por fastidioso. • (Yo) al afectado: qué pensaba. • Guillermo: risa, broma, Mario es su mejor amigo. • Descanso. Sofía N.: pleito entre Mario y Guillermo; Mario cree que su amigo coquetea conmigo. • Sofía N.: Hay pocas mujeres. • Sofía N.: Hombres son muy celosos. • Amiga de Sofía N.: novio pegó por celos. • Mujeres no deben provocar.

El diario de campo

Diario de campo	Fecha: 18 de marzo de 2012.
<p>Descripción (observación directa)</p> <p>He sido invitado a la Casa de la Cultura de La Magdalena Contreras a impartir un taller de seis horas sobre la discriminación racial. Para situarme en el lugar, investigué en Wikipedia, en la página del Gobierno del Distrito Federal y en otros documentos. Elaboré fichas de composición demográfica, medio físico y geografía urbana que integré a mis materiales sobre derechos humanos. Consulté algunos materiales sobre racismo.</p> <p>La CDHDF no tenía información sobre la impartición de cursos en este sitio y tenía una vaga referencia de cómo llegar; por eso investigué en Google Maps una ruta para llegar y le pedí a un compañero que vive cerca algunas recomendaciones. La cita era a las 12:00 horas en el salón 403, pero llegué una hora antes para poderme ubicar. Caminé por la zona y visité la Casa de las Bellas Artes; pedí un folleto sobre la historia del lugar, que anexo al diario.</p> <p>Cuando llegué al salón, las y los alumnos estaban afuera pero ya se habían instalado, dejando sus mochilas. Antes de iniciar el curso me presentó el coordinador; como las y los jóvenes estaban muy inquietos, les llamó la atención por su desorden y los amenazó con que esta actividad sería calificada posteriormente y tendrían que entregar un resumen.</p> <p>El grupo estaba conformado por 15 personas de tres secundarias de la zona. Les distribuí unas hojas y una tarjeta. En ésta tenían que poner su nombre, edad, grado y escuela en que estaban inscritos. Sus edades oscilan entre los 12 y los 15 años; nueve son varones y seis mujeres. La mitad de las chicas está matriculada en primero de secundaria, el resto cursa el segundo año. Seis de los adolescentes están inscritos en tercer año, mientras que los otros tres están en segundo. Todos estudian en escuelas públicas en el turno matutino.</p> <p>Los estudiantes habían llegado entre risas. El salón tenía cuatro hileras de bancas distribuidas regularmente y las mochilas se encontraban en el piso de manera desordenada, impidiendo el paso. Me entregaron las hojas del cuestionario. Les pedí que colocaran las bancas en círculo y que pusieran las tarjetas con su nombre al frente de la banca. Las y los alumnos no atendieron inmediatamente mi indicación y arrastraban las bancas. Regresé al escritorio por unos documentos, y cuando regresé al centro del grupo Mario R., entre risas, puso una tarjeta en la banca de Guillermo Z. con el nombre <i>Memín Pinguín</i>. Todos los compañeros sueltan una carcajada.</p> <p>Impresiones personales</p> <p>Al ver el nombre de Memín Pinguín me molestó, pensé que se trataba de una conducta racista y me preocupé sobre el modo en que tendría que manejar al grupo. ¿Llamarles la atención? ¿Aprovechar la situación para introducir el tema del taller? ¿Cómo debía actuar? No podía dejar pasar por alto esta <i>falta de respeto</i>. Realmente me preocupó no poder controlar al grupo. Ante la duda, siempre es mejor preguntar.</p> <p>Entrevista abierta (observación indirecta)</p> <p>Comencé el diálogo preguntando "¿Alguien podría informarme quién es Memín Pinguín?". De inmediato Mario R. dijo "es un negro travieso que siempre está molestando a los demás". Cuestioné "¿dónde lo has visto?", y Mario contestó "en unos cómics que eran de mi abuelo". Pedro X. dijo "yo pensé que se refería a Guillermo Z., Memo, Memín, por latoso".</p> <p>El resto del grupo, con sus gestos, me indicó que nadie lo conocía. Insistí: "¿nadie más lo conoce?", y dijeron que no. Entonces pregunté "¿cómo explican esta acción y por qué la gente pone apodosos?". José M. señaló que le dio risa la travesura porque no querían venir al curso para estar con los de otras escuelas. Pregunté "¿cuándo no quieren clases ponen apodosos?", y todos se rieron. Ana C. dijo "yo pensé que se estaban haciendo los graciosos y que querían echar relajo". Cuando se les recordó la pregunta sobre por qué se ponen apodosos, Claudia G. dijo "mis amigas y yo nos ponemos apodosos que sólo nosotras conocemos". Señalé: "¿entonces por qué poner un apodo en público ante gente de otras escuelas?", y Claudia dijo: "pues yo pienso que fue para molestar". Volví con Mario R., quien puso el letrero de Memín Pinguín, para preguntarle si Guillermo Z. era su amigo o quería molestarlo en público. Mario respondió que Guillermo era su amigo pero que le debía <i>una gruesa</i>. Entonces interrogué: "¿te vengaste al decirle <i>negro</i>?, ¿crees que decirle <i>negro</i> es un insulto?".</p> <p>Impresiones personales</p> <p>Esa pregunta insistía en la idea de que el acto era de discriminación racial. La insistencia no era más que un reflejo de mi propio prejuicio. Por eso cometí el error de plantear una pregunta cerrada. Sin embargo, la dinámica grupal vino en mi ayuda.</p>	

Entrevista abierta (observación indirecta)

Paco interrumpió y dijo que los negros habían sido esclavos; Jesús dijo que los negros son buenos en muchos deportes y en la música. Señalé: "entonces creen que ser una persona de raza negra es algo negativo". Paco respondió que no, sino que eso lo había visto en sus clases de historia y en algunas películas de la televisión. Jesús dijo que él prefería vivir en La Magdalena Contreras y no en Estados Unidos, donde maltratan a los negros y a los mexicanos; además de que en el pueblo no hay *negros*. Mario insistió en que le había dicho Memín "no por negro –porque él no es negro– sino por fastidioso, como el personaje del cómic que siempre está molestando y dando problemas". Con el objeto de comparar y cruzar los testimonios, pregunté al afectado qué pensaba de todo lo que había pasado; y éste contestó que le dio risa y que era una broma porque Mario es uno de sus mejores amigos.

Impresiones personales

Entonces descubrí que no era *bullying* ni racismo, aunque las expresiones no estaban exentas de estereotipos y no quedaban claros la causa y el tipo de venganza. Yo no quise preguntar en público acerca del conflicto entre dos amigos.

Entrevista (observación indirecta)

En el descanso Sofía N. se me acercó. En un intercambio privado, y sin que yo hubiera preguntado, Sofía N., *motu proprio*, me comentó: "Mario, mi novio, está enojado con Guillermo porque piensa que me está coqueteando; ellos se están peleando y cree que lo puedo traicionar y engañar. El otro día estaba tan enojado que hasta me insultó. En la escuela tenemos problemas porque hay muy pocas mujeres y los hombres son muy celosos. Una amiga me dijo que su novio le pegó por celos, cuando ella estaba ayudando a otro en un proyecto de física. Las mujeres no debemos provocarlos". Entonces se acabó el tiempo del descanso y tuvimos que regresar. Cuando acabó el taller, llegó el coordinador por las y los alumnos y no encontré el momento propicio para volver a hablar con ella.

Interpretaciones

Al iniciar el taller había un clima de resistencia y rechazo frente al curso. Tal vez es resultado de un conflicto de las y los jóvenes hacia la autoridad, por el tipo de reprimenda que hizo el coordinador cuando yo llegaba. Las preguntas abiertas acerca de las conductas que tuvieron me permitieron acercarme más a las y los estudiantes; parece que así logré atraer su atención e interés. Aunque hubo muchas risas cuando uno de los participantes designó a otro compañero con el nombre de Memín Pinguín, esta acción no puede considerarse como *bullying* o racismo, pero manifiesta problemas de género que hay que investigar.

Plan y tareas de investigación

Después de que estuvimos discutiendo sobre la problemática, y como resultado de la plática con Sofía N., me percaté de que el taller tenía que orientarse al tema de equidad de género y prevención de la violencia.

A partir de la información recabada surgen nuevas interrogantes que hay que investigar con mayor cuidado: ¿están cambiando el rol de las mujeres en La Magdalena Contreras? Si así fuera, ¿qué impacto social se puede esperar de esta transformación en la relación entre hombres y mujeres? Para responder a estos cuestionamientos se debe examinar el nivel educativo de las mujeres respecto de los varones. ¿A qué edad dejan las mujeres la escuela y por qué motivos?

Parece que hay menos mujeres que hombres estudiando la secundaria. Esto puede significar que las mujeres empiezan a acceder de manera efectiva a la enseñanza media y que se están registrando cambios en los roles de hombres y mujeres. Los hombres de esta comunidad pueden estar frente al reto de asimilar los nuevos roles de las mujeres y reformular su propia masculinidad. Se necesitará indagar el nivel de desempleo de los hombres frente a las mujeres y en cuántas familias ellas se han convertido en el sostén económico. Esto implica nuevas formas de intervención de la CDHDF para prevenir conductas de violencia antes de que éstas se generalicen. Además, se debe profundizar teóricamente en el efecto sociocultural de las comunidades en transición.

Ficha sobre la composición demográfica

Categoría: Geografía humana.	Fecha: 18 de marzo de 2012.
Subcategoría: Demografía.	Lugar: Casa de la Cultura de las Bellas Artes Juventino Rosas, La Magdalena Contreras, Distrito Federal.
Observador: Roberto Carlos y página del Gobierno del Distrito Federal.	
<p>En la delegación La Magdalena Contreras predominan las áreas de conservación que ocupan 82% de su territorio. Todavía prevalece la estructura comunitaria de los pueblos; 76% de su población tiene un nivel socioeconómico bajo y muy bajo, y sólo el pueblo de San Jerónimo Lídice tiene un nivel socioeconómico alto. La delegación La Magdalena Contreras presenta una tasa de crecimiento poblacional de 1.3% al año y tiene el más bajo índice de residentes nacidos en otra entidad de todo el Distrito Federal; 2.5% de sus residentes son personas indígenas y la escolaridad promedio es de 9.3 años.</p> <p>La delegación cuenta con 20 mil unidades de producción agropecuaria y forestal, y con un sector terciario y secundario muy pequeño; es decir, tiene un perfil fundamentalmente rural. Posee 406 unidades de producción industrial, tres mil comercios, un hotel, 400 restaurantes, 1 745 personas se dedican a las actividades manufactureras, siete mil al comercio y 14 300 a servicios. Una fuente importante de ingresos de las y los habitantes de la delegación está constituida por la oferta de servicios (comida, artesanía, excursiones) a visitantes de fin de semana. A raíz de la crisis económica de 2008, el turismo se ha visto afectado y la derrama económica ha disminuido. Esto ha provocado el aumento significativo de las cifras de desempleo masculino en la demarcación.</p>	

Categoría: Conductas en clase.	Fecha: 18 de marzo de 2012.
Subcategoría: Composición de grupo.	Lugar: Casa de la Cultura de las Bellas Artes, Juventino Rosas, La Magdalena Contreras, Distrito Federal.
Observador: Roberto Carlos y página del Gobierno del Distrito Federal.	
<p>El grupo está conformado por 15 personas de tres secundarias de la delegación La Magdalena Contreras. Sus edades oscilan entre los 12 y los 15 años; nueve son varones y seis mujeres. La mitad de las chicas está matriculada en primero de secundaria, el resto cursa el segundo año. Seis de los adolescentes están inscritos en el tercer año, mientras que los otros tres están en segundo. Todos estudian en escuelas públicas en el turno matutino.</p>	

Ficha sobre el medio físico

Categoría: Descripción física.	Fecha: 18 de marzo de 2012.
Subcategoría: Geografía urbana.	Lugar: Casa de la Cultura de las Bellas Artes Juventino Rosas, La Magdalena Contreras, Distrito Federal.
Observador: Roberto Carlos.	
<p>El curso-taller se llevará a cabo en la Casa de la Cultura de La Magdalena Contreras. En esta delegación corre el último río vivo del Distrito Federal. El salón cuenta con un pizarrón, una mesa y bancas suficientes para todos los asistentes. La Magdalena Contreras es una de las 16 delegaciones del Distrito Federal; tiene 74.58 km² de superficie y un total de 228 927 habitantes (INEGI, 2008). Está dividida en 39 colonias, pueblos y barrios. Se localiza en el sur-poniente de la ciudad de México, colinda al oeste con el Estado de México y al sur con Tlalpan; es una de las delegaciones con más áreas verdes y uno de los principales pulmones de la ciudad. En esta demarcación se encuentra el Parque Ecoturístico de Los Dinamos, su relieve es montañoso y predominan los bosques de pino y encino. También están lo que queda del antiguo ejido de San Bernabé Ocoatepec, el Cerro de las Tres Cruces y el Cerro del Judío, que se han convertido en zonas marginales donde habitan cerca de 20 mil personas. El foro cultural en el que se desarrollará el curso se ubica a algunos metros de la Casa de las Bellas Artes Juventino Rosas. Este inmueble era la casa de los dueños de una fábrica textil llamada El Águila, que se localiza en donde hubo un obraje en el siglo XVII. El centro cultural está en el edificio donde se encontraba la fábrica, y ha sido adaptado para que se impartan cursos y talleres.</p> <p><i>Vivienda.</i> Las viviendas son unifamiliares: 30% tiene uno o dos cuartos y en promedio residen 3.8 personas por vivienda; 93% de las casas-habitación tienen luz eléctrica y drenaje, y 11% carece de agua potable. Entre sus principales problemas se encuentra el de los asentamientos irregulares.</p>	

Ficha de observación directa o participante

Categoría: Conductas en clase.	Fecha: 18 de marzo de 2012.
Subcategoría: ¿Racismo, <i>bullying</i> o relajo?	Lugar: Casa de la Cultura de las Bellas Artes Juventino Rosas, La Magdalena Contreras, Distrito Federal.
Observador: Juan Enrique Núñez.	
<p>La clase empezó a las 12:00 horas en el salón 403, los estudiantes fueron llegando entre risas a ocupar sus lugares. En el aula se observan cuatro hileras de bancas distribuidas regularmente. Las mochilas se encuentran en el piso de manera desordenada, impidiendo el paso a los últimos en llegar.</p> <p>El educador se ubica en el centro del salón, procurando atraer la atención de las y los participantes. Les pide colocar las bancas en círculo. Todavía no se hace el silencio y las y los alumnos se tardan en dar cumplimiento a la disposición. Algunos estudiantes arrastran ruidosamente el mobiliario. Cuando se hace el silencio, el educador les pide que anoten sus nombres en una tarjeta que les ha entregado y la coloquen en su banca. Se voltea a recoger unos materiales, y cuando regresa al centro del grupo uno de los asistentes pone una tarjeta en la banca de otro compañero con el nombre Memín Pinguín. Todos los compañeros sueltan una carcajada.</p>	

Ficha de observación indirecta

Categoría: Conductas en clase.	Fecha: 18 de marzo de 2012.
Subcategoría: ¿Racismo, <i>bullying</i> o relajo?	Lugar: Casa de la Cultura de las Bellas Artes Juventino Rosas, La Magdalena Contreras, Distrito Federal.
Observador: Juan Enrique Núñez.	
<p>El educador comenzó un diálogo con las y los asistentes acerca de lo que se había suscitado. Les preguntó quién era Memín Pinguín, cómo se explicaba cada uno esa conducta y qué representa la acción de poner apodos. El que puso el letrero contestó "es un negro travieso que siempre está molestando a los demás". El educador preguntó dónde lo había visto, y éste señaló "en unos cómics que eran de mi abuelo". Pedro X. dijo "yo pensé que se refería a Guillermo Z., Memo, Memín, por latoso".</p> <p>La mayoría dijo que no sabía quién era ese personaje. José M. señaló que le dio risa la travesura porque no querían venir al curso para estar con los de otras escuelas. Ana C. dijo "yo pensé que se estaban haciendo los graciosos y que querían echar relajo". Cuando se le recordó la pregunta sobre por qué se ponen apodos, Claudia G. dijo "mis amigas y yo nos ponemos apodos que sólo nosotras conocemos". El educador cuestionó entonces por qué poner un apodo en público ante gente de otras escuelas, y Claudia dijo "pues yo pienso que fue para molestar". El educador volvió con Mario R., quien puso el letrero, para preguntarle si Guillermo Z. es de su escuela y por qué le había puesto ese sobrenombre en público. Mario dijo "porque él me hizo <i>una gruesa</i>". El educador le preguntó si se había vengado al decirle <i>negro</i>, y si creía que decirle <i>negro</i> era un insulto.</p> <p>Paco interrumpió y dijo que los negros habían sido esclavos; Jesús dijo que los negros son buenos en muchos deportes y en la música. Mario insistió en que le había dicho Memín "no por negro –porque él no es negro– sino por fastidioso, como el personaje del cómic que siempre está molestando y dando problemas". El educador le preguntó al afectado qué pensaba de todo lo que había pasado; y éste contestó que le dio risa y que era una broma porque Mario es uno de sus mejores amigos.</p> <p>En un intercambio privado, Sofía N. le comentó al educador que de verdad ellos se están peleando porque Mario creía que Guillermo estaba coqueteando con ella. Dijo: "en la escuela tenemos problemas porque hay muy pocas mujeres y los hombres son muy celosos. Una amiga me dijo que su novio le pegó por celos, cuando ella estaba ayudando a otro en un proyecto de física. Las mujeres no debemos provocarlos".</p>	

Ficha de observación indirecta. Interpretación

Categoría: Conductas en clase.	Fecha: 18 de marzo de 2012.
Subcategoría: Roles sociales en transición. ¿Racismo, <i>bullying</i> o relajo? Relaciones de género.	Lugar: Casa de la Cultura de las Bellas Artes Juventino Rosas, La Magdalena Contreras, Distrito Federal.
Observador: Juan Enrique Núñez.	
<p>Las conductas de las y los asistentes reflejaron un clima de resistencia y rechazo frente a las actividades organizadas. Se puede presumir un conflicto de los jóvenes hacia la autoridad, que puede deberse a la diferencia generacional o a los métodos de disciplina utilizados en estas escuelas. Eso se debería averiguar posteriormente. Aunque hubo muchas risas cuando uno de los participantes designó a otro compañero con el nombre de Memín Pinguín, esta acción no puede considerarse como <i>bullying</i>. Si bien dos informantes expresaron que lo que se buscaba era molestar al compañero, el resto pensó que era una broma. El mismo afectado lo interpretó como un chiste de uno de sus mejores amigos. De hecho, todavía se respira un ambiente de comunidad rural; la mayoría de los jóvenes se conocen entre sí aunque no todos van a la misma escuela.</p> <p>En un principio, el investigador pensó que esta conducta era una manifestación de discriminación racial. Sin embargo, la mayoría de los testimonios evidenciaron que no sabían quién era el personaje del cómic, y mucho menos interpretaron que las personas negras sean malas o inferiores. Lo que se puede intuir es la existencia de estereotipos raciales, históricos y culturales.</p> <p>Más tarde, una joven explicó que en el fondo de todo esto había un pleito entre amigos por una muchacha; es decir, se trataba de un acto vengativo, no necesariamente racista. La misma entrevistada reveló que hay indicios de violencia de género, cuestión que hay que investigar para identificar si estas conductas se están generalizando o si se originan por cambios en los roles económicos y educativos de las mujeres en una sociedad en transición. Resulta significativo que la informante haya mencionado que las mujeres deben ser muy cuidadosas para no provocar a los varones y desencadenar episodios de violencia, como ha sucedido con el novio de una amiga.</p> <p>Nota: La ficha de interpretación preliminar requiere más datos sobre las actividades de los padres, el sostén económico de las familias, y encuestas sobre roles de género, entre otros.</p>	

CONCLUSIONES

1. La sociedad espera mucho de sus educadoras y educadores, especialmente de las y los encargados de educar en derechos humanos. Sobre todo, porque se les encomienda la obligación de crear las condiciones de posibilidad para que los hombres y las mujeres de cada época se apropien de todo el arsenal de cultura que se ha ido acumulando a lo largo del tiempo. Esa enorme responsabilidad, como se ha señalado en esta guía, no es exclusiva de las y los educadores sino de todos los miembros de la sociedad, pero se deposita sobre los hombros de un grupo determinado de personas. Dicho fenómeno pone de manifiesto la conciencia de que debajo de los punzantes conflictos que sacuden al mundo contemporáneo se esconde un delicado malestar, uno que tiene su verdadero origen en la posibilidad o no de construir una nueva cultura cuyo cimiento sean los derechos humanos.

No obstante, la responsabilidad que se deposita sobre cada educadora o educador resulta inseparable de un espacio de autonomía. La o el educador no puede ser considerado sólo como un medio, una pieza clave o una herramienta del cambio social que debe limitarse a implementar. Atendiendo a todo lo que se ha descrito como paradigma de la o el educador como operario, si ésta o éste no es verdadero creador y protagonista de su quehacer, entonces se hace casi ineludible el conformismo, la rutina y el automatismo. Si la actividad que realiza no le pertenece, auténticamente descubrirá con amargura que su trabajo es alienante y se sentirá poco valorado. Esta condición subyace en los climas de agresión, resistencia e incluso de violencia que acompañan el día con día en muchas instituciones educativas.

En esta guía se han explorado los efectos psicológicos y sociales de que tienen las y los educadores alienados, la profunda insatisfacción que experimentan, y el agotamiento y las resistencias que hacen muy complicada su profesionalización. También se ha puesto de manifiesto que el paradigma de la o el educador como operario se desarrolló en Occidente, de manera paralela con una organización rigurosa de los saberes, y que coincide con una nueva manera de entender la racionalidad que fue consolidándose desde el inicio de la modernidad. Dicho tipo de racionalidad técnico-instrumental no tiene tanto interés en la determinación de los fines como en la eficacia y la regulación de los medios para alcanzar el progreso material y moral de la sociedad. Es decir, se funda en la convicción de que la razón es, antes que nada, el instrumento que puede y debe hacer eficientes las acciones en cualquier dimensión de la vida humana. En el ámbito educativo, esa racionalidad implica que la selección de contenidos debe tecnificarse. La consecuencia directa es que tiende a estimarse como insustancial lo que la o el educador-operario pueda decir sobre los contenidos que ha de enseñar y –lo que parece todavía más grave– sobre cómo debe ser enseñado.

En sentido contrario, a lo largo de esta guía se ha explorado otro paradigma que pugna por que la o el educador se esfuerce por entender los fenómenos desde la perspectiva de sus protagonistas, y comprenda aquello que resulta importante para cada participante, es decir, se ocupe de la realidad subjetiva e intersubjetiva. Esta nueva orientación acepta que el conocimiento es un producto social siempre situado, y que no se puede dilucidar de manera independiente de los valores y representaciones de las personas que conforman la sociedad. En sentido contrario al paradigma tradicional, la inmersión en la realidad intersubjetiva es una condición para identificar la lógica y racionalidad práctica de las acciones y discursos que ejecutan todos los integrantes de un grupo social determinado. Por tanto, resulta fundamental describir el modo en que se construyen los significados desde la interioridad de quienes intervienen en la experiencia.

Esta nueva orientación se sustenta en la convicción de que la conducta humana está profundamente influida por el contexto particular en que se produce, y que las normas, tradiciones, roles y

significado de las acciones son comprendidos mejor por aquellos que participan en la dinámica que se quiere transformar. Se construye el conocimiento en y con la comunidad, situada en su especificidad, heterogeneidad y multiplicidad. No obstante, este nuevo paradigma de la educación y de la investigación necesita vencer una serie de barreras psicológicas y sociales.

2. En el caso de las y los educadores en derechos humanos, para desempeñar su labor con éxito será necesario, además de la autonomía, descubrir que debajo de la multiplicidad de manifestaciones sobre la educación en derechos humanos subyace lo que se ha considerado el núcleo duro o eje articulador de la educación en derechos humanos: la empresa de interpretar, criticar y transformar la cultura. Estamos convencidos de que la educación en derechos humanos puede lograr su articulación como crítica y transformadora de la cultura; es decir, el examen de los discursos y las prácticas sociales que impiden la realización efectiva de los derechos. En otras palabras, la educación en derechos humanos no se puede entender sino como una investigación y crítica de la cultura para transformarla. No puede evadir las acciones y las representaciones de sus participantes. Se concibe necesariamente como una reconciliación entre las grandes teorías sociales, económicas y políticas y las pequeñas interrogantes de cada comunidad en su especificidad.

No hay duda de que existe el riesgo permanente de que las y los educadores sean vistos como los replicadores de cursos y técnicas que otros elaboran. En esta guía se ha demostrado que esta orientación es reduccionista e ignora las condiciones de la verdadera praxis, que se caracteriza por la autosuficiencia y la etnicidad de la acción. Estamos convencidos de que estas posiciones hacen de la práctica educativa una acción utilitaria que sólo se esfuerza en la producción o fabricación de contenidos o educandos para que respondan competentemente en la confección de futuros rendimientos. Esa perspectiva instrumental concibe la práctica educativa como un hacer ciego que debe preocuparse exclusivamente de los resultados. Por lo tanto, desde esta óptica, las acciones educativas en cuanto tales carecen de valor y son un simple medio que se debe subordinar a las metas que se construyen, especialmente en el ámbito económico.

En sentido contrario, la educación en derechos humanos parece vinculada a la reflexión y la investigación de la propia práctica con la investigación participante. En otras palabras, ¿cómo sería posible la educación en derechos humanos si no es una práctica reflexiva y participante que favorezca la crítica y la transformación de las prácticas sociales de las y los participantes? Esta nueva manera de entender la labor de la o el educador se ha venido consolidando en las últimas décadas con la maduración de otros paradigmas en la investigación educativa, especialmente la investigación-acción.

3. Finalmente, las y los educadores en derechos humanos deben conocer y utilizar progresivamente diversas herramientas metodológicas que les permitan sistematizar su propio quehacer. En esta guía se ofrece una selección de estrategias e instrumentos que pueden ser el punto de partida de la investigación de las y los educadores en derechos humanos; por ejemplo: la investigación del medio natural y la demografía; el empleo de la evidencia escrita; la observación directa e indirecta; la importancia de saber preguntar; la elaboración de notas y el diario de campo. Asimismo, la y el educador encuentra en esta guía orientaciones para la elaboración de diversas fichas que le apoyen en su objetivo de sistematizar e investigar su propia actividad.

Estamos conscientes de que éste es un primer esfuerzo, una introducción a la investigación participante en el ámbito de la educación en derechos humanos, y que necesitará de una ulterior profundización, de modo que las y los educadores se vayan familiarizando con estas herramientas. Sin duda, esto implicará futuras adaptaciones, un proyecto de largo alcance que ponga de manifiesto la enorme riqueza que se acumula en cada educador-investigador, así como mecanismos para dar seguimiento a cada logro.

Sin embargo, es posible advertir que una o un educador en derechos humanos que se perciba a sí mismo como investigador de su propia práctica debe evitar todo dogmatismo, hacerse consciente de sus prejuicios y caminar de la mano de la comunidad de personas que le rodean hasta comprender el sentido de las acciones de sus interlocutores. La o el educador debe darse cuenta de que la cultura no se cambia de la noche a la mañana, y menos imponiendo un canon moral y cultural, sino habilitando y habilitándose para sostener un diálogo crítico consigo mismo y con quienes realiza su actividad.

Los hombres y las mujeres manifiestan en la multiplicidad de sus proyectos de vida, creencias, mitos, historias, lenguas y normas de conducta que se nutren, como los árboles, de la riqueza que está en sus raíces, en su cultura. En este sentido, las y los educadores en derechos humanos serían los responsables de trabajar la tierra y de ayudar para que cada árbol dé lo mejor de sí, con el objetivo de que se pueda hacer de la sociedad y del mundo un solaz que refresque y brinde reposo.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelman, Clem, "Kurt Lewin and the Origins of Action Research", en *Educational Action Research*, vol. 1, núm. 1, 1993.
- Adorno, Theodor, *Dialéctica negativa*, Madrid, Taurus, 1984.
- Aguirre Lora, María Esther, "El currículum escolar, invención de la modernidad", en *Perspectivas docentes*, núm. 25, 2001, pp. 3-13.
- Álvarez Ledesma, Mario Ignacio, *Acerca del concepto derechos humanos*, México, McGraw-Hill, 1998.
- Amnistía Internacional, *Educación en derechos humanos. Propuestas didácticas*, Madrid, Edai/Los Libros de la Catarata, 1995.
- Ander-Egg, Ezequiel, *Léxico del animador sociocultural*, Córdoba, Brujas (col. Comunicándonos), 2008.
- Apple, Michael W., *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 2008.
- _____, y James A. Beane (comps.), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, 1997.
- Aristóteles, *Ética nicomaquea. Ética eudemia*, Madrid, Gredos, 1985.
- _____, *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1982.
- Asensio Aguilera, Josep M., *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*, Barcelona, Graó (col. Crítica y fundamentos, núm. 30), 2010.
- Azkarate, Gorka, et al., *Materiales para la educación en derechos humanos. Ejercicios prácticos para diferentes áreas y líneas transversales*, Vitoria-Gasteiz, Ararteko, 2000.
- Bárcena Orbe, Fernando, *La práctica reflexiva en educación*, Madrid, Complutense (col. Manuales), 1994.
- Bartolomé Pina, Margarita, "Investigación cualitativa en educación, ¿comprender o transformar?", en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 20, 1992, pp. 7-36.
- Becerril Calderón, Sergio René, *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*, México, Plaza y Valdés/Instituto Tecnológico de Querétaro, 2005.
- Berger, Peter L., y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- Bergson, Henri, "La evolución creadora", en *Obras escogidas*, Madrid, Aguilar (Biblioteca Premios Nobel), 1963.

- Bochenski, I. M., *Filosofía actual y filosofía de la educación*, México, FCE, 1997.
- _____, *La filosofía actual*, México, FCE (col. Breviarios, núm. 16), 2002.
- Bolívar O., Ligia, *Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos. Una guía para la acción*, San José, IIDH (serie Cuadernos Pedagógicos), 2002.
- Bonfil Batalla, Guillermo, "La querrela por la cultura", en *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza, 1992.
- Bonifacio Barba, José, *Educación para los derechos humanos*, México, FCE, 1997.
- Bruner, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 2000.
- Calvino, Juan, *Institución de la religión cristiana*, Buenos Aires, Nueva Creación, 1988.
- Carr, Wilfred, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes, 1990.
- _____, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996.
- _____, Haciéndose ciudadano. Educación cívica en una sociedad democrática, conferencia pronunciada en el Simposio Internacional sobre Desarrollo Humano y Educación, Madrid, Universidad Complutense, 28 a 30 de octubre de 1991.
- _____, y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Castillo, Alfonso, y Pablo Latapí, *Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas*, Santiago, UNESCO, 1983.
- Cerezo Galán, Pedro, "La admiración como origen de la filosofía", en *Convivium. Revista de Filosofía*, núm. 15-16, Barcelona, 1963.
- Cohen, Morris R., y Ernest Nagel, *Introducción a la lógica y al método científico*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.
- Comas, Juan, *Manual de antropología física*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM (Serie Antropológica, núm. 10), 1966.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina, *La sistematización en los proyectos de educación popular*, Santiago, CEAAL, 1988.
- Contreras Domingo, José, *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, 1997.
- Cortina, Adela, *La ética de la sociedad civil*, Madrid, Anaya, 1994.

- Cunningham, J. Barton, *Researching Organizational Values and Beliefs. The Echo Approach*, Westport, Greenwood Publishing Group, 2001.
- De la Isla, Carlos, "¿Educación para la libertad o para el sometimiento?", en *De esclavitudes y libertades. Ensayos de ética, educación y política*, México, Miguel Ángel Porrúa/ITAM, 2006.
- De la Mora Ledesma, José Guadalupe, *Psicología del aprendizaje. Teorías I*, México, Progreso, 2003.
- De Zan, Julio, *La filosofía social y política de Hegel. Trabajo y propiedad de la filosofía práctica*, Buenos Aires, Ediciones del Signo (col. Nombre Propio, núm. 13), 2009.
- Dewey, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 2004.
- El Sahili González, Luis Felipe Ali, *Psicología para el docente: consideración sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*, León, Universidad de Guanajuato, 2010.
- Elliott, John, *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 4ª ed., Madrid, Morata, 2005.
- _____, *La investigación-acción en educación*, 5ª ed., Madrid, Morata, 2005.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI Editores, 2009.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI Editores, 2006.
- Freud, Sigmund, *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931)*, Buenos Aires, Amorrortu (Obras completas de Sigmund Freud, t. XXI), 1990.
- García-Huidobro, Juan Eduardo, *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no-formales de educación de adultos*, Santiago, UNESCO/OREAL/CIDE, 1980.
- Gimeno Sacristán, José, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 2002.
- _____, *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata, 2001.
- _____, *El alumno como invención*, Madrid, Morata, 2004.
- _____, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 2011.
- _____, *El valor del tiempo en educación*, Madrid, Morata, 2008.
- _____, *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, 7ª ed., Madrid, Morata, 1994.
- Giroux, Henry A., *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid, Morata, 2000.

- _____. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós (col. Temas de educación, núm. 18), 1990.
- _____. *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI Editores, 1992.
- Gollob, Rolf, y Peter Krapf (eds.), *Teaching democracy. A collection of models for democratic citizenship and human rights education*, Estrasburgo, Council of Europe (EDC/HRE, vol. VI), 2008.
- González Díaz, Rafael, "Evaluación del enfoque educativo imperante, basado en el desarrollo de competencias, a la luz de la educación mayéutica", en *Revista Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, núm. 97, México, ITAM, verano de 2011, pp. 71-102.
- _____, y Carlos J. McCadden, "Propuesta de reforma constitucional en materia de derechos humanos", en Barra Mexicana Colegio de Abogados, *Propuestas de reformas constitucionales*, México, Themis, 2009.
- Goyette, Gabriel, y Michelle Lessard-Hérbert, *La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*, Barcelona, Laertes, 1988.
- Gusdorf, Georges, *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Edicusa (col. Cuadernos para el diálogo, núm. 23), 1969.
- Habermas, Jürgen, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985.
- _____. *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1987.
- Hamilton, David, *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*, México, Trillas, 1996.
- _____. "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 1, enero-abril de 1993, pp. 201-222.
- Hegel, Friedrich, *Fenomenología del espíritu*, México, FCE, 1991.
- Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*, Buenos Aires, Editorial Sur, 1973.
- _____. *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Husserl, Edmund, "La filosofía en la crisis de la humanidad europea", en *Invitación a la fenomenología*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (col. Pensamiento contemporáneo, núm. 21), 1992.

- Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *vi Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Desarrollo normativo de la educación en derechos y el gobierno estudiantil. Segunda medición*, San José, IIDH, 2008.
- _____, *ix Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo de la metodología de educación en derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años*, San José, IIDH, 2010.
- Jaeger, Werner Wilhelm, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, 19ª ed., México, FCE, 2008.
- Jares, Xesús R., *Educación y derechos humanos*, Bilbao, Bakeaz (col. Cuadernos Bakeaz, núm. 29), 1998.
- _____, *Educación y derechos humanos. Concepto y principios didácticos*, Madrid, Popular, 1992.
- _____, *Educar para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz (col. Serie General, núm. 14), 2004.
- Jay, Martin, *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923-1950*, Los Ángeles, University of California Press, 1996.
- Kemmis, Stephen, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988.
- _____, y Robin McTaggart, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, 1988.
- Kuhn, Thomas S., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE (col. Breviarios, núm. 213), 1971.
- Latorre, Antonio, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó (col. Graó General Castellano, núm. 179), 2003.
- Lewin, Kurt, "Action Research and Minority Problems", en *Journal of Social Issues*, vol. 2, núm. 4, noviembre de 1946, pp. 34-46.
- _____, "Frontiers in Group Dynamics. Part I. Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change", en *Human Relations*, vol. 1, núm. 1, junio de 1947, pp. 5-41.
- _____, "Frontiers in Group Dynamics. Part II, Channels of Group Life; Social Planning and Action Research", en *Human Relations*, vol. 1, núm. 2, noviembre de 1947, pp. 143-153.
- _____, "Group Decision and Social Change", en Swanson, G. E., et al. (eds.), *Readings in Social Psychology*, Nueva York, Holt, 1947.
- _____, "The Conflict Between Aristotelian and Galilean Modes of Thought in Contemporary Psychology", en *The Journal of General Psychology*, vol. 5, núm. 2, 1931, pp. 141-177.

- _____, *et al.*, "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates'", en *The Journal of Social Psychology*, vol. 10, núm. 2, mayo de 1939, pp. 271-299.
- _____, y Karl Korsch, "Mathematical Constructs in Psychology and Sociology", en *The Journal of Unified Sciences*, núm. 9, abril de 1939, pp. 197-403.
- Luyten, W., *Fenomenología existencial*, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1967.
- _____, *La fenomenología es un humanismo*, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1967.
- Magendzo, Abraham, *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Santiago, LOM Ediciones/Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos/Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Fundación Ideas, 2004.
- _____, *Dilemas del currículum y la pedagogía*, Santiago, LOM Ediciones, 2008.
- _____, *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*, Santiago, LOM Ediciones, 2006.
- _____, *Transversalidad y currículum*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.
- _____, y Patricio Donoso (eds.), "*Cuando a uno lo molestan...": Un acercamiento a la discriminación en la escuela*, Santiago, LOM Ediciones/PIIE, 2000.
- Malinowski, Bronislaw, *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*, Buenos Aires, Sudamericana, 1970.
- Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional*, Barcelona, Ariel, 1981.
- _____, *Eros y civilización*, Barcelona, Ariel, 2010.
- Marrow, Alfred Jay, *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*, Nueva York, Basic Books, 1969.
- Marrou, Henry-Irene, *Historia de la educación en la antigüedad*, Madrid, Akal, 2004.
- Martínez de Bringas, Asier (dir.), *Teoría y práctica de la educación en derechos humanos*, Zarautz, Albedania/Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social de la Diputación Foral de Gipuzkoa (col. Derechos Humanos, núm. 8), 2006.
- Martinic V., Sergio, *Algunas categorías de análisis para la sistematización. Seminario Sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social en Sectores Populares*, Santiago, CIDE/Flacso, 1984.
- Marx, Karl, *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, Buenos Aires, Colihue (col. Colihue Clásica), 2006.

- McCadden, Carlos, "¿Es posible hablar hoy de filosofía? Una invitación a filosofar", en *Revista Estudios: Filosofía, Historia, Letras*, núm. 74, México, ITAM, otoño de 2005, pp. 47-58.
- McKernan, James, *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*, 2ª ed., Madrid, Morata, 2001.
- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, 4ª ed., México, Siglo XXI Editores, 2005.
- Mestre Chust, José Vicente, *La necesidad de la educación en derechos humanos*, Barcelona, uoc, 2007.
- _____, "Educación en derechos humanos", en *Vivir Educando*, núm. 23, junio-agosto de 2005.
- Morales, Marcelo (comp.), *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación no formal. Una oportunidad para aprender*, Montevideo, UNESCO/Ministerio de Educación y Cultura, 2009.
- Mumford, Lewis, *Técnica y civilización*, vol. I, Buenos Aires, Emecé, 1945.
- Nussbaum, Martha C., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005.
- _____, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid, Katz, 2010.
- OACNUDH, *ABC: La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, Ginebra, ONU, 2005.
- Pannof, Michel y Françoise, *L'Ethologue et son Ombre*, París, Payot, 1968.
- Pérez Serrano, Gloria (coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*, 4ª ed., Madrid, Narcea, 2004.
- Platón, *La república*, Madrid, Gredos, 1990.
- _____, *Teeteto*, Barcelona, Anthropos/Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Popper, Karl R., *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos, 1980.
- Ramírez, Gloria, "Los caminos de la educación superior en derechos humanos en México. Hacia una política pública", en Magendzo, Abraham (ed.), *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, Santiago, LOM Ediciones/Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos/Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Fundación Ideas, 2004, pp. 31-59.

- Ribotta Silvina (ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, Madrid, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III/Dykinson (col. Debates del Instituto Bartolomé de las Casas, núm. 4), 2006.
- Ricoeur, Paul, *Sí mismo como otro*, 3ª ed., México, Siglo XXI Editores, 2006.
- Rodino, Ana María, *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*, San José, IIDH (serie Cuadernos Pedagógicos), 2003.
- _____, "Educación en derechos humanos y democracia", en *Memoria de los Seminarios Interinstitucionales sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos*, México, Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos, 2006.
- _____, "Producción y uso de materiales didácticos para la educación en derechos humanos", en *Estudios básicos de derechos humanos*, núm. 9, San José, IIDH, 1999, pp. 261-324.
- Saez Carreras, Juan (coord.), *El educador social*, Murcia, Universidad de Murcia, 1994.
- Sahakian, William S., *Historia y sistemas de la psicología*, Madrid, Tecnos, 1975.
- Sánchez Cerezo, Sergio (dir.), *Diccionario de las ciencias de la educación*, Madrid, Santillana, 1996.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, *Filosofía de la praxis*, México, Siglo XXI Editores, 2003.
- Schön, Donald A., *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.
- _____, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Selener, Daniel, et al., *Documentando, evaluando y aprendiendo de nuestros proyectos de desarrollo. Manual de sistematización participativa*, Quito, Instituto Internacional de Reconstrucción Rural, 1997.
- Selltiz, Claire, et al., *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Rialp, 1965.
- Stenhouse, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 2004.
- Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.
- Tomasini Bassols, Alejandro, *Lenguaje y anti-metafísica. Cavilaciones Wittgensteinianas*, 2ª ed., México, Plaza y Valdés, 2005.
- _____, *Pena capital y otros ensayos*, México, Ediciones Coyoacán, 2002.

- Torres Santomé, Jurjo, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, 2ª ed., Madrid, Morata, 2007.
- _____, *El currículum oculto*, 8ª ed., Madrid, Morata, 2005.
- _____, "Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contrarreformista en las reformas educativas", en Gimeno Sacristán, José (comp.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata/Gobierno de Cantabria, 2006, pp. 155-180.
- Tuvilla Rayo, José, *Educación en derechos humanos. Hacia una perspectiva global*, 2ª ed., Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.
- _____, (comp.), *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*, Sevilla, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (col. Cuadernos de cooperación educativa, núm. 5), 1994.
- UNESCO Y OACNUDH, *Plan de acción. Programa mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*, París, UNESCO, 2006.
- Usher, Robin, e Ian Bryant, *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*, Madrid, Morata, 1997.
- Van Elteren, Mel, "Discontinuities in Kurt Lewin's Psychology of Work: Conceptual and Cultural Shifts Between his German and American Research", en *Sociétés Contemporaines*, núm. 13, marzo de 1993, pp. 71-93.
- _____, "Karl Korsch and Lewinian Social Psychology: Failure of a Project", en *History of the Human Sciences*, vol. 5, núm. 2, mayo de 1992, pp. 33-61.
- Verdoot, Albert, y René Cassin, *Declaración Universal de los Derechos del Hombre: nacimiento y significación*, Bilbao, Mensajero (Biblioteca Mensajero, vol. 26), 1970.
- Villoro, Luis, *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, UNAM/Paidós (Biblioteca Iberoamericana de Ensayo, núm. 3), 1998.
- _____, "Multiculturalismo y derecho", en Krotz, Esteban (ed.), *Antropología jurídica: perspectivas socio-culturales en el estudio del derecho*, México, Anthropos/UAM, unidad Iztapalapa, 2002.
- Wittgenstein, Ludwig, *Investigaciones filosóficas*, trad. de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines, Barcelona, Altaya, 1999.
- Yarza, Ignacio, "Sobre la praxis aristotélica", en *Anuario Filosófico*, vol. 19, núm. 1, 1986, pp. 135-154.
- Zeichner, Kenneth M., "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en *Volver a pensar la educación*, vol. II. *Prácticas y discursos educativos*, 2ª ed., Madrid, Morata, 1998.

Derecho internacional de los derechos humanos

Carta de las Naciones Unidas, firmada al terminar la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional, San Francisco, 26 de junio de 1945.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador), adoptado por la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos en su XVIII periodo de sesiones, San Salvador, 17 de noviembre de 1988.

EJERCICIO

Las y los educadores en derechos humanos deben conocer y utilizar progresivamente diversas herramientas metodológicas que les permitan sistematizar su propio quehacer. En esta guía se ofrece una selección de estrategias e instrumentos que pueden ser el punto de partida de la investigación de las y los educadores en derechos humanos. La intención es que cada educadora y educador identifique la más reciente o significativa experiencia de campo, especialmente que se circunscriba a todo lo ocurrido durante una jornada o día de trabajo, y ensaye la elaboración de fichas. Este ejercicio permitirá que cada educadora y educador se vaya familiarizando con dichos instrumentos de sistematización, con el fin de que pueda aclarar la naturaleza de cada ficha y los aspectos que deberá tomar en cuenta en el futuro para que se conviertan verdaderamente en una valiosa herramienta que le permita comprender la propia práctica.

Identifique la más reciente o significativa experiencia de campo y llene siguientes formatos:

1. Ficha de evidencia escrita.

Categoría:	Fuente:

3. El diario de campo.

Diario de campo	Fecha:

4. Ficha sobre la composición demográfica.

Categoría:	Fecha:
Subcategoría:	Lugar:
Observador(a):	

Categoría:	Fecha:
Subcategoría:	Lugar:
Observador(a):	

5. Ficha sobre el medio físico.

Categoría:	Fecha:
Subcategoría:	Lugar:
Observador(a):	

6. Ficha de observación directa o participante.

Categoría:	Fecha:
Subcategoría:	Lugar:
Observador(a):	

7. Ficha de observación indirecta.

Categoría:	Fecha:
Subcategoría:	Lugar:
Observador(a):	

8. Ficha de observación indirecta. Interpretación.

Categoría:	Fecha:
Subcategoría:	Lugar:
Observador(a):	

AUTOEVALUACIÓN

1. **Efectos sociales y psicológicos del denominado enfoque o paradigma del educador-operario:**
 - a) Crítica y desarrollo profesional.
 - b) Cansancio y profesionalización.
 - c) Fatiga y sensación de falta de reconocimiento.
 - d) Rutina y fortalecimiento de su seguridad.

2. **Atributo indispensable que se debe garantizar en las y los educadores en derechos humanos para que realicen su misión desde nuevos enfoques de investigación-acción, investigación participante y sistematización de su experiencia:**
 - a) Participación.
 - b) Coherencia y compromiso.
 - c) Autonomía.
 - d) Capacitación.

3. **Es uno de los efectos de la *escolarización moderna* en la concepción de las y los educadores y su misión:**
 - a) La confianza en el progreso educativo.
 - b) La convicción de la educación general y estandarizada.
 - c) La educación para la vida en la esfera escolar.
 - d) La medición de la calidad educativa con recursos científicos y la planeación.

4. **Realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica:**
 - a) Experiencias innovadoras.
 - b) Investigación con validez empírica.
 - c) Paradigmas.
 - d) Las interrogantes científicas.

5. **Es una actividad de más amplia significación que la mera actividad productiva, la cual no puede ser comprendida como acción ciega, productora de utilidades:**
 - a) Educación participativa.
 - b) Poiésis.
 - c) Teoría.
 - d) Praxis.

6. **Esta nueva orientación que se sustenta en la convicción de que la conducta humana está profundamente influida por el contexto particular en el que se produce, y que las normas, tradiciones, roles y significado de las acciones son comprendidos mejor por aquellos que participan en la dinámica que se quiere transformar:**
 - a) Nueva pedagogía.
 - b) Investigación científica.
 - c) Investigación cuantitativa.
 - d) Investigación cualitativa.

7. **Son impredecibles, espontáneas e inéditas. Incluso cuando se trata del mismo educador frente al mismo grupo y contenido, no se puede esperar un idéntico resultado.**
 - a) Las acciones educativas.
 - b) Los métodos de aprendizaje.
 - c) Las categorías espacio-tiempo.
 - d) Las dimensiones del aprendizaje.

8. **Representaciones que limitan la tarea de la o el educador como profesional reflexivo. Ideas que la tiene sociedad sobre su función e *imagen* que tienen de sí mismos:**
 - a) Nuevo enfoque pedagógico.
 - b) Prejuicios y falta de liderazgo.
 - c) Barreras ideológicas.
 - d) Tradicionalismo.

9. **Se entiende como el conjunto de rasgos de la denominada geografía física, como el clima, altitud, vegetación, presencia de espacios públicos, las irregularidades del terreno y el acceso al agua; aunados a la geografía humana, que es el modo en que el ser humano ocupa determinados espacios, y que incluye la división política en colonia, estado y municipio; las vías de acceso y comunicación; la distribución de la población y el patrón de asentamiento; y los tipos de construcción y de vivienda:**
 - a) Medio físico y psicosocial.
 - b) Medio natural y demografía.
 - c) Geografía urbana.
 - d) Accesibilidad.

10. **Este tipo de observación devela las categorías o cosmovisiones subjetivas de las y los participantes, contraria a los métodos cuantitativos que necesitan criterios y parámetros para establecer las variables de medición:**
 - a) Observación institucional.
 - b) Observación indirecta.
 - c) Observación aleatoria.
 - d) Observación semiestructurada.

CLAVE DE RESPUESTAS

1	c
2	c
3	b
4	c
5	d
6	d
7	a
8	c
9	b
10	b

Fase de actualización permanente.
La investigación-acción y la educación en derechos humanos.
Una herramienta para la sistematización y evaluación
de experiencias de educación en derechos humanos
se terminó de editar en agosto de 2012.
Para su composición se utilizaron los tipos
Futura y Rotis Sans Serif.

En el marco del Programa de Derechos Humanos y Medio Ambiente
y comprometida con la ecología y el cuidado del planeta,
la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
edita este material en versión electrónica para
reducir el consumo de recursos naturales, la generación
de residuos y los problemas de contaminación.

**COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS
DEL DISTRITO FEDERAL**

Oficina sede

Av. Universidad 1449,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600

Unidades desconcentradas

Norte

Payta 632
col. Lindavista,
07300 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1756

Sur

Av. Prol. Div. del Norte 5662,
Local B, Barrio San Marcos,
del. Xochimilco,
16090 México, D. F.
Tel.: 1509 0267

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

Centro de Consulta y Documentación

Av. Universidad 1449,
edificio B, planta baja,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1818

www.cd hdf.org.mx

