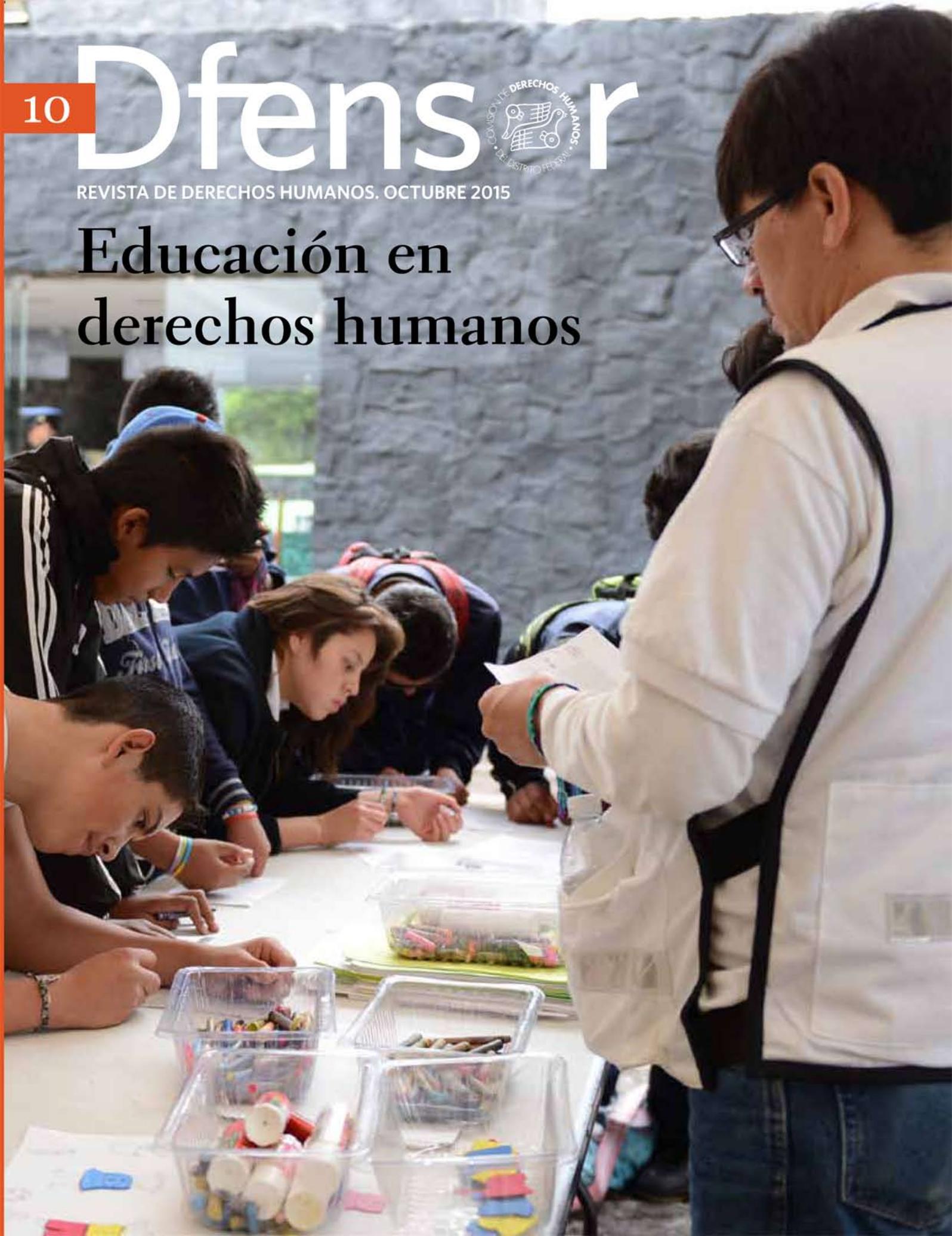




Educación en derechos humanos



DIRECTORIO CDHDF

PRESIDENTA

Perla Gómez Gallardo

CONSEJO

José Alfonso Bouzas Ortíz
José Antonio Caballero Juárez
José Luis Caballero Ochoa
Denise Dresser Guerra
Mónica González Contró
Nancy Pérez García
Nasheli Ramírez Hernández
María Isabel Belausteguigoitia Rius
Lawrence Salomé Flores Ayvar

VISITADURÍAS GENERALES

Primera Gabriel Santiago López
Segunda Montserrat Matilde Rizo Rodríguez
Tercera Yolanda Ramírez Hernández
Cuarta Alejandro Baroza Ruiz*
Quinta Jorge Ruiz del Ángel*

CONTRALORÍA INTERNA

Hugo Manlio Huerta Díaz de León

SECRETARÍA EJECUTIVA

Armando Jesús Meneses Larios

DIRECCIONES GENERALES

Jurídica
Lutwin López López
Quejas y Orientación
José Antonio Garibay de la Cruz
Administración
Jaime Mendoza Bon
Comunicación por los Derechos Humanos
Guillermo Gómez Gómez

DIRECCIONES EJECUTIVAS

Asuntos Legislativos y Evaluación
Ignacio Alejandro Baroza Ruiz
Centro de Investigación Aplicada en Derechos Humanos
Francisco Javier Conde González
Educación por los Derechos Humanos
Aída Marín Acupapan
Seguimiento
Mónica Marlene Cruz Espinosa
Vinculación Estratégica
Christian Ibeth Huerta Dávila

SECRETARÍA PARTICULAR DE LA PRESIDENCIA

Erika Alejandra Solís Pérez

COORDINACIONES

Tecnologías de Información y Comunicación
Rogelio Alvarado Vilchis
Vinculación con la Sociedad Civil y de Políticas Públicas
Clara Isabel González Barba
Servicio Profesional en Derechos Humanos
Mónica Martínez de la Peña

*Encargado del despacho

Dfensor



NÚMERO 10, AÑO XIII, OCTUBRE 2015

Revista mensual de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

COMITÉ EDITORIAL:

Perla Gómez Gallardo
Erika Alejandra Solís Pérez
Armando Jesús Meneses Larios
Gabriel Santiago López
Guillermo Gómez Gómez
Hugo Manlio Huerta Díaz de León
Francisco Javier Conde González
Jaime Mendoza Bon

EDITOR RESPONSABLE:

Francisco Javier Conde González

COORDINACIÓN EDITORIAL:

Karina Rosalía Flores Hernández
Karen Trejo Flores

CUIDADO DE LA EDICIÓN:

Karen Trejo Flores

CORRECCIÓN DE ESTILO:

Karina Rosalía Flores Hernández
Verónica López Rodríguez

REVISIÓN DE PRUEBAS:

Karina Rosalía Flores Hernández
Karen Trejo Flores
Verónica López Rodríguez

APOYO EDITORIAL:

Ana Karina Ascencio Aguirre

REVISIÓN DE CONTENIDOS:

Domitille Delaplace

DISEÑO DE PORTADA:

Enrique Agustín Alanís Guzmán

DISEÑO EDITORIAL:

Ana Lilia González Chávez
Enrique Agustín Alanís Guzmán

CRÉDITOS DE IMÁGENES:

Ernesto Gómez, Alejandro Cuevas, Sonia Blanquel, Karina Flores, Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos/CDHDF. Gabriel Montes Galdeano/IES Villa de Vicar. Colectivo Albanta, S. C. Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O. P., A. C. Servicios para una Educación Alternativa, A. C. (EDUCA). Banco de imágenes Unsplash, <<https://unsplash.com/>>.

FOTOGRAFÍA DE PORTADA:

Sonia Blanquel/CDHDF

INFOGRAFÍA:

Adrián Robles y Gladys López Rojas/CDHDF.

SUSCRIPCIONES Y DISTRIBUCIÓN:

Sonia Ruth Pérez Vega
Tel: 5229 5600, ext. 2032

Los artículos firmados que aparecen en esta edición son responsabilidad de las y los autores y los no firmados son de la autoría de la CDHDF.

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

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



4

Contenido

La EDH: una herramienta para la prevención de violaciones a derechos humanos 2
EDITORIAL

ANÁLISIS

Educación en derechos humanos y políticas públicas 4
JOSÉ TUVILLA RAYO

La incorporación de la educación en derechos humanos en América Latina: monitoreo y resultados 10
DIEGO ALFONSO ITURRALDE GUERRERO

El papel del educador y la educadora en derechos humanos 17
SILVIA L. CONDE

Arte y educación en derechos humanos 23
CRISTAL VILLAVICENCIO

INFOGRAFÍA 30

La dignidad de “escribir el propio nombre”: el derecho de las personas jóvenes y adultas a la educación 32
CLAUDIA ESPINOSA DÍAZ Y ERIC DÍAZ MELLA

TESTIMONIOS

Reflexiones sobre acompañamientos en procesos de exigibilidad de derechos humanos 38
DIANA LÓPEZ SANTIAGO Y CARLOS A. VENTURA CALLEJAS

Defendiendo derechos, sembramos futuro 42
ANA MARÍA GARCÍA ARREOLA

REFERENCIAS

Propósitos y desafíos de la educación en derechos humanos en el momento presente 46
ABRAHAM MAGENDZO KOLSTREIN

Fundamentos de la educación en derechos humanos desde la perspectiva crítica: Pedagogía para oprimidos y (d)esperanzados 52
CHRISTIAN ROJAS

ACCIONES CDHDF

58



23



38



46



58



La EDH: una herramienta para la prevención de violaciones a derechos humanos

EDITORIAL

Desde el Programa de Promoción de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) y, concretamente, a partir del quehacer educativo de este organismo, pensar en el cumplimiento de las obligaciones de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos implica, a partir de la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de junio de 2011, generar espacios para el intercambio de experiencias en torno a cómo educar para la prevención de violaciones a derechos humanos.

La búsqueda por contribuir a la construcción de una ciudadanía informada y en el ejercicio pleno de sus derechos requiere, por lo tanto, del diseño de acciones específicas que permitan identificar aquellas problemáticas comunes a las que suelen enfrentarse quienes desde diversos espacios trabajan a favor de la educación en derechos humanos (EDH) y de la construcción por una cultura de paz.

Es en este contexto que la CDHDF, a través de la Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos, ha diseñado una estrategia que incluye la realización de acciones concretas tales como: la revisión del marco conceptual, que es el elemento base que fundamenta las intervenciones de promoción, formación y capacitación que esta institución realiza; el fortalecimiento de los vínculos con las demás áreas en materia de educación de los organismos protectores de derechos humanos estatales y nacionales; la reestructuración de algunos de los programas educativos; la renovación de la plataforma de educación a distancia denominada *AprendeDh*; la realización del primer Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos: Retos y perspectivas de la educación en derechos humanos, entre otras.

Por lo anterior, el presente número de la revista *Dfensor* también forma parte de las acciones que son impulsadas en coordinación con el Programa institucional de Promoción con el fin de repensar la EDH e incentivar la reflexión sobre el papel que deberían desempeñar las educadoras y los educadores en sus actividades cotidianas, así como en torno al análisis de las metodologías aplicadas en experiencias regionales y los retos que deben enfrentarse para realizar evaluaciones que posibiliten obtener resultados útiles para el rediseño de procesos educativos con enfoque de derechos humanos. **D**



Fotografía: Gabriel Montes Galdeano/IES Villa de V́icar.

Educación en derechos humanos y políticas públicas

JOSÉ TUVILLA RAYO*

* Inspector de Educación, pedagogo e investigador para la paz. Recibió la medalla de oro al Mérito en la educación, entre otras, por su contribución como coordinador del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia. Autor de una docena de libros sobre educación para la paz y los derechos humanos. Sitio: <http://josetuvillarayo.es>

En el presente texto el autor resalta el enfoque basado en los derechos humanos para hacer referencia a la educación en la materia y destaca que ésta requiere tanto de condiciones sociales, políticas y económicas determinadas, como de un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que precise lineamientos políticos concretos e integrales y experiencias y prácticas educativas específicas.

Introducción

Una de las principales características del enfoque basado en los derechos humanos¹ (EBDH) es su centralidad en la dignidad humana,² que adopta una perspectiva holística e integral en virtud de que los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes. Por su parte, la paz como derecho humano síntesis³ sugiere una forma concreta tanto de concebir la cultura como de organizar la sociedad. Partiendo de estos dos paradigmas presentamos algunos apuntes mínimos (derechos humanos y ciudadanía, EBDH, dimensiones de la educación y requisitos para la construcción de la cultura de paz) que deben considerar la educación en derechos humanos y las políticas públicas.

Como punto de partida es necesario recordar que la cultura y la sociedad son construcciones humanas indisolubles que afectan directamente las decisiones políticas. La cultura provee el conjunto de significados y valores que permiten las relaciones de las personas en un contexto

y en un tiempo histórico determinados, en el marco de una organización (Estado de derecho) que a su vez conforma el tejido o la trama de esas interacciones, favoreciendo unos valores comunes y principios compartidos (derechos humanos) para regular la convivencia en el seno de una sociedad democrática.

Es decir, la cultura y la sociedad constituyen y forman parte de un mismo sistema. Consideramos que la mejor cultura (valores, actitudes e interrelaciones sociales) es aquella construida con base en la aplicación de los principios de los derechos humanos (cultura de paz). Y por extensión, su educación debe definirse⁴ como el proceso global de la sociedad a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente, en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas la totalidad de sus capacidades, actitudes y conocimientos para conseguir el pleno ejercicio de los derechos humanos y la mejora de la sociedad.

Actualmente los derechos que configuran la ciudadanía son mucho más complejos que en el pasado y tienen que adecuarse a poblaciones mucho más diversificadas.

Ciudadanía, EBDH y política educativa

Hoy, los derechos que configuran la ciudadanía son mucho más complejos que en el pasado y tienen que adecuarse a poblaciones más diversificadas. La mundialización demanda que se establezcan cartas de derechos universales, estructuras representativas de regulación y participación en ámbitos supraestatales, así como políticas públicas que garanticen estos derechos en distintos espacios sociales.

Precisamente, el carácter dinámico de la ciudadanía exigió pasar de una ciudadanía como estatus (los derechos son otorgados) a una ciudadanía que se conforma a través de cierto proceso de construcción. Ello, porque la ciudadanía,⁵ ser ciudadano, entraña un vínculo determinado de unas personas con otras a través del reconocimiento de derechos y obligaciones ciudadanas (estatus legal), la responsabilidad contraída en dicha relación (estatus moral) y el sentido de pertenencia al grupo desde el respeto a la diversidad cultural (identidad intercultural) en el seno de una sociedad abierta, compleja, plural y multicultural.

Por otro lado, las dinámicas de la mundialización –nuevos equilibrios económicos, las poblaciones más diversificadas y los retos ambientales– junto con otros fenómenos están produciendo transformaciones globales que someten a las sociedades actuales a cambios significativos. Cambios que requieren reformas en los sistemas educativos, entre los que se encuentra el fortalecimiento de la democracia y, en concreto, con lo que es necesario aprender para el ejercicio de la ciudadanía y sobre cómo este ejercicio consciente y activo, crítico y alternativo, individual y colectivamente asumido, puede contribuir eficazmente a construir sociedades cada vez más cohesionadas, justas, pacíficas y solidarias.

Como indicó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁶ dichas transformaciones han demostrado que debería ampliarse la definición tradicional de la *educación de calidad*, debiéndose sustentar en un enfoque holístico basado en los derechos humanos (EBDH) y abarcar, además, cuestiones tales como la diversidad cultural, el plurilingüismo en la educación, la paz y la no violencia, el desarrollo sostenible y las aptitudes para desenvolverse en la vida, entre otras.

Dicho enfoque exige una revisión de los programas y planes internacionales y nacionales, y permite que tanto la educación en derechos humanos, la educación para la paz y la educación para la convivencia democrática constituyan la base de las prácticas del derecho a la educación,⁷ en el marco del concepto de *cultura de paz*, conformándose de manera integral con el resto de políticas públicas.

Una educación de calidad basada en los derechos humanos significa que éstos se ponen en práctica en todo el sistema educativo y en todos los contextos (formales, no formales e informales) de aprendizaje. Significa, asimismo, que el sistema educativo está orientado hacia la adquisición de valores humanos que permitan la consecución de la paz, la cohesión social y el respeto a la dignidad humana. Ello exige –como se está realizando en muchos países– la reforma de los sistemas nacionales de educación o la aplicación de planes y programas⁸ para introducir un cambio fundamental en las estructuras educativas, la gestión del sistema educativo, las prácticas didácticas, la revisión y adaptación del material pedagógico y la adecuada preparación del profesorado.

No cabe duda que la educación en los nuevos escenarios emergentes –redes sociales y educativas, sociedad del conocimiento, violencia social y escolar– debe formar a la ciudadanía para que construya la convivencia pacífica (justicia social), se comporte según unos valores acordados o ética de mínimos (derechos humanos) y participe activa y públicamente en la búsqueda de soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales (políticas públicas).

Desde este punto de vista, *política y educación* comparten una misma orientación ética. De hecho, la política parte siempre de los valores



Fotografía: Gabriel Montes Galdeano/IES Villa de Vívar.

personales y sociales traducidos en necesidades, intereses y expectativas comunes para orientar sus acciones. En este sentido hay que señalar que la política educativa pretende, entre otros asuntos, modificar las prácticas docentes y, por el contrario, éstas influyen sobre las decisiones institucionales. Por otro lado, las decisiones políticas encuentran su marco de justificación en el pensamiento pedagógico orientando las normas y las decisiones administrativas que actúan sobre las prácticas educativas, pero en dirección inversa, las prácticas educativas constituyen un cúmulo de experiencias que conforman modelos orientadores para dichas políticas.

En ambas esferas, política y práctica educativa, son tres las dimensiones de la educación que, parafraseando a Santos Guerra,⁹ no deben ignorarse: *el discurso y construcción de los valores* que guían y se encarnan en las prácticas educativas (la educación es un fenómeno moral); *la construcción de conocimientos y el uso adquirido de éstos al servicio de los valores y de la sociedad* (la educación es un fenómeno ideológico); y *la capacidad de los centros para perpetuar las desigualdades* o, por el contrario, *servir de instrumento de transformación* para alcanzar un

mundo mejor (la educación es un fenómeno político).

En esas dimensiones la educación en derechos humanos, en el sentido más amplio posible, constituye la base esencial de toda acción por ser el contenido del derecho a la educación y de una ética de mínimos, permite la consolidación de la democracia, dota de significado las relaciones entre las personas y favorece su empoderamiento.

Requisitos para una educación para la cultura de paz y la inclusión social¹⁰

En la actualidad, la cultura de paz se erige como criterio de calidad de los sistemas educativos contemporáneos, a la vez que plantea la redefinición de políticas educativas desde el paradigma de una concepción amplia de la educación inclusiva. Y ello, porque la construcción de la cultura de paz exige centrar los esfuerzos en una educación de calidad en igualdad y en la inclusión social a partir de dos acciones paralelas: desde una mejor comprensión de las situaciones de exclusión social, que representan un obstáculo a la realización plena de los derechos humanos; y desde la elaboración de políticas in-

tegradas que eliminen los obstáculos a la participación, en especial, de los individuos y grupos más vulnerables. No obstante, para alcanzar este horizonte posible es necesario que se satisfagan, por lo menos, los siguientes requisitos:

1. *El derecho humano a la paz, síntesis de los derechos humanos*, debe constituir –como se deduce de lo expuesto anteriormente– la finalidad última de la educación.
2. *Superar las tensiones que la cultura de paz impone a la educación en los nuevos escenarios sociales y educativos*. En primer lugar, los centros educativos no son los únicos espacios ni de socialización ni de adquisición de conocimientos, puesto que existen diversos y más complejos medios para adquirir, circular y construir el conocimiento. En este escenario la cultura de paz exige pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educativa y educadora. En segundo lugar, la eficacia de los centros educativos constituye el centro de los debates actuales sobre educación. Dos criterios determinan, entre otros, tal eficacia. Por un lado, los avances tecnológicos y la preponderancia del saber en un mundo globalizado, acompañado de nuevos desa-

fíos y nuevas desigualdades sociales, exigen la apertura de los centros educativos a la sociedad. Y por otro, los centros deben ser capaces de organizarse de manera cada vez más democrática, obteniendo mejores resultados y mayores niveles de calidad. Se precisa pasar de un modelo centrado únicamente en la relación tradicional entre profesorado y alumnado en el espacio cerrado de las organizaciones escolares, a un modelo abierto a la comunidad que facilite el aprendizaje-servicio. Pasar de los centros educativos a las comunidades de aprendizaje. En tercer lugar, la cultura de paz tensiona tanto a la educación como a la sociedad al tratar de capacitar a los individuos para hacer elecciones y actuar no sólo en función de las condiciones sociales, económicas o políticas del presente, sino en relación con la visión del futuro al que aspiran. Dicha tensión obliga no sólo a repensar la organización escolar o el currículum, entre otros, para alcanzar mayores niveles de participación democrática, sino que exige que estos mismos niveles estén presentes en la sociedad.

3. *Concebir la educación desde el paradigma de la cultura de paz requiere de políticas educacionales que consideren la diversidad*



como un factor de calidad, y no como un problema. Para conseguir este requisito, los sistemas educativos y en concreto los centros de enseñanza han de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada, proporcionando una cultura común a todo el alumnado, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando, al mismo tiempo, tanto sus características y necesidades individuales como sus señas identitarias.

4. *Construir la cultura de paz desde un enfoque de educación inclusiva conlleva favorecer que los centros educativos sean espacios seguros, coeducativos, pacíficos e inclusivos*, es decir, que sean organizaciones democráticas, justas, seguras, pacíficas y coeducativas capaces de promocionar los valores mínimos de construcción de la cultura de paz; desarrollar proyectos integrales e interculturales; conformarse como comunidades de aprendizaje o comunidades educadoras, abiertas a la

comunidad y que trabajen en red; potenciar la participación socio-comunitaria y formar para el ejercicio de la ciudadanía activa y responsable, dando sentido y coherencia a las prácticas educativas desde un mínimo ético compartido; aprender a resolver los conflictos de manera pacífica; y construir, en asociación con otros agentes sociales, las condiciones para la igualdad de oportunidades.

A modo de conclusión

En definitiva, la noción de dignidad humana y las conexiones conceptuales de los derechos humanos con los de paz, desarme, desarrollo humano sostenible, y por ende, con democracia, en tanto que son conceptos interdependientes, nos lleva a concluir que los derechos humanos hacen referencia y requieren tanto de unas determinadas condiciones sociales, políticas y económicas, como de un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz. Una cultura que precisa lineamientos políticos concretos e integrales y de experiencias y prácticas educativas específicas. **D**

NOTAS

- 1 La visión holística de los derechos humanos fue reconocida internacionalmente en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993, al considerar que todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. Añadiendo que la democracia, el desarrollo y el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente. Fundado en esta interdependencia el EBDH es un marco conceptual que se fundamenta en las normas internacionales de derechos humanos y que operativamente está dirigido a promover y proteger los derechos humanos.
- 2 Los seres humanos son titulares de derechos porque tienen dignidad. En este sentido, la dignidad podría ser considerada como el “derecho a tener derechos”.
- 3 Véase José Tuvilla Rayo, “El derecho humano a la paz en la educación: construir la cultura de la paz”, en *La declaración de Luarca sobre el derecho humano a la paz*, Asturias, Madu/AEDIDH, 2008, pp. 317-344, disponible en <<http://bit.ly/1JiUIXP>>, página consultada el 8 de agosto de 2015.
- 4 José Tuvilla Rayo, *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*, Bilbao, Désclée, 2004.
- 5 José Tuvilla Rayo, *La construcción social de la ciudadanía y la educación: los derechos humanos y cultura de paz*, Santiago de Compostela, Seminario Galeno de Educación para la Paz (SGEP), 2011, disponible en <<http://bit.ly/1Pmrmbn>>, consultada el 8 de agosto de 2015.
- 6 Nos referimos a la obra UNESCO *y educación para los derechos humanos*, disponible en <<http://bit.ly/1TVXcwS>>, página consultada el 8 de agosto de 2015.
- 7 Vernor Muñoz Villalobos y Marco V. Méndez Coto, *Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos*, Sao Paulo, CLADE, 2013, pp. 8-14, disponible en <<http://bit.ly/1OFiWve>> página consultada el 8 de agosto de 2015.
- 8 Un ejemplo de ello en el caso de España es el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia. En algunos países de América Latina y El Caribe es loable la labor de implementación a través de planes nacionales de derechos humanos. Se recomienda la lectura de Cándida Martínez López (ed.), *Escuela, espacio de paz. Experiencias desde Andalucía*, Granada, UGR, 2013.
- 9 Miguel Ángel Santos Guerra, “Hacia el futuro: riesgos y esperanzas”, en *Valores escolares y educación para la ciudadanía*, Barcelona, Graó, 2002, pp. 29-32.
- 10 José Tuvilla Rayo, “De la política a las prácticas educativas: enfoques para construir la cultura de paz en los centros educativos”, en *Escuela, espacio de paz. experiencias desde Andalucía*, Granada, UGR, 2013, pp. 85-94.

Fotografía: Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos/CDHDF.



La incorporación de la educación en derechos humanos en América Latina: monitoreo y resultados

DIEGO ALFONSO ITURRALDE GUERRERO*

*Abogado y antropólogo ecuatoriano. Ha sido docente e investigador en universidades y centros académicos, y ha desempeñado cargos de dirección en instituciones internacionales del ramo de los asuntos indígenas y los derechos humanos en varios países de América Latina. Actualmente es investigador del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Para el autor del presente texto la educación en derechos humanos en Latinoamérica sortea una serie de retos y recomendaciones urgentes por consolidar en todas sus modalidades, por lo que resalta el necesario desarrollo de recursos pedagógicos y la imperiosa necesidad de formar educadoras y educadores y, particularmente, maestros en esta materia.

Introducción

La formalización de la Educación en Derechos Humanos (EDH) como un derecho humano y, por lo tanto, como compromiso de los Estados para incluirla en las políticas educativas, presenta una secuencia continuada que se inicia en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena 1993),¹ a la que siguen el establecimiento del Decenio de la EDH (1994-2004),² la puesta en marcha del Programa Mundial (2005),³ el Plan de Acción –cuya tercera etapa (2015-2019) está en curso–⁴ y la adopción de la Declaración de Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos (2011).⁵

A lo largo de 20 años, esta secuencia ha sido acompañada de la publicación de numerosos documentos internacionales de carácter oficial, de una apreciable cantidad de textos que dan

cuenta de los resultados de investigación básica y aplicada, y de investigaciones que se refieren al reconocimiento y protección de los derechos específicos de algunos sujetos sociales, las cuales contienen diagnósticos y análisis en torno a aspectos educativos vinculados a la promoción de sus derechos específicos.⁶

Varias universidades e instituciones de formación e investigación promueven actualmente diplomados y maestrías en derechos humanos en general y en EDH en particular; las tesis y otras opciones terminales de estos programas muestran que, paulatinamente, esta última temática toma cuerpo como objeto de estudio y tema de investigaciones empíricas o acciones de intervención educativa.

Sin embargo, son contados los esfuerzos que examinan sistemáticamente el estado que guar-

da el cumplimiento de los compromisos de incorporación de la EDH en las políticas educativas nacionales, una cuestión crucial para el logro del objetivo principal de este esfuerzo internacional.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) realiza un seguimiento periódico a los avances de los gobiernos en el cumplimiento de los compromisos en la preparación y ejecución del programa mundial, que se basa en los informes recibidos de los gobiernos. Para el informe de la segunda etapa del programa contó únicamente con las respuestas de seis países de la región.⁷

Existen dos iniciativas regionales de monitoreo sobre la incorporación de la educación y la formación en materia de derechos humanos en los países de la región, independientes de los mecanismos oficiales, que dan cuenta de los avances alcanzados a lo largo de la primera década del siglo XXI. Este artículo ofrece una muy breve descripción de tales ejercicios y un apretado resumen de sus principales hallazgos, además de que pretende estimular la lectura de esos informes y de otros materiales conexos que de ellos se han derivado.

Las investigaciones sobre la EDH en la región

Para el caso de América Latina dos iniciativas han dado seguimiento a la incorporación de la

enseñanza de derechos humanos: el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), que llevó adelante un programa de monitoreo en 19 países,⁸ cuyos resultados ofrecen conclusiones acerca del progreso en la implantación de la EDH en los sistemas educativos; y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE),⁹ que realizó la Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos en 2012, teniendo a la vista información de seis países de la región (México, Guatemala, Costa Rica, Colombia, Bolivia y Paraguay).

El IIDH produjo 10 informes temáticos (2002 a 2011)¹⁰ y un informe final (2013)¹¹ que recoge una serie de balances, divididos en regiones y temas, realizados por especialistas que fueron consultados al respecto, así como conclusiones de un encuentro de ministros de Educación sobre la situación y perspectivas de la EDH en la región. Este proyecto creó oportunidades para la producción de algunas reflexiones teóricas y metodológicas sobre la investigación de la EDH y puso a prueba una perspectiva de medir progresos, la cual ha resultado productiva al momento de promover la discusión sobre el cumplimiento de los estándares internacionales en este campo.¹²

El informe de la CLADE (2013) da continuidad al esfuerzo realizado por el IIDH para la

Fotografía: Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos/CDHDF.



primera década del presente siglo, incorpora el punto de vista de los actores (educadores, estudiantes y padres) y ofrece recomendaciones específicas para los países.

Estas dos investigaciones describen el panorama de la incorporación de los objetivos y las metas de la EDH en los instrumentos de política pública y centran su atención sobre la ejecución de tales propósitos en la educación de las y los niños y las y los jóvenes en un periodo de edad que consideran clave. Sus resultados dan cuenta de eventuales cambios en las normas constitucionales y legales, en la institucionalidad y el financiamiento, en los programas de estudio, en los textos, en los materiales de apoyo y en los ambientes educativos. Adicionalmente se preguntan sobre la formación inicial o la capacitación continua de las y los maestros para enseñar los nuevos contenidos.

Dichas investigaciones incorporan, además, el estudio de la problemática emergente de la convivencia escolar, el castigo corporal, la seguridad y la violencia dentro de la escuela, desde una preocupación común: el desarrollo de medidas legales, pedagógicas y prácticas para enfrentar los problemas, que sean consistentes con la EDH y que, en términos formativos, contribuyan a instalar y fortalecer una cultura democrática.

Ninguno de los ejercicios se propuso evaluar los impactos que pudiera haber tenido la inclusión de la EDH sobre la calidad de la educación, sobre el rendimiento de los estudiantes o sobre el clima de los ambientes de aprendizaje.

Hallazgos y tendencias de progreso en temas clave

Sobre la incorporación en la normativa y la institucionalidad educativa los informes coinciden en señalar que la EDH está instalándose de manera progresiva y consistente en las sociedades latinoamericanas como una dimensión constitutiva importante del enfoque de derechos humanos. Este enfoque está nutriendo la normativa educativa y social, fortaleciendo la institucionalidad encargada de tutelar y promover derechos y permeando políticas públicas a través de instrumentos específicos de planificación. La corriente es clara e irreversible y en la mayoría de los países es parte de los procesos de reforma de la educación.

En cuanto al trabajo sobre las relaciones y el ambiente de socialización en los centros educativos los informes del IIDH y de la CLADE destacan dos aspectos: las prácticas de gobierno estudiantil y la participación de las familias y las comunidades en los procesos educacionales.

Los tiempos, los énfasis y la profundidad de los avances varían según los países y en todos los casos se detectan deficiencias en las cadenas que llevan los enunciados constitucionales y legales hasta el establecimiento de instrumentos reglamentarios para su implantación, lo que deriva en la ausencia de políticas explícitas y de estrategias de aplicación detalladas; esto determina que algunos avances resulten aislados y coyunturales.

En cuanto a la inclusión en los programas, el currículo, los libros de texto y la metodología de la enseñanza, el panorama de conjunto es positivo y alentador, pero más irregular que en el caso de la normativa educativa.¹³ En términos de tendencias regionales hay avances en cuanto a la actualización de los programas de enseñanza y modificaciones en los materiales, pero subsisten debilidades importantes, principalmente en el terreno pedagógico.

Destaca la presencia de esfuerzos por integrar la EDH en los planes educativos, pero la incidencia de tales esfuerzos en modificaciones permanentes en el quehacer educativo en las aulas, los textos y la convivencia escolar son menores.

En cuanto al trabajo sobre las relaciones y el ambiente de socialización en los centros educativos los informes destacan dos aspectos: las prácticas de gobierno estudiantil y la participación de las familias y las comunidades en los procesos educacionales. Sobre el primer aspecto se verifica que ha crecido el reconocimiento a los gobiernos estudiantiles y se ha explicitado y fortalecido su fundamentación en principios y contenidos de derechos humanos y democracia. Las prácticas específicas y sus resultados son

muy variables, no solamente entre países sino al interior de éstos, conforme a los factores geográficos, económicos y sociales.

Los espacios de encuentro y participación de todos los sujetos de la comunidad educativa son limitados y, cuando existen, parecieran ser poco sustantivos. La participación gira prioritariamente en torno a la agenda de inversión en infraestructura y no en elementos sustantivos como la política educativa o la contextualización o profundización en contenidos, destrezas o habilidades; y si bien existen experiencias locales que promueven la participación sustantiva, la tendencia general es la persistencia de procesos jerárquicos y técnicos en la toma de decisiones, que se relacionan más con la necesidad de imponer orden en la toma de decisiones, que con asumir la participación de los miembros de la comunidad educativa.

Las políticas sobre seguridad y prevención de la violencia escolar con enfoque de EDH destacan como un tema emergente en las investigaciones realizadas. Las conclusiones coinciden en señalar que las autoridades rectoras de la educación vienen poniendo atención y discutiendo medidas sobre el asunto por lo menos desde 2000, en un proceso que tiende a superar gradualmente una visión y una actuación centradas en el concepto de *disciplina escolar* y, en casos extremos, como un asunto de orden penal. La adhesión masiva a la Convención sobre Derechos del Niño en 1989¹⁴ y el ajuste consecuente de las legislaciones nacionales sobre personas menores de edad tienen una importante influencia en

esta transición hacia la comprensión como una cuestión de derechos humanos.

La incorporación de la educación en materia de derechos humanos en la formación de educadores –inicial y en servicio– fue examinada detenidamente en el III Informe del IIDH en 2004, y, en la Consulta de la CLADE en 2012, con resultados menos alentadores que los obtenidos para otras variables.

Para 2004 las normas sobre el diseño y la operación de las instituciones y carreras que forman a las y los docentes habían empezado a ser reformadas, pero ninguna establecía que la formación en el campo de los derechos humanos constituye un requisito para el ejercicio de la docencia o un mérito para fines de calificación en el escalafón del magisterio; lo mismo ocurría en otros documentos de política educativa, aun cuando las normas que mandan incluir la temática de los derechos humanos en los programas escolares ya estaban vigentes.

Para ese mismo momento, las asignaturas que se ofrecerían a las y los estudiantes de los institutos normales y las carreras universitarias de pedagogía y ciencias de la educación contaban ya con contenidos sustantivos relacionados con derechos humanos, democracia y otros temas afines y colaterales; en contraste, las asignaturas donde se desarrollan contenidos pedagógicos encaminados a dotar a los futuros educadores de destrezas y competencias para enseñar temas sobre derechos humanos apenas empezaban a aparecer en proporciones muy inferiores y en muy pocos países.

En cuanto a la formación en servicio, entre 1990 y 2003 se constata un aumento significativo en los esfuerzos de las autoridades educativas nacionales por incrementar las actividades de formación en servicio o actualización de los cuerpos docentes en temas vinculados con los procesos de reforma educativa. Pero estos esfuerzos no incluyen la capacitación para que las y los maestros puedan integrar los principios, los contenidos y las metodologías de la EDH en su trabajo cotidiano de enseñar, o lo hicieron con considerables limitaciones, inconsistencias y lagunas.

Para 2012, la profesionalización en derechos humanos así como la inserción en los currículos docentes de asignaturas o del enfoque de la

En 2012 la profesionalización en derechos humanos y la inserción en los currículos docentes de asignaturas o del enfoque de la EDH se reportan como modestos, pero son promisorias las iniciativas a favor del establecimiento de estudios de posgrado en este campo.

EDH se reportan como modestos, pero son promisorias las iniciativas a favor del establecimiento de estudios de posgrado en este campo. De cualquier manera los esfuerzos de formación docente en la mayoría de las ocasiones corren por cuenta e interés individual de las y los maestros y no responden necesariamente a políticas educativas dirigidas a su desarrollo y consecuente aplicación en los centros educativos. Se mantienen las limitaciones y los obstáculos para el acceso y el aprovechamiento de oportunidades de capacitación en el campo específico del adiestramiento para la enseñanza de derechos humanos.

Un balance general

El balance general de los progresos en una década señala cuatro dinámicas presentes en el campo de la EDH en la región que, aun cuando son incipientes, muestran potencialidades positivas y una que se percibe comparativamente estancada, tal como se indica en la siguiente sinopsis:

- a) La EDH ha alcanzado un claro respaldo constitucional y legal que ofrece bases para su consolidación en otros instrumen-

tos de gobierno hasta su establecimiento como una política de Estado.

- b) La EDH alcanza mayores y más eficientes niveles de institucionalización en la medida que se vienen creando instituciones públicas de diversos rangos para el tratamiento de los asuntos de derechos humanos, que van generando espacios para la formación y la promoción, incluyendo la capacitación de funcionarios públicos.
- c) La EDH tiende hacia la expansión y la especificidad: crece el repertorio de temas que se incorporan en los programas y currículos de las asignaturas; aumenta la complejidad y profundidad de su tratamiento; llega cada vez a más niveles y modalidades de educación; y se consiguen importantes niveles de transversalidad en varias asignaturas y actividades educativas, como enfoque y como tratamiento.
- d) La EDH se abre espacios en el nivel universitario: se incorporan disciplinas sobre derechos humanos en la formación académica a nivel de grado en diversas facultades y escuelas universitarias; se crean progresi-

Fotografía: Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos/CDHDF.



vamente programas de postgrado en derechos humanos, generales o especializados, incluyendo opciones sobre EDH; se orienta la investigación y la extensión universitarias en esta dirección; y en algunos países se establecen observatorios sobre temas vinculados a los derechos humanos.

- e) En sentido contrario, la incorporación de la EDH –y de la perspectiva de derechos humanos en general– continúa relativamente ausente de las disposiciones relacionadas a la carrera docente y algunas prácticas son aún incipientes y aisladas.

Las consultas analizadas proponen una serie de retos y recomendaciones urgentes para consolidar la integración de la EDH en todas las formas y modalidades de educación. Tales retos y recomendaciones se refieren a los aspectos normativos, institucionales y de política pública; al desarrollo de los contenidos y los métodos de enseñanza, y a la situación de ambientes de aprendizaje en contextos de violencia. La recomendación más persistentemente señalada se refiere al desarrollo de recursos pedagógicos y a la urgencia de formar a los educadores y en particular a los maestros en este campo.¹⁵ **D**

NOTAS

- 1 ONU, Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, 12 de julio de 1993, disponible en <<http://bit.ly/1NCLb0J>>, página consultada el 5 de agosto de 2015.
- 2 Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, aprobado para la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la base del informe de la Tercera Comisión, A/49/610/Add.2, 6 de marzo de 1995, disponible en <<http://bit.ly/1Koh4s0>>, página consultada el 5 de agosto de 2015.
- 3 ONU, *Plan de Acción. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*, Nueva York, UNESCO, 2006, disponible en <<http://bit.ly/1JYA73>>, página consultada el 5 de agosto de 2015.
- 4 Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, del 4 de agosto de 2014, disponible en <<http://bit.ly/1NCQ75N>>, página consultada el 5 de agosto de 2015.
- 5 Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 19 de diciembre de 2011, disponible en <<http://bit.ly/1NXhcgV>>, página consultada el 5 de agosto de 2015.
- 6 Véase Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “Base de datos sobre la educación y la capacitación en derechos humanos”, disponible en <<http://bit.ly/1LEdyeE>>, página consultada el 15 de mayo de 2015; e Institute of Education Sciences, Education Research Information Center (ERIC), Human Rights Education, disponible en <www.eric.ed.gov>, página consultada el 11 de mayo de 2015.
- 7 Asamblea General de las Naciones Unidas, *Informe sobre los progresos realizados en la aplicación del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, A/HRC/21/20, junio de 2012, disponible en <<http://bit.ly/1FCIhT0>>, página consultada el 2 de junio de 2015.
- 8 IIDH, *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países*, 10 volúmenes (2002-2011), San José, IIDH, 2009.
- 9 CLADE, *Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos: Informe Regional*, CLADE, Sao Paulo, 2013, disponible en <<http://bit.ly/1WVhxXG>>, página consultada en 15 de mayo de 2015.
- 10 Estos 10 informes del IIDH sobre la educación en derechos humanos se encuentran disponibles en <<http://bit.ly/1MXOKyz>>, página consultada el 15 de mayo de 2015.
- 11 IIDH, *El derecho a la educación en derechos humanos en las Américas 2002-2012*, San José, IIDH, 2013, disponible en <<http://www.iidh.ed.cr>>, página consultada en mayo de 2015.
- 12 Véase Diego Iturralde y Ana María Rodino, “Medir progresos en educación en derechos humanos: Una experiencia interamericana en marcha”, en *Encuentros sobre Educación*, vol. 5, Ontario, Queen’s University, 2004.
- 13 IIDH, *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*, San José, IIDH, 2006, disponible en <<http://bit.ly/1fj6XB9>>, página consultada el 15 de mayo de 2015.
- 14 Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989, disponible en <<http://bit.ly/1xSkwCW>>, página consultada el 10 de agosto de 2015.
- 15 Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “Colección de recursos sobre educación y capacitación en la esfera de los derechos humanos”, disponible en <<http://bit.ly/1MYnIah>>, página consultada en 15 de mayo de 2015.

El papel del educador y la educadora en derechos humanos

SILVIA L. CONDE*

* Directora del Colectivo para el Desarrollo educativo, Albanta, S. C. Es autora de libros de texto para primaria y secundaria de la asignatura Formación Cívica y Ética.

La educación en derechos humanos es una tarea necesaria para erradicar la vulnerabilidad social, la violencia, la discriminación y las desigualdades; por eso las educadoras y los educadores en derechos humanos requieren de conocimientos y capacidades vinculadas con los procesos formativos, ser personas conscientes de las problemáticas de relevancia nacional, que tomen postura e impulsen procesos de empoderamiento de la población, con el propósito de incidir en la transformación social.

Introducción

Educar en derechos humanos es educar para construir una sociedad plural, justa, igualitaria, inclusiva y sustentable, es decir, una sociedad respetuosa de los derechos humanos. Para ello, se promueve la formación de personas conscientes y respetuosas de sus derechos y de las y los demás, capaces de exigir su respeto y de participar en la construcción de condiciones estructurales que garanticen la paz, el desarrollo humano, la democracia y el pleno respeto a la dignidad humana.

Hace 25 años, cuando impulsamos los primeros procesos de educación para la paz y los derechos humanos, el principal desafío era que la población comprendiera que no promovíamos talleres de *recursos humanos* o de relaciones humanas. Nos veían con extrañeza puesto que el discurso oficial de la paz como ausencia de guerra había calado hondo e imperaba la idea de que en México efectivamente se vivía en paz,

a pesar de las profundas desigualdades, de las represiones y de la violencia de baja intensidad. Además, a finales de los años ochenta aún no se registraba la noción de *derechos humanos* en el diccionario colectivo. En muchos sentidos estamos muy lejos de esa época, aunque no necesariamente en un mejor lugar.

Desde entonces, los procesos de educación en derechos humanos en México han reportado logros importantes, tanto en espacios educativos formales, como informales y no formales, es decir: los derechos humanos son parte de los planes de estudios oficiales y de los libros de texto, hay un mejor conocimiento de estos derechos y se han fortalecido las capacidades de la población para exigir su respeto.

No obstante, continúan las violaciones a los derechos humanos y, en algunos casos, estamos en franco retroceso. Desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, reclutamiento forzado, represión y violaciones a la libertad de expresión

Fotografía: Colectivo Albanta, S. C.



son prácticas cotidianas en casi todo el país y dan cuenta de una dinámica social más cercana a una dictadura que a una democracia en la que se respetan los derechos humanos.

Por ello, educar en derechos humanos sigue siendo una tarea necesaria e incluso urgente ahí donde se juntan la vulnerabilidad social, la violencia, la discriminación y las desigualdades. ¿Qué tipo de educación en derechos humanos necesitamos para responder a los desafíos que enfrenta nuestro país? ¿Qué corresponde hacer a las personas que educan en derechos humanos para formar una base ciudadana consciente, crítica e informada, con un alto sentido de dignidad y comprometida con el respeto a los derechos humanos?

El trabajo de la educadora y el educador en derechos humanos

La educación en derechos humanos se basa en la concepción del ser humano como energía activa y creadora que –educado de manera integral– puede tomar conciencia de la realidad e intervenir en su transformación¹ para crear una sociedad más justa. Para ello, las personas que educan en derechos humanos habrán de promover conocimientos, habilidades, actitudes y valores universales, articulados por las dimensiones política, social y ética, con el fin de fortalecer una base ciudadana preocupada por el bien común; capaz de incidir en lo público para hacer realidad los derechos humanos; con una fuerte moral democrática que mueva a transformar las relaciones de dominación, promover interacciones y formas de convivencia respetuosas, justas, democráticas; y a convertir la indignación ética en acción moral y política que configure nuevas prácticas sociales.

Esto no se consigue mediante métodos de enseñanza verticales y acrílicos, ni a través de un proceso de capacitación burocrático y superficial. Se requiere un enfoque metodológico que incluya, entre otros, los siguientes rasgos, que perfilan la tarea de la educadora y el educador en derechos humanos.

La educación en derechos humanos no es neutral

Ningún proceso educativo es neutral y menos la educación en derechos humanos. Por ello, el

educador o la educadora en derechos humanos requiere clarificar sus propios valores, es decir, debe tener claridad con respecto a los fines transformadores de la educación en la materia y tomar una postura, principalmente ante situaciones que podrían derivar en violaciones a los derechos humanos, sin que su trabajo se convierta en un proceso militante y beligerante.

Visión holística, integradora e interdisciplinaria

Debido a que los derechos humanos son indivisibles e interdependientes, se requiere un proceso educativo en el que se integren las diversas dimensiones del ser humano. Por ello, no se recomienda la fragmentación de los derechos humanos, ni un abordaje meramente conceptual, como tampoco centrado exclusivamente en las actitudes.

Crear un clima socio-afectivo en el proceso formativo

Para educar en derechos humanos es necesario configurar ambientes caracterizados con el respeto, la confianza y la solidaridad, en donde exista una auténtica comunidad de apoyo entre todos los integrantes, basada en la conciencia de la dignidad. Lo anterior implica enseñar con cariño, con sensibilidad, tratando a cada quien como persona.

Se recomienda propiciar el trabajo con las emociones,² articular lo conceptual con experiencias vivenciales, juegos de roles, de simulación, dramatizaciones y otros recursos que permitan hacer aflorar sentimientos, así como la empatía, la solidaridad, el respeto, la cooperación, la autoestima o la asertividad. Un ambiente de este tipo convierte el espacio de formación en un lugar agradable, de respeto y sinceridad en el que se pueda lograr una comunicación afectiva, construir una experiencia incluyente y democrática.

Promover la autonomía moral

La dimensión ética de la educación en derechos humanos exige a la educadora y el educador emplear técnicas que favorezcan el desarrollo del juicio moral autónomo³ y su aplicación en la toma de postura y en la acción moral ante situaciones violatorias de los derechos humanos;

Para educar en derechos humanos es necesario que exista una auténtica comunidad de apoyo entre todos los integrantes, basada en la conciencia de la dignidad. Implica enseñar con cariño, con sensibilidad, tratando a cada quien como persona.

evitar la imposición de su propia escala de valores y de sus criterios de juicio y acción moral; desplegar actitudes de neutralidad activa o de beligerancia ante conflictos de valores.⁴

Se recomienda emplear la discusión de dilemas⁵ y promover la acción moral en la conquista de los derechos, la creación de condiciones de respeto a la dignidad humana y en la transformación de las condiciones violatorias.

Construir experiencias significativas y relevantes

Los derechos humanos no son sólo contenidos y leyes que se deben aprender, sino rasgos de la dignidad humana que se convierten en criterios de actuación y en condiciones para una vida plena. Por ello, su enseñanza necesariamente debe ser significativa: debe tener significado y sentido para la vida cotidiana y para resolver situaciones vinculadas con el desarrollo personal y social. Por ello, la persona educadora en derechos humanos requiere partir de la realidad de las y los demás, recuperar sus experiencias, sus conocimientos y sus vivencias en derechos humanos.

Favorecer la comunicación y el diálogo

Es tarea de la y el educador en derechos humanos construir un ambiente de comunicación y diálogo caracterizado por la confianza para expresar de manera libre las ideas, los sentimientos y los puntos de vista. Se recomienda que empleen técnicas que favorezcan la práctica del debate, la capacidad de argumentación, la escucha activa, la disposición a comprender lo que el otro plantea, a modificar sus posiciones, construir consensos y expresar los disensos. Esta tarea es relevante en un contexto como el nuestro, en el que se ha privilegiado una posición

pasiva en el proceso formativo, en donde la persona que aprende suele simplemente escuchar, callar y obedecer.

Una experiencia educativa crítica, problematizadora y práctica

Para construir nuevas relaciones y sociedades es preciso analizar críticamente las existentes, con el fin de promover la conciencia de la realidad social y el compromiso por transformarla. La educación en derechos humanos requiere impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento mutuo. Esto se puede lograr a partir de la discusión de temas micro y macroéticos que generen una reflexión en torno a situaciones de derechos humanos.

En México la educación en derechos humanos se despliega en un contexto de contradicciones, pues éstos no se respetan. Esto posibilita una experiencia problematizadora y crítica, ya que se puede trabajar a partir de las situaciones y condiciones violatorias de los derechos humanos, incorporar la información relevante y fortalecer habilidades para la resolución de problemas. Se sugiere diseñar situaciones de aprendizaje en las que se enfrente un problema (real o hipotético) o se problematice la realidad y se dé una respuesta creativa vinculada al mejoramiento de las condiciones del entorno, la denuncia de injusticias, la acción organizada y la transformación de las condiciones violatorias o adversas a la dignidad humana.

Fortalecer las habilidades sociales

El aprendizaje social es fundamental en la educación para la paz y los derechos humanos pues ésta sólo es posible en la interacción con las y los otros. Por ello, una tarea de la y el educador en derechos humanos consiste en fortalecer las habilidades sociales, como el reconocimiento y la valoración del otro; la comunicación y toma de decisiones; la capacidad empática y la adopción de perspectivas sociales; la autoconciencia y el autoconcepto; la capacidad de emitir juicios morales, así como la capacidad de autorregulación.

Respetar la diversidad

La y el educador en derechos humanos requiere promover el respeto a la diversidad en los pro-

cesos formativos. Esto le exige organizar una experiencia educativa inclusiva y respetuosa, en la que se cuestione cualquier forma de discriminación y exclusión, se combatan las prácticas homogeneizantes, se tome conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre las personas y se reconozca al otro.

Resultan de gran utilidad las técnicas de la acción razonada de formación de actitudes, entre las personas que se están formando, dado que hacen conscientes sus propios prejuicios, los analizan y los contrastan con los argumentos de las demás personas y, en un momento dado, se corrigen los prejuicios y estereotipos. También ayudan los juegos de roles que favorecen la comprensión empática del otro y el aprendizaje vivencial de las consecuencias de ser intolerantes o de manifestar actitudes discriminatorias.

Propiciar prácticas democráticas

La educación en derechos humanos está necesariamente vinculada al fortalecimiento de la cultura política democrática y al sentido de eficacia política. Por ello, uno de los desafíos de la educadora y el educador en derechos humanos es la construcción de un ambiente formativo en el que se apliquen los principios de la democracia y se contribuya a la formación de ciudadanía.

Implica fortalecer las capacidades para participar en asuntos públicos, dialogar y deliberar, tomar decisiones, organizarse y resolver de manera no violenta los conflictos; asumir un compromiso con su sociedad y reconocerse como sujeto político que valora el poder ciudadano y el ejercicio democrático del poder público; emplear la información para emitir un juicio político, asumir una posición y actuar.





Fotografía: Colectivo Albanta, S. C.

Reflexiones finales

La educación en derechos humanos es un proceso complejo que plantea diversas exigencias a las personas que asumen la tarea de educar en derechos humanos. La congruencia es un rasgo fundamental que se despliega en los procesos formativos tanto en la organización de la experiencia educativa como en el quehacer de la educadora o el educador en derechos humanos. Es su tarea develar aquellos aspectos que tienen un impacto formativo, como la manera de resolver los conflictos, tomar decisiones, ejercer el poder, entre otros aspectos, y darles una intención formativa.

El educador y la educadora en derechos humanos son actores clave en la construcción de una cultura de respeto a estos derechos. Por ello, la información pertinente y los procesos

que contribuyen a su fortalecimiento profesional son especialmente relevantes ya que no puede ser una simple persona que capacita y que aplique una carta descriptiva estandarizada. Se requiere que se asuma como formadora de otras personas, con sensibilidad política, alto sentido de dignidad humana, pensamiento crítico, compromiso con el mejoramiento del entorno, entre otros aspectos, además del dominio de los contenidos, de la metodología socioafectiva, vivencial, problematizadora y crítica.

Además de los conocimientos y las capacidades vinculadas con los derechos humanos y los procesos formativos, se requiere que sean personas conscientes de las problemáticas de relevancia nacional, tomen postura e impulsen procesos de empoderamiento de la población con el propósito de incidir en la transformación social.⁶ **D**

NOTAS

- 1 Xesús Jares, "El legado de la escuela nueva: la primera ola de la educación para la paz", en *Educación para la paz, su teoría y su práctica*, Madrid, Popular, 1991, p. 33.
- 2 Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristán, *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 8ª ed., Barcelona, La Catarata, 1998.
- 3 El *juicio moral* es la capacidad de reflexionar sobre hechos o problemas para dilucidar con razones lo que nos parece bien y lo que nos parece mal.
- 4 María Rosa Buxarrais Estrada, "Aproximación a la educación moral y reforma curricular", en Miguel Martínez Martín y Josep Maria Puig (coords.), *La educación mo-*

ral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo, Barcelona, ICE-Graó, 1991, pp. 11-18.

- 5 Breves narraciones que presentan un conflicto ante el que cada persona debe pensar en la solución óptima y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos. La situación presenta una disyuntiva entre dos situaciones igualmente defendibles. Esta técnica supone que a medida de que los sujetos vayan resolviendo cognitivamente dilemas morales, irán ascendiendo de estadio de desarrollo moral.
- 6 Las imágenes presentadas en este texto son del proyecto Amor, pero del bueno, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo y realizado en los planteles 1 y 13 del Colegio de Bachilleres en la ciudad de México.

Arte y educación en derechos humanos

CRISTAL VILLAVICENCIO*

En este sentido, en la medida que hombres y mujeres son animales pensantes, podemos afirmar que también son animales estéticos.

F. GRAEME CHALMERS, 2003

* Integrante de la Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, y fue presidenta de la Casa de Cultura del Ciego: Artes en las sombras, A. C. "Educar para la vida y educando con arte."

Para la autora, el arte y la cultura son indispensables aliados para todo proceso educativo, por lo que en el presente texto señala que es necesario un modelo de intervención de educación en derechos humanos que los incorpore de manera fehaciente no sólo para difundir y promoverlos sino para *ejercitarlos*.

Introducción

Esta breve exposición pretende enunciar el papel del arte y su trascendencia en la educación para la paz y derechos humanos (EPDH). El arte se ha visto implicado como estrategia en varias actividades de desarrollo humano, en la rehabilitación, la psicoterapia, la educación y la investigación sociológica, histórica y estética, como parte de los patrimonios culturales que dan identidad para la cohesión y reconstrucción social; por tal motivo, su implementación en la promoción y educación en derechos humanos es una forma eficaz de incidencia a la vez que enriquecedora.

Pensando sobre todo en acceder con programas integrales de educación y cultura en aquellos sectores donde se vive una desigualdad extrema marcada por múltiples derechos vulnerados, considero que las actividades basadas en el arte pueden abrir posibilidades, si no de réplica, por lo menos de contacto con nuevas deconstrucciones de valor y simbolismo.

Educación y derechos humanos

Al auxiliarse de las disciplinas artísticas, la EPDH alcanza una mayor capacidad de incidencia en las personas con las que se tiene contacto. Aquellos grupos reconocidos en situación vulnerable, dadas las desventajas sociales que propicia el modelo económico que vivimos, experimentan con frecuencia cierto rechazo a algunas actividades educativas formales y a consumos culturales no comerciales. Vivir en constante rezago en el acceso a sus derechos económicos, sociales y culturales suele generar –no siempre– un grado de resentimiento social contra los sectores más favorecidos, alimentando con ello la discriminación mutua. Este es el tema: ¿cómo acceder los derechos humanos en poblaciones que de manera constante los carecen y padecen discriminación?

El acceso a una vida digna es un derecho violado por el Estado ante la falta de oportunidades de trabajo, educación, alimentación y salud. De



esta manera, al no garantizar los mínimos estándares de dignidad, las actividades de educación para la paz y los derechos humanos de organismos gubernamentales y no gubernamentales resultan poco proactivas dado que sus efectos no se ven reflejados en mejoras directas en las condiciones estructurales que causan desigualdad. Los derechos humanos y la resolución de conflictos de manera asertiva y no violenta ciertamente buscan generar vías de comunicación y convivencia que palien por lo menos la violencia entre pares. Sin embargo, caen en el terreno del *deber ser*, como algo *inasible* y *aspiracional*; palabra dicha o escrita que no se transforma de manera efectiva en el goce de los derechos presuntamente universales inalienables, irrenunciables e intransferibles que por el simple hecho de ser personas deberían ser garantizados. ¿Quién debe garantizarlos? El Estado. ¿Dónde está o quién es el Estado? Es tanto el servidor y servidora pública, las políticas públicas, como la ciudadanía que la vive. Empoderar al ciudadano y a la ciudadanía como un agente proactivo de transformación es el fin preponderante de toda acción educativa por la paz y los derechos humanos. Sin embargo, tal discurso emanado desde un *agente social*, que sí vive los derechos humanos, dirigido a aquellos y aquellas que por generaciones no, suele caer en el vacío. Máxime en el contexto actual en que aumenta progresivamente la población excluida, víctima de un Estado omiso que no pautó hacia la *seguridad humana*.

¿Está en las facultades de servidoras y servidores públicos, a pesar de ser representantes del Estado, modificar esta circunstancia? Desde luego, que no. ¿Podrían hacerlo? Tampoco. No pueden, no tienen la capacidad y no dictan la política pública. ¿Quiénes sí? Las y los servidores públicos de *altos mandos* de gobierno y... *la ciudadanía*. ¡La ciudadanía! ¿Cómo es eso? Aunque suene demagógico, los más facultados para transformar el medio, a falta del interés político, son las y los ciudadanos con conocimiento e información. A las y los servidores públicos corresponde, de manera emergente y en el ámbito de sus facultades de trabajo hacia estos sectores, diseñar estrategias pedagógicas que sí incidan en empoderarlos como agentes sociales de transformación de sí mismos o sí mismas, y de su entorno inmediato. Para ello, debe preva-

Corresponde a las y los servidores públicos diseñar estrategias pedagógicas que incidan en empoderar a los ciudadanos informados como agentes sociales de transformación de sí mismos o sí mismas, y de su entorno inmediato.

lecer el valor ético y el para qué de la función educativa.

Lo deseable es que, previo a cualquier intervención en campo, se procure diagnosticar en un marco de respeto las necesidades de las comunidades y/o grupos sociales, con el fin de diseñar acciones *a modo* de aquellos resultados. Es decir, que cualquiera que sea la metodología de EPDH (problematizadora, constructivista o controversial), ésta sea complementada con actividades artísticas a fin de lograr, desde la subjetividad de las y los asistentes, un contacto más profundo.

Esto no es algo nuevo, ya Paulo Freire en la década de 1970 había compartido en sus postulados los objetivos que debe emprender toda acción educativa:

[T]oda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un *proceso de recreación*,¹ de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.²

La educación juega un papel fundamental en la *praxis* de la libertad. Y el arte y la cultura son indispensables aliados para todo proceso educativo: son savia y fruto de las sinergias comunitarias. A través del fenómeno estético se puede *romper* con las barreras sociales y pautar una interlocución igualitaria que construya el medio para los aprendizajes comunes. Desde luego, un modelo de intervención de educación en derechos humanos debe considerar la multiculturalidad y los contextos de los grupos para implicarlos en las actividades. Entonces, la teoría de los derechos

humanos, las estrategias propias de la defensa y autodefensa ante autoridades y particulares se darán de forma amigable.

Si con las *intervenciones educativas* se aspira a: abonar al pensamiento libre y crítico; construir conocimiento a través de la participación entre los asistentes y el o la facilitadora con el fin de identificar en lo cotidiano los factores de vulnerabilidad de derechos; proponer estrategias de convivencia pacífica y de resolución noviolenta de conflictos; promover aquellos instrumentos especializados de defensa; diagnosticar a la comunidad; contribuir en la construcción de redes de solidaridad y tolerancia a la diversidad; entonces, auxiliarse de una actividad artística introductoria o como fin, allana el paso. El puro conocimiento es fácilmente sustituido por otro nuevo. En cambio, la experiencia artística como espectador o actor de ella genera la sensibilidad idónea para que desde la sensopercepción se adquieran los saberes y no sólo desde el análisis de los hechos.

Muchas son las experiencias de éxito de esto, baste mencionar algunos programas recientes de reconstrucción social en el país, como: Cultura para la Armonía: Caminos de Michoacán,³ que contempla varias actividades culturales recorriendo diferentes municipios de Morelia, Michoacán, (como Cine Móvil Comunitario);⁴

los programas artísticos con internas de Santa Martha Acatitla, Mujeres en Espiral,⁵ que atiende a mujeres privadas de su libertad con la actividad de pintura mural, composición literaria y de editorial (fanzines) y Las linternas, exposición fotográfica y artesanal; ambos programas han operado en ellas una progresiva transformación y recuperación anímica.

El fenómeno de teatro en reclusorios opera favorablemente en los varones reclusos a través del trabajo introspectivo que implica el proceso de montaje de obras de teatro clásicas y contemporáneas. El *circo social* para las vecindades, los barrios, las niñas, los niños y personas con conexiones en la calle. Es decir, diversos actores sociales sí están utilizando el arte como *medio*, logrando además que *el medio* se convierta en *el mensaje*, más allá de las calidades y los criterios rígidos de la estética.

El *fin* es el *medio* al surgir desde la subjetividad de la persona, cada corazón toca y expresa (desde un lugar diferente al de la etiqueta social o del género, edad, delito, estrato social, origen, discapacidad, orientación sexual, religión), lo único común a todas y todos: *la humanidad*. Hacer vinculación con los agentes sociales para la EPDH y la comunidad artística debería ser la estrategia de trabajo para acercar el discurso a todos los grupos humanos.

Fotografía: Antonio Vázquez/cdHDF.





Fotografía: Ernesto Gómez/CDHDF.

Los temas de educación para la paz no son privativos de las instituciones ni de los organismos no gubernamentales, la persona humana es el punto de partida y el fin de las acciones sociales. El tema existe, circula y se produce constantemente en la pluralidad de obras, objetos y mensajes del arte en el país.

La oportunidad está dada, un amplio sector de creadores busca poder participar con su trabajo en el desarrollo humano y económico. Algunos ciertamente fomentados desde las instituciones de gobierno pero muchos otros son emanados de la colectividad organizada. Para las artes “nada humano les es ajeno”⁶ –parafraseando el proverbio latino–, se cuenta con todo tipo de productos y obras, congruentes a la pluralidad y respeto a la multiculturalidad territorial; porque la cultura, como todo derecho humano, no está al margen de la vida sino que incluso es un indicador del estado de bienestar social y de la preservación de la dignidad de las personas.

Ningún derecho es prescindible, pero el derecho a la cultura hace tiempo que está concesionado. Baste con ver la infraestructura cultural y no sólo en el Distrito Federal sino en el país entero, el portal del Sistema de Información Cultural (*sic*) hace un mapeo de la desigualdad cultural que paradójicamente coincide con el de la desigualdad socioeconómica. ¿Paradójico? Permite ver que sólo en algunas ciudades y cabezas municipales se cuenta con museos, teatros, bibliotecas, cines, salas de exposición y escuelas de

iniciación o perfeccionamiento artístico, etcétera. En la ciudad de México las artes y la cultura se concentran en las delegaciones del centro y del sur, abandonando totalmente el norte, oriente, la zona periférica y zona metropolitana.

Este acceso condicionado a unas y unos cuantos, no es sólo *una violación al derecho humano a la cultura* sino también al de la *libertad de expresión*, porque “poda” la capacidad del pensamiento crítico. ¿Qué discurso puede emanar de los consumos culturales alienados por los medios masivos de comunicación y el poco acceso a otros valores y contenidos simbólicos? Homologar los discursos, condicionar los saberes e inhibir los sentidos atenta en contra de la humanidad de las personas, de la capacidad de

Los temas de educación para la paz no son privativos de las instituciones ni de los organismos no gubernamentales, la persona humana es el punto de partida y el fin de las acciones sociales. El tema existe, circula y se produce constantemente en la pluralidad de obras, objetos y mensajes del arte en el país.

ser, de crear y de modificar el medio. Preservar la capacidad creadora es una obligación de los actores sociales que creen en la educación como medio de justicia y la paz como contenido.

La postura que defiende, a manera de conclusión, es que *si las artes* han encontrado una función social adicional a la experiencia estética, deben incorporarse de manera fehaciente en el quehacer de la EPDH, cuya misión torne efectivo el acceso a los derechos culturales de los pueblos. No sólo hacer la labor de difundir y promover los derechos humanos sino *ejercitarlos*. ¿Cómo puede ejercitarse la libertad de expresión si no se educa en la apreciación y generación de contenidos simbólicos producto del análisis de los contextos?

La libertad de expresión es producto de la *libertad del pensamiento*. La labor de las y los facilitadores de la EPDH puede y debe nutrirse de las nuevas expresiones artísticas y de los patrimonios tangibles e intangibles de nuestro acervo multicultural. Involucrar en las prácticas educativas la apreciación cinematográfica, plástica con muralismo, fotoperiodismo; fomento literario como lectura en voz alta, cuentacuentos, bebetecas; museografía popular; producción de teatro en sus formatos accesibles como son: títeres, *clown*, teatro cabaret, microteatro, *really* teatral, circo social, teatro documento, la doctrina del teatro del oprimido; danza folclórica, contemporánea, incidental; música, lírica infantil nacional, etc., es un área de oportunidad inagotable.

Actividades que pueden ofrecerse como capacitación a las y los agentes de intervención social, educadoras y educadores, servidoras y servidores públicos, incluso, únicamente para la propia recreación. Además, para una *incidencia efectiva* en campo, propongo constituir un Laboratorio de artes plásticas y escénicas para la planeación, el diseño y la evaluación de estrategias, involucrando a profesionales de las artes para, previo un diagnóstico de sitio, ajustar a modo las sinergias de intervención de cada grupo social en situación vulnerable.

Otras referencias

- Ana Bonilla Rius, *Los efectos del arte en la adolescencia, Arteterapia y Educación*, Madrid, Comunidad de Madrid, 2001, disponible en <<http://bit.ly/1Lo75BF>>, página consultada el 25 de junio de 2015.
- Francoise Contreras y Gustavo Esguerra, “Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología”, en *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, vol. 2, núm. 2, Colombia, Universidad Santo Tomás, 2006, disponible en <<http://bit.ly/1NAQf4F>>, página consultada el 25 de junio 2015.
- F. Greame Chalmers, *Arte, educación y diversidad cultural*, Colección: Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México, Paidós Mexicana, 2003, caps. 1, 3, 4 y 5.
- Weffort, Francisco C., “Educación y política”, prólogo a la edición brasileña de *La educación como práctica de la libertad*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1969, disponible en <<http://bit.ly/1F5lQdq>>, página consultada en mayo de 2015. 

NOTAS

- 1 Las cursivas son énfasis de la autora.
- 2 Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva, 1969, p. 6, disponible en <<http://bit.ly/SHZVBe>>, página consultada el 5 de agosto de 2015.
- 3 Organizado por el gobierno federal a través del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), en coordinación con el Instituto Mexicano de Cinematografía (Imcine) y la Comisión de Filmaciones de Michoacán (Cofilmich). Véase Margaret Parrat, “Llega a municipios Cine en tu Comunidad”, en *La Voz de*

- 4 *Michoacán*, mayo de 2014, disponible en <<http://bit.ly/1KaWdZ8>>, página consultada el 5 agosto de 2015.
- 4 Gobierno del Estado de Michoacán, Boletín/Cine móvil de la SEPSOL visita las comunidades michoacanas, 15 de noviembre de 2014, disponible en <<http://bit.ly/1UYA0At>>, página consultada en agosto de 2015.
- 5 Programa coordinado por el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM y el Laboratorio “Marsela Escobedo”.
- 6 Escritor romano Publio Terencio Africano, la cita completa es: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*, cuya traducción literal es: “Hombre soy, nada humano me es ajeno”.



Fotografía: Ernesto Gómez/CDHDF.

Principales acciones educativas, culturales y de capacitación impulsadas por la Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos de la CDHDF durante 2015¹

Dirección de Educación y Formación para la Paz y los Derechos Humanos

Total de personas beneficiadas en las acciones educativas y culturales: 55 659.



51%



49%

Juventud por la Paz es un proyecto que opera en escuelas secundarias –principalmente de la delegación de Iztapalapa–, y que promueve una cultura de paz a través de la resolución no violenta de conflictos. Mediante éste se atendió a **955 adolescentes**.



523



432

El programa itinerante La Casita de los Derechos brindó atención, a través de sus actividades lúdicas y artísticas, a 1 734 personas.

969 mujeres

765 hombres

La Escuela de Formación brindó formación especializada en prevención de violencia sexual a 90 profesoras y profesores.²



54



36

La Casa del Árbol atendió a **2 538 niñas, niños y adolescentes** quienes participaron en actividades interactivas diseñadas para sensibilizarles e invitarles a la reflexión sobre los derechos humanos.



1501 mujeres

1037 hombres

Entre las actividades culturales destaca la exposición de los dibujos participantes del concurso **¿... y si yo fuera una persona refugiada? Comenzar de nuevo en otro país 2014**, que se efectuó con el Sistema de Transporte Colectivo Metro en las vitrinas de la estación Chabacano durante mayo de 2015, y la cual fue observada por **47 000** personas.

Dirección de Capacitación del Servicio Público en Derechos Humanos

▲ Actividades permanentes

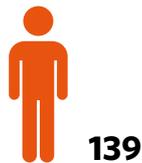
Programa de Educación a Distancia

Impartió 13 cursos en línea sobre el sistema no jurisdiccional de protección a los derechos humanos, introducción a los derechos humanos, derecho a la alimentación adecuada y el ABC de los derechos humanos. Atendió a **2 885 personas**.



Diplomados

Se efectuaron **tres diplomados**: Medio ambiente y derechos humanos, Derechos humanos y el uso de la fuerza en la actuación de los cuerpos de seguridad y Derecho a la no discriminación en instituciones del Distrito Federal. Participaron **243 personas**.



▲ Actividades extraordinarias

Se efectuaron procesos educativos especializados:

- Foro interinstitucional en materia indígena en la ciudad de México.
- Conversatorio Nuevas herramientas para la educación en derechos humanos.
- Coloquio Internacional sobre políticas de seguridad y derechos humanos.

Cursos de capacitación

Se impartieron a funcionarias y funcionarios del Distrito Federal y versaron sobre: discapacidad, género, educación para la paz, resolución noviolenta de conflictos, acceso a la justicia, salud, trata de personas, derechos de las mujeres, derechos de las personas adultas mayores, orientación sexual, derechos de niñas, niños y adolescentes, no discriminación, entre otros temas.

Se atendió a un total a **3 883 servidoras y servidores públicos**.



A personas de la sociedad civil, específicamente a internos del Reclusorio Preventivo Varonil Sur, vecinos de la colonia Portales, así como a mujeres y personas adultas mayores de la delegación Iztapalapa.

Se capacitó a **590 personas en total**.



1 Entre el 1° de enero y el 30 de agosto de 2015.

2 Este programa inició en 2015 su transformación en un proceso educativo que estará disponible en línea a partir del próximo año.

Infografía: Adrián Robles y Gladys López Rojas/CDHDF.

La dignidad de “escribir el propio nombre”: el derecho de las personas jóvenes y adultas a la educación

CLAUDIA ESPINOSA DÍAZ* Y ERIC DÍAZ MELLA**

* Socióloga y maestra en Derechos Humanos y Democracia por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) sede México. Es coordinadora del proyecto Derecho EPJA (derechoepja.org) de la Asociación Alemana para la Educación de Jóvenes y Adultos (bv International).
Tutora de la Maestría de Derechos Humanos y Democracia de Flacso México.
** Psicólogo y estudiante de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos en la Flacso México.

En materia de educación para personas jóvenes y adultas en México se requiere hacer frente a dos graves problemas: la identificación de grupos invisibles y la implementación de la reforma en derechos humanos, ya que de lo contrario los esfuerzos realizados se quedarán sólo en buenas intenciones. De ello nos hablan la y el autor de este texto.

Introducción

A cuatro años de la reforma constitucional en materia de derechos humanos la discusión sobre su implementación, lejos de agotarse, continúa abriendo nuevos escenarios. Abordar la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como un derecho es un ejemplo pertinente para señalar dos problemáticas relevantes en relación con la implementación de la reforma: la identificación de grupos *invisibles* y la transcendencia de las políticas públicas con enfoque de derechos humanos como mecanismos de garantía del cumplimiento estatal en la materia.

El derecho de las personas jóvenes y adultas a la educación

La identificación de las obligaciones estatales con relación a la EPJA parte, fundamentalmente, de las adquiridas en materia educativa. La revisión de los instrumentos¹ que conforman el estándar del derecho a la educación da vistas sobre las características del contenido esencial de éste. Así, se estipula que:

La educación debe permitir el desarrollo de la personalidad y del sentido de la dignidad humana, el respeto por los derechos humanos, el mejoramiento de la calidad de vida, debe proporcionar contenidos básicos y herramientas esenciales del aprendizaje, respetar y promover la herencia cultural, lingüística y espiritual a partir de garantizar el acceso conjunto de procesos de aprendizaje formal o no formal.²

La educación como derecho resulta en directrices que deben llenar de contenido las respuestas de los Estados que han adquirido tales compromisos, entre ellos México, para cumplir con sus obligaciones de respetar, proteger, garantizar y promover el derecho.

La construcción del estándar internacional del derecho a la educación sentó un precedente que fue retomado para todos los derechos. En la Observación General núm. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,³ que interpreta el artículo 13 del

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC),⁴ se establece que la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener cuatro características interrelacionadas:

1. Disponibilidad.
2. Accesibilidad que se divide en tres dimensiones: no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica.
3. Aceptabilidad.
4. Adaptabilidad.

Si bien, la obligatoriedad del cumplimiento estatal del derecho a la EPJA se sustenta en la fuerza vinculatoria de los instrumentos internacionales ya descritos, cuenta con construcciones propias y un amplio discurso a nivel internacional que, incluso, se han convertido en referentes de interpretación del párrafo 1 del artículo 13 del PIDESC como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos.⁵

La primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos se realizó en 1949, tras seis ediciones⁶ y la formulación de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos; el aporte de la discusión sobre EPJA a la reflexión sobre educación ha sido contundente: la educación es un derecho que debe ser ejercido por todas las personas, no se limita a los conocimientos y las habilidades que se adquieren dentro de los sistemas educativos, e involucra, desde una perspectiva integral, un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Lejos de ubicar la educación como sinónimo de acceso a sistemas educativos formales, el aporte de EPJA se encuentra en enfatizar que el proceso de aprendizaje no se limita a una etapa de la vida y a vincular la relevancia del aprendizaje continuo como un aporte social y comunitario. Con certeza, ningún otro campo educativo ha reflexionado tanto sobre la relación entre la autonomía y dignificación como resultado de los procesos educativos que el ámbito de educación de las personas adultas.

El mensaje es claro: la educación no es un derecho cuyo ejercicio se deba limitar por razones de edad. La experiencia de dignificación que existe en la capacidad de aprender a escribir el propio nombre no pierde relevancia si se tienen

seis años, 30, 89 o más. La autonomía que brinda leer los letreros de la calle donde vives, identificar el autobús que te moviliza al trabajo por las indicaciones y no por el color del letrero que porta, identificar los acuerdos comunitarios que se colocan después de las asambleas o realizar la suma de la venta de los productos que venden –por ejemplo, las y los campesinos como parte del sostén económico familiar– brinda sentido a la defensa de la EPJA como un derecho que se interrelaciona con otros derechos, sin que medie la edad en la que se aprenda a leer, escribir o sumar.

En la magnitud del campo de la EPJA confluyen distintos sistemas de educación: básica, continua, técnica y vocacional; y diferentes modos de educación: formal, no formal, informal, permanente y popular.⁷ A nivel internacional la alfabetización, abatir el rezago educativo e impulsar la educación básica en las personas mayores de 15 años de edad se consideran los pisos mínimos.

El rezago educativo en México: el reflejo de los espejos de la desigualdad

De acuerdo con estimaciones basadas en el Censo de Población y Vivienda de 2010,⁸ en los últimos 40 años se observan avances importantes en materia de abatir el rezago educativo, es decir, en el acceso de las personas jóvenes y adultas a la alfabetización, educación primaria y educación secundaria. La disminución de 53.5% del rezago educativo hasta 2010 demuestra el incremento de una parte importante de la población al ejercicio efectivo de este derecho. No obstante, el avance resulta insuficiente.

Para un país con una población que alcanza los 78 423 336 habitantes de 15 años de edad o más, que 41% de este grupo se encuentre en

La educación no es un derecho cuyo ejercicio se deba limitar por razones de edad. La experiencia de dignificación que existe en la capacidad de aprender a escribir el propio nombre no pierde relevancia si se tienen seis, 30, 89 o más años.

rezago educativo significa, por ejemplo, que alrededor de 5 000 000 son analfabetas, casi 10 000 000 no tienen la primaria terminada y cerca de 17 000 000 no han concluido la secundaria. Para tener una referencia, 31 900 157 personas se encuentran en situación de rezago educativo, lo que equivale a la población total de Perú⁹ y el total de población que no ha concluido la secundaria equivale a la población total de Chile.¹⁰

No es sólo la cantidad total de personas en rezago lo que hay que señalar, hay un punto nodal que resulta relevante indicar. El rezago educativo no es un fenómeno que se presente en toda la población de forma igualitaria. Al observar el rezago educativo por grupos con los datos del Censo de Población y Vivienda 2010 (Véase cuadro 1) encontramos que:

- Por género, 43% de la población femenina se encuentra en situación de rezago educativo en algún nivel, frente a 40% de la población masculina.
- Por lengua hablada, 73% de la población de habla indígena frente a 39% de la población hispanohablante se encontraría en la misma condición.
- Por ámbito urbano-rural, los datos muestran que 64% de la población rural se encuentra en situación de rezago educativo frente a 35% de la población urbana.
- Por grupos quinquenales, progresivamente el porcentaje de rezago educativo se incrementa en la medida que aumenta la edad del grupo: de 31% en el grupo que va de los 15 a los 19 años, a 84% para la población de más de 65 años de edad.

Cuadro 1. El rezago educativo en cifras

Criterio	Grupo	Número de personas de 15 y más años en situación de rezago educativo	Porcentaje de la población de 15 y más años en situación de rezago educativo por grupo	Probabilidad de rezago respecto del grupo anterior [Odd Ratio]
Sexo	Hombre	15 091 689	40.08%	—
	Mujer	17 383 941	42.64%	1.12
Lengua	Hispana	28 453 394	39.15%	—
	Indígena	3 924 950	73.17%	4.25
Ambiente	Urbano	21 401 998	34.99%	—
	Rural	11 073 632	64.13%	3.32
Edad	15-19	3 427 834	31.09%	—
	20-24	2 072 278	20.95%	0.59
	25-29	2 352 660	26.77%	1.38
	30-34	2 765 627	32.65%	1.33
	35-39	2 907 863	35.06%	1.11
	40-44	2 724 313	38.87%	1.18
	45-49	2 763 373	46.61%	1.37
	50-54	2 827 295	55.83%	1.45
	55-59	2 522 894	64.77%	1.45
	60-64	2 253 501	72.31%	1.42
65 y más	5 857 992	84.42%	2.08	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.¹¹

Las distinciones no son menores y reflejan, como en otros derechos, la condición de vulnerabilidad mayor en mujeres indígenas rurales mayores de 65 años de edad; sin embargo, en el análisis puntual sobre las condiciones de rezago en los grupos quinquenales no dejan de sorprender tanto por

los altos porcentajes como por lo que implica en cifras totales el rezago educativo. Por ejemplo, la población con rezago educativo en el grupo de 25 a 29 años es aproximada al total de habitantes de Tabasco, o la población con rezago en el grupo de 30 a 34 años es similar a la de Sinaloa.



Fotografía: Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos/CDHDF.

El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas y las políticas públicas: esfuerzos significativos con recursos limitados... muy limitados

En México la principal, más no la única, institución pública a nivel federal enfocada en la EPJA es el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Desde 1981 –año en el que fue creado– el instituto se ha concentrado en promover, organizar e impartir educación básica para personas mayores de 15 años de edad.

En agosto de 2012 se reformó el decreto inicial de creación del INEA con el objetivo de actualizar sus facultades a partir del reconocimiento de la educación como un derecho. Sin embargo, sería un error afirmar que a partir de 2012 comenzó a trabajar desde un enfoque de derechos humanos en sus programas de política pública.

En la estructura del INEA se puede rastrear un grupo de funcionarias y funcionarios públicos ubicados en el área de contenidos académicos que han impulsado el enfoque de derechos en el modelo educativo del Instituto desde hace décadas. Así, el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo¹² resulta un modelo pertinente, adecuado, flexible y con módulos contextualizados que se convierte en una de las principales fortalezas del Instituto. Por otro lado, es relevante

destacar que el trabajo de formación de las personas jóvenes y adultas se realiza con el trabajo solidario de miles de asesoras y asesores que no se encuentran en la nómina de la institución. El trabajo ciudadano que recibe apenas aportaciones solidarias por exámenes aprobados es, sin duda, el pilar del INEA.

No es suficiente analizar la política pública del Instituto desde el enfoque de los derechos humanos. Es fundamental revisar la asignación presupuestaria para dimensionar la contribución del INEA al cumplimiento del derecho a la EPJA pero también para corroborar que a pesar de los esfuerzos desde el diseño de las políticas públicas se requiere de asignaciones presupuestales que se encuentren “a la altura” de los objetivos.

El presupuesto del INEA para 2010¹³ fue de 1 863 283 362 pesos, es decir, un presupuesto mensual promedio de 155 273 614 pesos. Si consideramos que durante ese año atendió un promedio mensual de 1 223 871 personas, podríamos decir que dispuso de 126.87 pesos mensuales por persona.

Haciendo el mismo cálculo para la Secretaría de Educación Pública (SEP) en general, que para el mismo periodo contó con un presupuesto de 211 186 159 110 pesos y atendió

a 34384971 personas (29939767 si descontamos a quienes reciben educación en el sistema de sostenimiento particular) se observa que los recursos económicos disponibles alcanzaron los 511.82 pesos mensuales por persona (587.81 descontando a estudiantes del sistema particular), es decir, que las personas atendidas por INEA contaron con un cuarto de los recursos promedios disponibles. Esto es una clara evidencia de que el esfuerzo presupuestario tiene otras prioridades.

En efecto, bien vale la pena resaltar el hecho de que si consideramos la población objetivo y la comparamos con la población atendida, encontraremos una diferencia importante. La SEP, a través del Sistema Educativo Nacional (SEN) define tipos y niveles de educación, entre los cuales, el tipo *educación básica*, que contiene los niveles preescolar, primario y secundario, se orienta a las personas de entre tres y 14 años

de edad. Esto define una población objetivo de 26357929 habitantes.

Para este nivel, la institución declara una matrícula total en el SEN de 25666451 estudiantes, es decir, tiene una cobertura aproximada de 97.38% de la población objetivo. Por su parte, el INEA declara una población de 31900157 personas en situación de rezago educativo; sin embargo, hacia el final de 2010 reporta 1289773 educandos atendidos, es decir, alcanzaba una cobertura aproximada de 4.04% de la población objetivo (Véase cuadro 2).

En estas condiciones presupuestales y de cobertura, los logros del INEA no son menores, consiguiendo graduar a un total de 685995 personas, cifra que se compone de 114002 personas alfabetizadas, 184343 personas que terminaron la primaria, y 387650 que terminaron la educación básica, todo por la suma de 126.87 pesos mensuales por persona.

Cuadro 2. Cobertura de los programas que brindan servicios de educación básica

		Población objetivo	Población atendida	% Cobertura
SEP Educación básica	Preescolar (3-5)	6535234	4641060	71.02%
	Primaria (6-11)	13318563	14887845	111.78%
	Secundaria (12-14)	6504132	6137546	94.36%
	Total	26357929	25666451	97.38%
INEA	Alfabetización	5393665	311175	5.77%
	Primaria	10082386	285173	2.83%
	Secundaria	16424106	693425	4.22%
	Total	31900157	1289773	4.04%

Nota: La información sobre población objetivo se toma de los datos censales provistos por el INEGI, agrupándolos por edad, según corresponde formalmente al nivel escolar, mientras la SEP reporta la población atendida sin importar la edad, luego es posible que en primaria se encuentre niñas y niños mayores a 11 años de edad o menores de seis.

Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI e INEA.¹⁴

Sin duda, habrá aspectos de la política pública del INEA en los que es relevante profundizar como lo relacionado a la pertinencia del modelo para población indígena o, en términos del análisis de las políticas públicas y las vinculaciones locales que se hacen con actores diversos a nivel estatal y municipal. Pero en el reconocimiento de las intermediaciones que existen entre la política pública educativa macro y la política pública de EPJA en el Instituto es relevante señalar que, si bien se cuenta con una estructura institucional

que ha probado su capacidad de respuesta ante la problemática, requiere de una inversión presupuestaria mayor.

El problema no es menor si se considera que año con año miles de niñas, niños y jóvenes menores de 15 años abandonan la escuela por razones diversas y, en buena medida, por condiciones que reflejan una violación sistemática a derechos fundamentales como la salud, la alimentación y la vivienda. Ellos y ellas se volverán, en pocos años, la población objetivo

del INEA donde nuevamente sus derechos se verán violentados por no encontrarse en las prioridades presupuestarias que se requieren para garantizar el cumplimiento de su derecho a la educación.

Conclusiones

En materia de EPJA es importante señalar que si bien se cuenta con instancias institucionales que han construido modelos de atención incorporando obligaciones estatales en la materia, incluso antes de la reforma constitucional, los esfuerzos se verán en extremo limitados si desde la asignación presupuestaria no se reconoce la gravedad de la problemática.

Situación que lejos de tender a disminuir se incrementará ante el aumento del abandono escolar de niñas, niños y adolescentes menores de 15 años de edad. Las implicaciones no son menores: la interdependencia de los derechos reitera que su violación no afecta, solamente, a un derecho de forma aislada. No atender el acceso a la educación de estos grupos de edad significará no garantizar en una década el acceso a mejores empleos, condiciones de vivienda, salud o alimentación.

De no atenderse el ámbito educativo en personas jóvenes y adultas las expectativas de modificaciones estructurales seguirán siendo poco menos que buenas intenciones. **D**

NOTAS

- 1 Entre los principales: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 26); el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13); la Observación General núm. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Declaración Americana sobre los Derechos y Deberes del Hombre (artículo 12) y el Protocolo Adicional de la Convención Americana sobre los Derechos Humanos (artículo 13).
- 2 Claudia Espinosa Díaz y Aída Marín Acupán, Metodología para el Análisis de Políticas Públicas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas desde un enfoque de derechos humanos, DVV International, Mimeo, 2014.
- 3 Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (Comité DESC), Aplicación del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General núm. 13, El derecho a la educación, artículo 13 del Pacto, E/C.12/1999/10, 1999, disponible en <<http://bit.ly/1JrbQJL>>, página consultada el 10 de agosto de 2015.
- 4 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200 A (XXI), del 16 de diciembre de 1966, disponible en <<http://bit.ly/1DuBaZA>>, página consultada el 10 de agosto de 2015.
- 5 UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York, WCEFA, marzo de 1990, disponible en <<http://bit.ly/10C2Gc3>>, página consultada el 10 de agosto de 2015.
- 6 Dinamarca (1949), Canadá (1960), Japón (1972), Francia (1985), Alemania (1997) y Brasil (2009).
- 7 Orlando Murillo et al., *Situación del derecho a la educación de las personas adultas en Bolivia*, núm. 8, DVV International Región Andina, 2011, disponible en <<http://bit.ly/1NMEmj6>>, página consultada el 10 de agosto de 2015.
- 8 Instituto Nacional de Estadística y Geografía, “Censo de Población y Vivienda 2010”, disponible en <<http://bit.ly/1JofVfG>>, página consultada el 15 de agosto del 2015.
- 9 La población de Perú en 2015 es de 31 151 643. Véase Instituto Nacional de Estadística e Informática, “Población de 2000 a 2015”, disponible en <<http://bit.ly/1095b55>>, página consultada el 15 de agosto de 2015.
- 10 La población de Chile en 2012 era de 17 444 799. Véase Instituto Nacional de Estadísticas, “Demográficas y vitales”, disponible en <<http://bit.ly/1ylw8fk>>, página consultada el 15 de agosto del 2015.
- 11 Instituto Nacional de Educación de Adultos, “Estimaciones del rezago educativo”, disponible en <<http://bit.ly/1NYTgd7>>, página consultada el 15 de agosto de 2015.
- 12 En el marco del proyecto Derecho EPJA, impulsado por la DVV-International, se diseñó una metodología de análisis de la política pública educativa del INEA desde un enfoque de derechos humanos. Las matrices de análisis de los documentos pueden consultarse en <www.derechoepja.org>.
- 13 Utilizamos como base de análisis 2010 dado que a este año corresponde la mayoría de los datos, los que directa o indirectamente fueron extraídos del censo realizado por INEGI en esa ocasión.
- 14 Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), Población atendida y registrada, disponible en <<http://bit.ly/1hK6b93>>, página consultada en agosto del 2015.

Fotografía: Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O. P., A. C.



Reflexiones sobre acompañamientos en procesos de exigibilidad de derechos humanos

DIANA LÓPEZ SANTIAGO Y CARLOS A. VENTURA CALLEJAS*

*Prometer un mundo sin utopías, es una promesa y un 'utopismo' nefasto.
El problema es cómo relacionarse con lo utópico.
No botar las utopías, sino tener una relación crítica con el mundo utópico
en sus varias formas, en sus varias apariencias.*

FRANZ HINKELAMMERT

*Colaboradores del área de Educación, Promoción y Difusión del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O. P., A. C.

Los procesos de exigibilidad de derechos humanos no pueden entenderse sin una perspectiva feminista e intergeneracional, sabiendo que éstos radican en lo que se logra sostener y construir desde la organización colectiva y social. Cuando acompañamos estos procesos hemos vislumbrado la necesidad entre personas y colectivos de cambios profundos. En nuestros tiempos se reafirma constantemente la necesidad de participar en esto de manera sentida y reflexiva; cambios a través de la participación organizada de la diversidad de grupos y personas que hoy aramos la tierra para sembrar esperanza.

Los movimientos sociales, los colectivos, las organizaciones sociales y las personas que participan y optan por este cambio profundo se hacen parte de procesos de exigibilidad de sus derechos, se vinculan entre sí, se organizan y comienzan trabajos colectivos. Aun sabiendo que pueden obtener el castigo de la cárcel, descali-

Los movimientos sociales, colectivos, organizaciones sociales y personas que se hacen parte de procesos de exigibilidad de sus derechos, se vinculan entre sí, se organizan y comienzan trabajos colectivos, aun sabiendo que pueden obtener el castigo de la cárcel, descalificaciones e incluso destierro por las causas que defienden.

ficaciones e incluso destierro por las causas que defienden. Existen, incluso, ocasiones en que deben salir de sus lugares de origen debido al riesgo que les implica vivir allí, sobre todo porque autoridades, grupos delincuenciales o bien particulares les hostigan y amenazan a causa de su compromiso con los derechos humanos.

Es precisamente la defensa de los derechos lo que les posiciona en el campo sociopolítico. Las personas y los colectivos encarnan los anhelos de cambio; trabajan en la garantía de los derechos humanos usando así esta herramienta con fines de emancipación.¹

Son los movimientos y grupos sociales quienes continúan en la construcción de procesos donde puedan ejercer sus derechos, participar, decidir e incidir en estos cambios profundos. El anhelo de cambio, entretendido con procesos por una nueva cultura del encuentro, fortalece poco a poco la convicción de que este sistema efectivamente ya no se aguanta más.

Dedicada y creativamente son los pueblos, colectivos y movimientos sociales los que vitalizan nuestras sociedades en el ámbito político y cultural, con alternativas al sistema económico hegemónico y patriarcal, proponen cambios también de actitudes y percepciones frente a situaciones que

han estado inmóviles a lo largo de muchos siglos.

En estas transformaciones es necesario apostar por procesos sororos, solidarios y para la construcción de comunidad. Es vital reconocer lo que las mujeres, los pueblos indígenas, las personas migrantes, las personas integrantes de la diversidad sexual e identidad de género, las infancias y juventudes, por mencionar algunas, proponen no solamente como discurso, sino también como invitación para dar vida a una cultura de respeto de la dignidad de todas y todos.

Cada vez más hacemos conciencia de la necesidad de una visión integral, holística, que nos lleve hacia una vida digna, justa y en paz. Son las personas más desfavorecidas quienes precisamente hacen suyos los trabajos colectivos por un mundo mejor, por el cambio de paradigmas que se basan en la muerte. Impulsan el paso a experiencias que apuesten por la vida, por toda forma de vida existente en el planeta.

Para los diversos grupos que hoy defienden sus derechos humanos en el país es urgente tejer redes sororas y solidarias entre ellos, pero también con la sociedad en general. Se hace necesaria una correlación de fuerzas sociales y políticas: hoy México necesita en solidaridad avanzar en la construcción de alternativas al proyecto hegemónico de nación que deja fuera y excluye a muchos de estos grupos que han sido vulnerabilizados históricamente.

En la diversidad de espacios organizados hemos experimentado el fuerte impulso hacia proyectos de formación donde confluye la diversidad de saberes y de utopías entretejidas. Es necesario que en esto siga la participación plena y activa de mujeres y jóvenes. La confluencia del campo y la ciudad, norte y sur, en un mismo objetivo: la transformación profunda de una realidad que lacera y deshu-

maniza. Los movimientos, las organizaciones, los colectivos y pueblos ya están en ello, entonces abrevemos de ahí y avancemos para que todas y todos participen cada vez más en este largo, solidario y digno proceso.

Como organización defensora de derechos humanos, todo lo anterior nos implica acompañar procesos donde se identifican violaciones a derechos humanos, pero con la convicción de que la transformación es estructural, y evitar que se repitan situaciones lamentables para las personas y los pueblos. De la experiencia enlazada con diversos grupos y personas organizadas políticamente, sujetas y sujetos de exigibilidad,² hoy compartimos que, por un lado, nos implica caminar junto a las víctimas, grupos de personas y movimientos sociales, con base en una relación personal, continuada, horizontal, amorosa y comprometida desde una postura ética y políticamente liberadora, usando las herramientas de derechos humanos. Esto puede ser relativamente duradero, que nos permita conocer a las personas y grupos, para contribuir a que por sí mismas comprendan su situación y las claves para transformar los obstáculos y dificultades que se les presenten. Por otro lado, también miramos necesario transversalizar una perspectiva feminista en los procesos que desde este espacio acompañamos; así como facilitar el apoyo para activar y movilizar recursos, capacidades y potencialidades que las personas y grupos tengan en su entorno.³

Desde una perspectiva de derechos humanos el acompañamiento es un proceso que también conlleva la necesaria aplicación de recursos dentro de una estrategia de exigibilidad, flexible, oportuna y adecuada, para visibilizar públicamente las responsabilidades estatales, con la finalidad de garantizar la no repetición y reparación del daño en actos donde

los Estados hayan cometido violaciones a los derechos humanos. Y lo más importante: que juntas y juntos, víctimas, grupos, movimientos sociales y acompañantes, colaboremos en la construcción de un mundo más justo, digno, sororo y solidario.

Los procesos de acompañamiento y educación popular en y para los derechos humanos, como los que hacemos, facilitamos y construimos desde el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O. P., A. C., hayan su fundamento en principios político-éticos que pretenden fortalecer el desarrollo de acciones desde las personas, colectivos y movimientos sociales, así como desde quienes son solidarias y solidarios con estas colectividades, empáticas, que transformen esta realidad deshumanizante y erradiquen toda manifestación opresora del poder.

La sistematización de nuestra experiencia como organización nos indica que los procesos de educación popular en y para los derechos humanos se conciben como esfuerzos y trabajos colectivos para transformar el actual sistema colonial, capitalista, adultocéntrico y patriarcal.⁴

Estos procesos de formación se cimentan en la dignidad de las personas, a partir de concebirlas como titulares de esos derechos en estrecha relación con la naturaleza.

Los procesos que acompañamos no son neutrales, tienen una intencionalidad que busca facilitar herramientas para los procesos de liberación iniciados por las personas y colectividades, a quienes les son impuestas situaciones de vulnerabilidad. Por lo tanto, los derechos humanos no son aspiraciones reconocidas solamente en instrumentos internacionales o legislaciones nacionales, sino también son posibilidades para alcanzar un buen vivir; nacen y se rehacen desde las personas y los pueblos.

En uno de los proyectos que acompañamos, la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos, cada año conceptualizamos, revisamos, actualizamos y utilizamos a los derechos humanos como una herramienta de emancipación inscrita en procesos de organización y movilización social.

En procesos educativos populares de derechos humanos, los derechos se conciben como producto de luchas y movimientos sociales históricos que los han exigido y construido desde la exigibilidad. Por ello, los derechos humanos, no son los fines, sino medios y herramientas para la vida digna.⁵

Estos trabajos construyen saberes que fortalecen la idea de trascender cuestiones declarativas, tomando en cuenta las luchas históricas por la dignidad, no sólo de occidente, sino también los saberes y contextos

En procesos educativos populares de derechos humanos, los derechos se conciben como producto de luchas y movimientos sociales históricos que los han exigido y construido desde la exigibilidad. Por ello, los derechos humanos, no son los fines, sino medios y herramientas para la vida digna.

de todas las comunidades y pueblos originarios, campesinos, urbanos y movimientos que están en contra de un sistema basado en relaciones de poder patriarcales, de despojo y normocéntricas.⁶

Los procesos de educación popular en y para los derechos humanos fortalecen la articulación entre colectivos, desde una lógica horizontal, dialógica y libre de cualquier discriminación. La construcción del trabajo se vincula necesariamente en hacer redes de redes. Esto es vital para la sobrevivencia y conexión de muchas experiencias y formas de estar y trabajar en el mundo. En sincronía con todo lo anterior, el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria trabaja por incidir en distintos momentos de los procesos de acompañamiento y formación: la construcción de saberes; la sensibilización, empatía y solidaridad con las personas; el desarrollo de habilidades y la transformación en nuestras formas de proceder y relacionarnos de manera que favorezca el goce y disfrute de los derechos humanos. **D**

NOTAS

- 1 Con relación en esta idea, remitimos a lo que Sandra Serrano y Daniel Vázquez han sistematizado en su experiencia como académicos y formadores en el tema de derechos humanos. Consideran que: “Los DH como derechos subjetivos y exigencias éticas justificadas, junto con su subyacente promesa de futuro, permiten entender la fuerza emancipadora de esta articulación: cuando una persona presenta un discurso en términos de derechos, lo que expone es una demanda –no en términos jurídicos, sino sociopolíticos– que considera legítima. Los DH como derechos subjetivos son demandas moralmente sustentadas y con pretensiones de legitimidad”. Véase Sandra Serrano y Daniel Vázquez, *Los derechos en acción: obligaciones y principios de derechos humanos*, México, FLACSO, 2014, p. 21.
- 2 Por sujetos de exigibilidad entendemos a colectivos de personas que se organizan en torno al pleno cumplimiento y garantía de los derechos humanos, indirecta o directamente, a través de estrategias socia-

les, políticas y jurídicas. Para profundizar sobre este tema véase CDHFFV, *Experiencias de participación de movimiento sociales en la defensa y reivindicación de los derechos a la alimentación, vivienda y laborales en México*, México, CDHFFV, 2012, pp. 13-16, disponible en <<http://ow.ly/QAHE3>>, página consultada el 5 de agosto de 2015.

- 3 Begoña Pérez Eransus, “El acompañamiento social como herramienta de lucha contra la exclusión”, en *Revista Documentación Social*, núm. 135, Madrid, 2004, pp. 89-107, disponible en <<http://ow.ly/QA-pab>>, página consultada el 10 de agosto de 2015.
- 4 La sistematización es medular en los procesos de educación en derechos humanos, ya que es a partir de este ejercicio que podemos compartir aprendizajes construidos colectivamente, mejorar nuestra metodología, todo bajo una reflexión autocrítica y dirigida a rehacer cuantas veces sea necesario en función de las personas y grupos que participan en estos procesos de formación. Véase Herman Van de Velde, “Sistematización de experiencias”, en *Educación popular, alternativas y resistencias*,

México, Fundación Rosa Luxemburg Stiftung (RLS), 2013, pp. 21-27.

- 5 Para el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O. P., A. C., “los derechos humanos son el conjunto de condiciones indispensables para potenciar de manera integral al ser humano, cuyo reconocimiento jurídico y ético es resultado de procesos de lucha y conquistas sociales que los pueblos histórica y continuamente llevan a cabo a fin de lograr la libertad, igualdad, equidad y dignidad humanas”. Véase CDHFFV, *Manual para promotoras y promotores juveniles en derechos humanos*, México, CDHFFV, 2013, p. 24, disponible en <<http://ow.ly/QAxtm>>, página consultada el 10 de agosto de 2015.
- 6 *Normocentrismo*: sistema de opresión basado en normas o estándares, es decir, enarbolando un modelo y una medida tanto física como subjetiva, por ejemplo, una forma del cuerpo, una inteligencia, el comportamiento, parámetros que indican qué es moverse, ver, escuchar, pensar, sentir y, por lo tanto, otras posibilidades o diferencias no son aceptadas, por lo que todas las actividades operan bajo un mismo estándar.

Fotografía: Servicios para una Educación Alternativa, A. C. (EDUCA).



Defendiendo derechos, sembramos futuro

ANA MARÍA GARCÍA ARREOLA*

* Asociada fundadora de EDUCA, A. C. Integrante del área de derechos territoriales y del equipo promotor de la Escuela de Defensor@s. Áreas de formación e interés: municipalismo, derechos indígenas, educación popular. Coordinadora hasta 2010 de la Escuela Municipalista de Oaxaca.

La defensa de los derechos humanos en comunidades indígenas de Oaxaca

En sociedades como la mexicana defender derechos no es una cosa fácil, se ha convertido en una labor de alto riesgo, de manera particular en territorios indígenas y campesinos. En el estado de Oaxaca existe una larga tradición organizativa por lo que la defensa de los derechos humanos también se ha sumado a esta tradición. Las personas o las comunidades se organizan para la mejora de sus condiciones de vida en diferentes aspectos: el político, el social y el cultural; por la defensa de sus territorios, por una mejor gobernanza y acceso a servicios básicos pues, como dicen algunas personas en sus comunidades: la defensa es un derecho, pero también es un deber.

Por otra parte, el contexto oaxaqueño es de alta conflictividad. El sistema político partidario ha transitado muy lentamente de un Estado autoritario a una alternancia en la elección de gobernador. Las condiciones socioeconómicas de profundas desigualdades han permitido que grupos de poder gobiernen *de facto* en algunas regiones. Es en este contexto donde las defensoras y los defensores comunitarios realizan acciones colectivas para defen-

der y promover los derechos sociales, políticos, económicos y culturales de las comunidades y pueblos indígenas.

A partir del Diagnóstico de agresiones a defensores y defensoras comunitarias realizado en 2012 por nuestra organización Servicios para una Educación Alternativa A. C. (EDUCA), se detectó que éstos y éstas viven situaciones de alto riesgo ya que se enfrentan a actores comunitarios o regionales de manera directa, y de que carecen de un sistema de protección adecuado a sus contextos. Según datos del Diagnóstico, cada tres días se comete una agresión contra defensores comunitarios. A diferencia de quienes defienden

otros sectores, los ataques son más directos y pueden ser desde la agresión verbal, los chismes, el desprestigio social, las amenazas, el hostigamiento, la censura, hasta la persecución, los ataques físicos, los atentados, la siembra de delitos, la falta de un debido proceso y el asesinato.¹

Por lo anterior, es de vital importancia que se fortalezcan los sistemas de protección por parte del Estado, pero también que se favorezca una cultura de derechos en todos los ámbitos de la sociedad, de manera particular en los medios de comunicación y espacios educativos, con el fin de garantizar transformaciones profundas para sociedades diversas, incluyentes y democráticas.

Los ataques a defensores comunitarios son más directos y pueden ser desde la agresión verbal, chismes, desprestigio social, las amenazas, el hostigamiento, la censura, hasta la persecución, ataques físicos, atentados, siembra de delitos, la falta de un debido proceso y el asesinato.

La Escuela de Defensoras y Defensores Comunitarios

A lo largo de la trayectoria de EDUCA, que inició en 1994, los procesos educativos han sido la piedra angular para el fortalecimiento de la organización, de esta manera, a través del modelo de *escuela* proponemos una pedagogía y metodología de intervención en contextos comunitarios e indígenas. Así, los temas se han ido incorporando de acuerdo con las necesidades y coyunturas, por ejemplos: la Escuela Municipalista de Oaxaca, la Es-

cuela Campesina, la Escuela de Desarrollo Integral, la Escuela de Derechos Humanos para Jóvenes y, más recientemente, la Escuela de Defensores Comunitarios.

En 2012 inició la Escuela de Defensores con el objetivo de fortalecer conjuntamente las capacidades de denuncia, incidencia y diálogo público para actuar en contextos locales, regionales y estatales de alta conflictividad social y política.

En EDUCA partimos de un principio básico, la fuente de conocimiento de las y los defensores es su propia práctica, la lucha diaria que ellas y ellos realizan en la defensa de su territorio, de los bienes comunes, de la preservación de su cultura y modos de vida, así como de su autonomía política, esa es la riqueza de la escuela.

Otro principio que nos anima es el intercambio de experiencias entre las diferentes regiones y culturas. Durante el desarrollo modular se potencia el trabajo en grupos y la socialización de

En EDUCA partimos de un principio básico, la fuente de conocimiento de las y los defensores es su propia práctica, la lucha diaria que éstos realizan en la defensa de su territorio, de los bienes comunes, la preservación de su cultura y modos de vida, así como su autonomía política.

problemáticas y aprendizajes. A partir de la necesidad de apoyar a participantes de la escuela en sus regiones, la escuela ha adquirido la modalidad itinerante, de tal forma que hemos visitado *in situ* a la comunidad de Paso de la Reina en su lucha contra la hidroeléctrica del mismo nombre, o el caso de la comunidad de Capulálpam de Méndez en su lucha contra la minería. En este año la escuela se desarrolla en

el municipio costeño de Tututepec. El intercambio consiste en conocer la vida de las comunidades afectadas por el despojo y la discriminación y sus procesos de lucha.

Otros contenidos pedagógicos que constituyen la identidad, con el objetivo de fortalecer y desarrollar capacidades y actitudes de la o el defensor son los conocimientos, las acciones y los valores encaminados a la defensa comunitaria integral: defensora-defensor comunitario, territorio, comunidad, conflicto, no violencia, poder, denuncia, incidencia, derecho, diálogo, consenso, justicia y organización comunitaria.

Otros ejes transversales derivados del contexto oaxaqueño han sido el análisis de las leyes, la defensa del territorio, por lo que los contenidos han incorporado la reflexión y la recreación del concepto de *territorio*, así como el estudio de diversas leyes relacionadas y se han proporcionado herramientas prácticas para las y los



Fotografía: Servicios para una Educación Alternativa, A. C. (EDUCA).



Fotografía: Servicios para una Educación Alternativa, A. C. (EDUCA).

participantes. Una práctica para el análisis político ha sido el ejercicio de mapeo de actores comunitarios, regionales, nacionales e internacionales, que a varias organizaciones y comités ha permitido reorientar sus estrategias de trabajo e incluir alianzas más amplias que posibiliten la creación de redes solidarias.

De manera muy grata la intervención ha sido diversa. Han participado mujeres y hombres jóvenes, autoridades comunitarias, mujeres líderes, campesinos, indígenas mixtecos, zapotecos, mixes y chatinos de cuatro regiones del estado –costa, valles centrales, istmo, mixteca– de manera constante en las tres generaciones y en algunas ocasiones chinantecos de la cuenca del Papaloapan. Esta composición grupal ha sido enriquecedora y también un reto metodológico. A la fecha han egresado más de 120 defensoras y defensores.

Posterior a la terminación del primer ciclo de la escuela, por acuerdo

mutuo se creó la Red de Defensoras y Defensores Comunitarios de los Pueblos de Oaxaca, espacio que ha permitido el seguimiento y acompañamiento del trabajo cotidiano, y se ha constituido en un lugar constante de capacitación y actualización en temáticas como: la reforma en materia de derechos humanos y el impacto de la reforma energética en Oaxaca. La Red también ha sido un espacio de interlocución con las instancias estatales de derechos humanos, como la Defensoría de Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca; la Coordinación de Derechos Humanos del Poder Ejecutivo, las secretarías estatales de Seguridad y de Salud, la Procuraduría de Justicia y el Tribunal de Justicia del Estado de Oaxaca.

Conclusiones

Mientras persistan los riesgos para la defensa de los derechos humanos

es necesaria la formación de las personas defensoras, de manera tal que puedan favorecer procesos más seguros y de mayor impacto en su organización.

Para EDUCA será necesario seguir explorando la vigencia de los contenidos y la metodología en cada ciclo que se realiza, así como propiciar un mayor involucramiento de las y los egresados en tareas de multiplicación y capacitación.

Acercar y actualizar las nuevas tecnologías es sin duda una tarea permanente dada la velocidad de los cambios y la necesidad de una fuerte estrategia de medios.

La bisagra de formación y acción sigue siendo el eje que oriente el ser y quehacer de la escuela, es un reto enorme que la red de defensores se consolide y sea reconocida como un actor en el sistema estatal de defensa de derechos humanos, así como en la opinión pública. ■

NOTA

1 Angélica Castro Rodríguez (coord.), *Diagnóstico de agresiones a defensores y defensoras comunitarias. El Papel de los organismos públicos*

de derechos humanos en Oaxaca, Oaxaca, EDUCA, 2012, pp. 35-39, disponible en <<http://bit.ly/1Kg1PRT>>, página consultada el 20 de agosto de 2015.



Fotografía: Karina Flores/cbndf.

Propósitos y desafíos de la educación en derechos humanos en el momento presente

ABRAHAM MAGENDZO KOLSTREIN*

* Director académico del Doctorado en Educación y coordinador Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos; coordinador del equipo Currículum en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano; investigador del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIE); especialista en las áreas académicas Currículum y Pedagogía; educación en derechos humanos; educación ciudadana, convivencia escolar, resolución de conflictos, bullying y violencia escolar.

Los propósitos y desafíos que ha enfrentado y sigue afrontando la educación en derechos humanos (EDH) en América Latina obliga a repensar y reflexionar sobre cómo hacer para lograr una sociedad más justa e igualitaria, en donde los derechos humanos sean parte integral de la cultura ciudadana. De ello nos habla el autor del presente texto.

Introducción

El artículo se propone inquirir en los propósitos y desafíos que la EDH enfrenta en el momento presente. Pienso que antes de proceder es relevante, aunque sea de forma muy somera, mencionar los hitos más importantes del camino que ha recorrido la educación en derechos humanos en nuestra región a partir de la década de 1980 y hasta la actualidad. Esto para hacer notar que no estamos partiendo de cero, sino que hay un acumulado que debemos valorar y rescatar.

Sin embargo, los contextos problemáticos que estamos viviendo actualmente en América Latina, tanto en el plano político, social, económico y cultural, como educacional, desafían a la EDH y nos obligan –como imperativo ético-político– a repensarla y a reflexionar en torno a una serie de nuevas preguntas que emergen con fuerza y que no podemos soslayar.

Camino recorrido de la educación en derechos humanos

Lo primero que hay que señalar es que la EDH comenzó con y desde los movimientos sociales o el movimiento de *educación popular*, planteándose como una educación política y problematizadora.¹

En segundo lugar, hay que destacar que el tema de la educación en derechos humanos se instalaba en muchos de nuestros países en los años ochenta, a veces asumiendo grandes riesgos. Entonces se consideraba que ésta debía jugar un rol central en la (re)democratización de las sociedades, tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas y de las instituciones.

Ana María Rodino, en un esfuerzo por sistematizar el desarrollo de la EDH en América Latina, identifica tres etapas:²

La educación en derechos humanos comenzó con y desde los movimientos sociales o del movimiento de *educación popular* planteándose como una educación política y problematizadora.

- *La visión jurídico-política de la década de 1980*, que apuntó preferentemente a debatir y analizar cuáles son las condiciones de posibilidad de la EDH y las características que debe tener la institución que quiera llevarlas adelante.
- *La visión pedagógica de la década de 1990*, en la que emerge con fuerza el reconocimiento de la dialéctica igualdad/diferencia entre las personas y, con ella, la tensión entre la universalidad *versus* la particularidad de los derechos humanos. En este periodo se hizo hincapié en la elaboración de materiales didácticos y en transversalizar los derechos humanos en todo el currículum. Un hito importante fue la Declaración de la Década de la Educación en Derechos Humanos por la Asamblea General de Naciones Unidas (1995-2004).
- *El acercamiento entre la vertiente política y pedagógica de los comienzos del siglo XXI*. “La experiencia me dice –acota Rodino– que el proceso de integración de las visiones político-jurídica y pedagógica (en plena marcha), está siendo fructífero para el accionar institucional en educación en derechos humanos y, más importante aún, para que ese accionar entre en sinergia con otros desarrollos”.

Adicionalmente a lo señalado por Rodino, hay que hacer notar que en la década de 1990 se observa un mayor interés y protagonismo por parte del Estado en la EDH; además, en este periodo se incrementan las organizaciones de la sociedad civil que atienden un abanico de temas vinculados a los derechos, entre ellas hay que destacar al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

Por su parte, en el transcurso del presente siglo se ha desarrollado una serie de acciones entre las que cabe mencionar las siguientes:

- El Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos que el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica realiza a partir de 2002.
- La EDH en la educación superior.
- El desarrollo de encuentros, seminarios y coloquios en donde se han presentado experiencias valiosas referidas a la educación en derechos humanos.³
- La realización de investigaciones en EDH y la publicación de libros y artículos, tanto teóricos como aplicados, que recogen los resultados de las experiencias llevadas a cabo en diferentes países de la región.⁴
- La continua elaboración de manuales y materiales didácticos destinados preferentemente a ser usados en talleres de formación de educadores en derechos humanos. En este sentido, cabe destacar aquellos producidos por algunos organismos internacionales como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),⁵ Amnistía Internacional⁶ y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).⁷ El refuerzo y creación de redes de educadores en derechos humanos tanto nacionales como regionales.

Propósitos de la educación en derechos humanos

Los objetivos, las estrategias y las metas que se han fijado en los últimos 20 años para lograr una educación basada en los derechos humanos, de calidad, que respete y promueva el derecho a la dignidad y un desarrollo óptimo tiene varios propósitos, entre los más fundamentales es preciso consignar los siguientes:

- En el propósito principal de la EDH están la educación política y la ética. Política, ya que se propone contribuir a la emancipación y transformación de la sociedad en una más justa e igualitaria, en donde los derechos humanos sean parte integral

de la cultura ciudadana. Ética, porque se compromete con la dignidad de las personas, con la libertad de pensamiento y de conciencia, con la igualdad ante la ley y la erradicación de la marginación y la exclusión, y con la solidaridad, en especial hacia los grupos que han sido históricamente objeto de discriminaciones.

- El propósito de la EDH es, por un lado, reforzar y afianzar la democracia, y por el otro, cuestionar críticamente y poner en entredicho las democracias tal como éstas se nos presentan con sus grandes imperfecciones. Este cometido tiene como objetivo central desarrollar en los educandos las competencias para el ejercicio activo de la democracia, para su defensa y su perfeccionamiento.
- Es propósito de la EDH crear condiciones para la formación del *sujeto de derecho*. El sujeto de derecho se hace en el estar en el mundo, en las interacciones con las otras y los otros y con el medio.
- El objeto de la educación en derechos humanos es contribuir con decisión a consolidar la paz. Se considera a *la paz* como un derecho humano de síntesis; esencial para educar hacia una nueva ética de solidari-

dad y para la no violencia directa, violencia cultural-simbólica y violencia estructural.

Desafíos que enfrenta la educación en derechos humanos

La EDH en su desarrollo ha enfrentado una serie de desafíos, algunos los ha sorteado con solvencia y otras con dificultades y tensiones.⁸

En el contexto político, social, económico, cultural como educacional que estamos viviendo en la actualidad han emergido nuevos desafíos, frente a los cuales la educación en derechos humanos debe pronunciarse.

La lista de desafíos es amplia, por lo que haremos referencia especial a sólo tres: *el desafío político-contextual*, *el desafío de la memoria y la historia reciente* y *el desafío de la violencia escolar*. En el buen entendido que hay otros tantos desafíos como:

El hecho de reforzar cualitativa y cuantitativamente la formación inicial y continua de maestros y maestras de la educación formal y no formal en derechos humanos; instalar la EDH transversalmente en todas las carreras universitarias; exigir que los medios masivos se sumen a la tarea educativa de los derechos humanos; articular los diversos programas educacionales –educación en género, educación ambiental,

Fotografía: Alejandro Cuevas/CDHDF.



educación cívica, educación para la paz, etc.— en torno a los derechos humanos.

El desafío político-contextual

La educación en derechos humanos está hoy confrontada a una realidad política y de contexto que cuestionan las propuestas pedagógicas que hemos ofrecido hasta ahora.

En efecto, la EDH tiene que abordar una serie de temas que hoy impactan a nuestras sociedades y que como imperativo ético-político no puede soslayar. Debe, irremediamente, pronunciarse de forma crítica y actuar frente a un sistema formalmente democrático, que en el discurso ideológico-programático manifiesta su adición y defensa de los derechos humanos y que en la realidad cotidiana los conculca.

Tiene que abordar sin tapujos ni evasivas el desprestigio en el que se encuentran la clase política y los partidos políticos, en ocasiones corruptos y deshonestos, que inducen a que las y los jóvenes no crean en la democracia representativa, no acudan a las elecciones, no participen de la vida política y posean un profundo sentimiento de desconfianza en las autoridades.

Debe tener una palabra y actuar en consecuencia frente a las desigualdades e inequidades económicas, culturales y educacionales y frente a las injusticias sociales en su dimensión tanto redistributiva, de reconocimiento de la diversidad social y cultural, como de representación que impide la participación de la sociedad civil en las decisiones que les atañen.

Hay que tener presente que frente a este desafío habrá que sortear obstáculos y dificultades.

La EDH apunta a que las y los estudiantes tomen conciencia de que el *bullying* es una manifestación clara de violación a los derechos humanos, de intolerancia, de discriminación y de incapacidad de convivir con la diversidad cultural y social.

Habrán quienes sostendrán que esto es “politizar la educación”, que conducirá irremediamente a confrontar ideas, a incrementar las desavenencias y desacuerdos, y a que las relaciones interpersonales se tensionen y conflictúen. Sin comprender, por lo tanto, que la educación en derechos humanos es, en última instancia, una educación política que está llamada a asumir una postura crítica, cuestionadora y transformadora de la realidad social.

El desafío de la memoria y la historia reciente

Un desafío que ha estado presente en la EDH es el de mantener vigente la memoria de las violaciones a estos derechos que muchas de nuestras sociedades han sufrido bajo regímenes dictatoriales.

La educación en derechos humanos tiene el cometido ético de recuperar, esclarecer, apropiarse y transmitir la memoria. Este cometido se hace cada vez más exigente, toda vez que aún hoy se levantan voces, en ocasiones de forma manifiesta y a veces de manera oculta, encubierta y soterrada, que intentan objetar la historia reciente.

Se pretende negar, reinterpretar y distorsionar los hechos acaecidos con el fin de crear confusión, dudas y vacilaciones frente a pruebas irrefutables y evidentes de violación a los derechos humanos, incluso para influir en la escritura de la historia oficial.

Se intenta que lo acaecido caiga en el olvido; que en la postura de los negacionistas es la que nos asegura la quietud, la paz, la tranquilidad, la convivencia y la reconciliación. Sin comprender o no querer comprender que en el olvido se abren las vías para el retorno de la historia y la herida traumática.

El desafío de la violencia escolar

La violencia escolar es un tema problemático que preocupa a las instituciones educativas y el cual es y ha sido motivo de múltiples investigaciones, publicaciones, conferencias e intervenciones.⁹

Una de las manifestaciones más frecuentes y dramáticas de la violencia escolar es el acoso o *bullying*, que se presenta cuando “un estudiante es acosado o se convierte en víctima al estar expuesto de manera repetitiva y durante un tiempo a acciones negativas por parte de uno o

más estudiantes. Se produce la acción negativa cuando alguien, de manera intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona”.¹⁰

Existen diversas estrategias para prevenir y atender el *bullying*.¹¹ La postura que sostengo es que la educación en derechos humanos constituye una estrategia muy pertinente y eficaz para prevenir y atender este fenómeno en el ámbito escolar.¹²

En efecto, la EDH apunta a que las y los estudiantes tomen conciencia de que el *bullying* es una manifestación clara de violación a los derechos humanos, de intolerancia, discriminación e incapacidad de convivir con la diversidad cultural y social; que niega la existencia de una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vistas, y que es una relación de poder asimétrico que conlleva abusos y atentados contra una forma de convivencia sana, democrática y pacífica.

La EDH desarrolla una serie de competencias para que los estudiantes prevengan, atiendan y

no se involucren en situaciones violentas como es el *bullying*. Entre estas están: la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad, la responsabilidad, el reforzamiento de la identidad propia en el reconocimiento de otras identidades, la empatía, la igualdad de todos los seres humanos, la libertad, la responsabilidad ética con el otro/la otra, etcétera.

Esta responsabilidad es el componente básico de una intervención *antibullying* en la escuela. Todos los aprendizajes son catalizadores del fenómeno del acoso escolar.

A manera de conclusión

La educación en derechos humanos en América Latina ha recorrido un camino estimable; sin embargo, en el momento presente requiere repensarse con el fin de asumir nuevos propósitos y de atender recientes desafíos. Además, por su naturaleza misma, necesita estar en permanente revisión y examen para responder a las demandas que la sociedad cambiante precisa. 

NOTAS

- 1 Abraham Magendzo y Patricio Donoso, “Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos”, en *Cuadernos de educación en y para los derechos humanos*, Santiago de Chile, Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1992.
- 2 Ana María Rodino, “Ideas fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: Una lectura regional”, en Abraham Magendzo, *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago de Chile, SM, 2008, pp. 134-168.
- 3 Mónica Fernández, “Red de Intercambio de experiencias educativas para promover la educación en derechos humanos (RIEPEPDH): una experiencia latinoamericana de trabajo mutuo, integración y compromiso”, en João Pessoa, *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*, Paraíba, Editora UFPB, 2004.
- 4 Ana María Rodino et al. (Organizadores), *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*, Paraíba, Brasil, Editora UFPB, 2014.
- 5 UNESCO, *Cuadernos de ejercicios para la enseñanza de los derechos humanos*, Santiago de Chile, Gráfica Funny, 2004, disponible en <<http://bit.ly/QSHZiO>>, página consultada el 10 de agosto de 2015.
- 6 Amnistía Internacional, *Materiales para la educación en derechos humanos, actividades para primaria, Unidad didáctica: Derechos humanos de las personas en movimiento*, disponible en <<http://bit.ly/1WD81rS>>, página consultada el 10 de agosto de 2015.
- 7 IIDH, *Manual de educación en derechos humanos. Niveles Primario y Secundario*, IIDH/Oficina de la UNESCO en Costa Rica, 2009, disponible en <<http://bit.ly/1EB9YfT>>, página consultada el 10 de agosto de 2015.
- 8 Abraham Magendzo, “Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos”, en *Revista IIDH*, vol. 52, 2010, pp. 321-328.
- 9 Beatrice Avalos, *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur. Catastro de programas y proyectos*, Santiago de Chile, PREAL, 2003, disponible en <<http://bit.ly/1MDb9B4>>, página consultada el 15 de agosto de 2015.
- 10 Dan Olweus, *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Washington, Hemisphere Press (Wiley), 1978.
- 11 Abraham Magendzo et al., *Prevenir, atender y tratar el bullying: Siete casos prácticos alrededor del mundo*, Bogotá, Magisterio, 2014.
- 12 Abraham Magendzo, “Estrategia de intervención en bullying desde una perspectiva de derechos humanos”, en Abraham Magendzo et al., *Prevenir, atender y tratar el bullying: Siete casos prácticos alrededor del mundo*, Bogotá, Magisterio, 2014, pp. 74-93.



Fotografía: Ernesto Gómez/CDHDF.

Fundamentos de la educación en derechos humanos desde la perspectiva crítica: Pedagogía para oprimidos y (des)esperanzados

CHRISTIAN ROJAS*

* Participó desde mediados de los años ochenta en movimientos de derechos humanos en Chile, realizando actividades de resistencia y denuncia en contra la dictadura militar. A su llegada a México (1992) impulsó proyectos de educación en derechos humanos, cuenta con diversas publicaciones sobre el tema.

La educación requiere ser encaminada a la protección y respeto de los derechos humanos, para ello es preciso incorporar a las instituciones encargadas de velar por esos derechos, además del conocimiento de las normas, el conocimiento académico y empírico de la realidad, para así poder hacer frente al escenario grave de transgresiones que se vive actualmente en México, detalla el autor en el presente texto.

Hablar de derechos humanos en la actualidad implica pisar un terreno lleno de temores e incertidumbre en territorio mexicano. Los gobiernos de la alternancia –particularmente el encabezado por Felipe Calderón– establecieron nuevos mecanismos institucionales, leyes y políticas relacionadas con los sistemas de justicia criminal –policía, tribunales y cárceles– pero poco o nada se ha dicho sobre la

perspectiva de derechos en las políticas públicas, en especial las que están vinculadas a los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, necesarios para el desarrollo de las personas y los pueblos.

Es pertinente recordar que los derechos humanos responden a una versión antagónica de los discursos y planteamientos de las corrientes autoritarias en América Latina que, a la fecha, insisten en (re)implantar políticas autoritarias a

En México, por la urgencia de resolver la violencia desbordada en diversas ciudades del país, se pone en segundo término el cumplimiento de los derechos más elementales, de ahí la relevancia que ha cobrado nuevamente en el espacio público el respeto y la promoción de los derechos humanos.

través, incluso, de gobiernos surgidos con cierta legitimidad democrática.

Según Carlos Villán Durán,¹ estas corrientes son como una banalización del discurso de los derechos humanos y acontecen cuando los gobiernos celebran el desproporcionado uso de la fuerza, no investigan las ejecuciones extrajudiciales, no respetan las normas humanitarias o no castigan debidamente la práctica de la tortura. Esto se agrava hoy por el acompañamiento de los medios de comunicación que buscan convencer sobre la aceptabilidad de actos injustificables, es decir, en palabras de Gustavo Gallón,² de la “contraeducación de los derechos humanos”. Cuando

los gobiernos en turno defienden públicamente posiciones contrarias al derecho internacional de los derechos humanos y el humanitario, se confunde a las personas sobre los verdaderos valores y principios de estos derechos.

En México, por la urgencia de resolver la violencia desbordada en diversas ciudades del país, se pone en segundo término el cumplimiento de los derechos más elementales –con la justificación añadida de que quienes critican no perciben la realidad de forma objetiva, están mal informados o son mal intencionados por perseguir fines políticos oscuros– de ahí la relevancia que ha cobrado nuevamente en el espacio público el respeto y la promoción de los derechos humanos.

Esto debería tener un alto impacto, considerando que vivimos la era de la informática y el acceso a la información en tiempo real; sin embargo, se sufre una especie de analfabetismo en materia de derechos humanos,³ lo que debería revisarse críticamente si observamos en México el despliegue del sistema no jurisdiccional, organismos autónomos de distinto mandato, áreas especializadas en género, además de los presupuestos que ejercen y que son, en algunos casos, nada despreciables para las tareas que les toca encabezar.

Actualmente, una gran cantidad de organismos civiles, algunas universidades y contados

Fotografía: Sonia Blanquel/CDHDF.



organismos públicos de derechos humanos de diferentes entidades federativas lentamente retoman experiencias mexicanas de aprendizaje de la década de 1990 basadas en los fines y las metodologías de educación en derechos humanos (EDH), no sólo para dar conocer el contenido formal de los derechos, sino para dar respuestas a la violencia, la inseguridad y atender la decepción en torno a las y los operadores de las instituciones públicas, particularmente de justicia, que las víctimas y sus familias están destinadas a padecer.

Si bien todavía se encuentra pendiente la meta de hacer de la educación en derechos humanos un fundamento legitimado socialmente –aunado a que las educadoras y educadores en derechos humanos ven distante su aplicación– también es cierto que a las iniciativas de EDH que apuntan a favorecer la defensa, protección y promoción de los derechos humanos se suman cada vez más personas lesionadas por la violencia e inseguridad que se vive en el país, como jóvenes reprimidos, defensores y periodistas perseguidos y/o de familiares afectados, por citar algunos ejemplos.

La educación en derechos humanos no tiene como presupuesto una neutralidad en el conocimiento, muy por el contrario, se asume como una opción pedagógica para denunciar, organizar y develar los conflictos y las complejidades para hacer efectiva su vivencia y realización, es decir, el objetivo es desarrollar una conciencia crítica en las personas que se asoman al tema de los derechos humanos para promover una acción social que aliente a atender y superar las estructuras violentas y represivas,⁴ dando voz a las víctimas de las violaciones, así como reconociendo los contextos y momentos que marcan hitos históricos en la memoria colectiva de la sociedad.

Es importante la consideración que al respecto hace Susana Núñez Palacios: “Educar en derechos humanos implica mucho más que el acto intelectual de transmisión de los conceptos, esto es sólo una parte de toda una cultura para la vivencia misma de los derechos humanos. La educación en general [...] en sí misma no garantiza el involucramiento con los derechos humanos [...] se deben promover y transmitir conocimientos, actitudes y acciones de y para los derechos humanos”.⁵

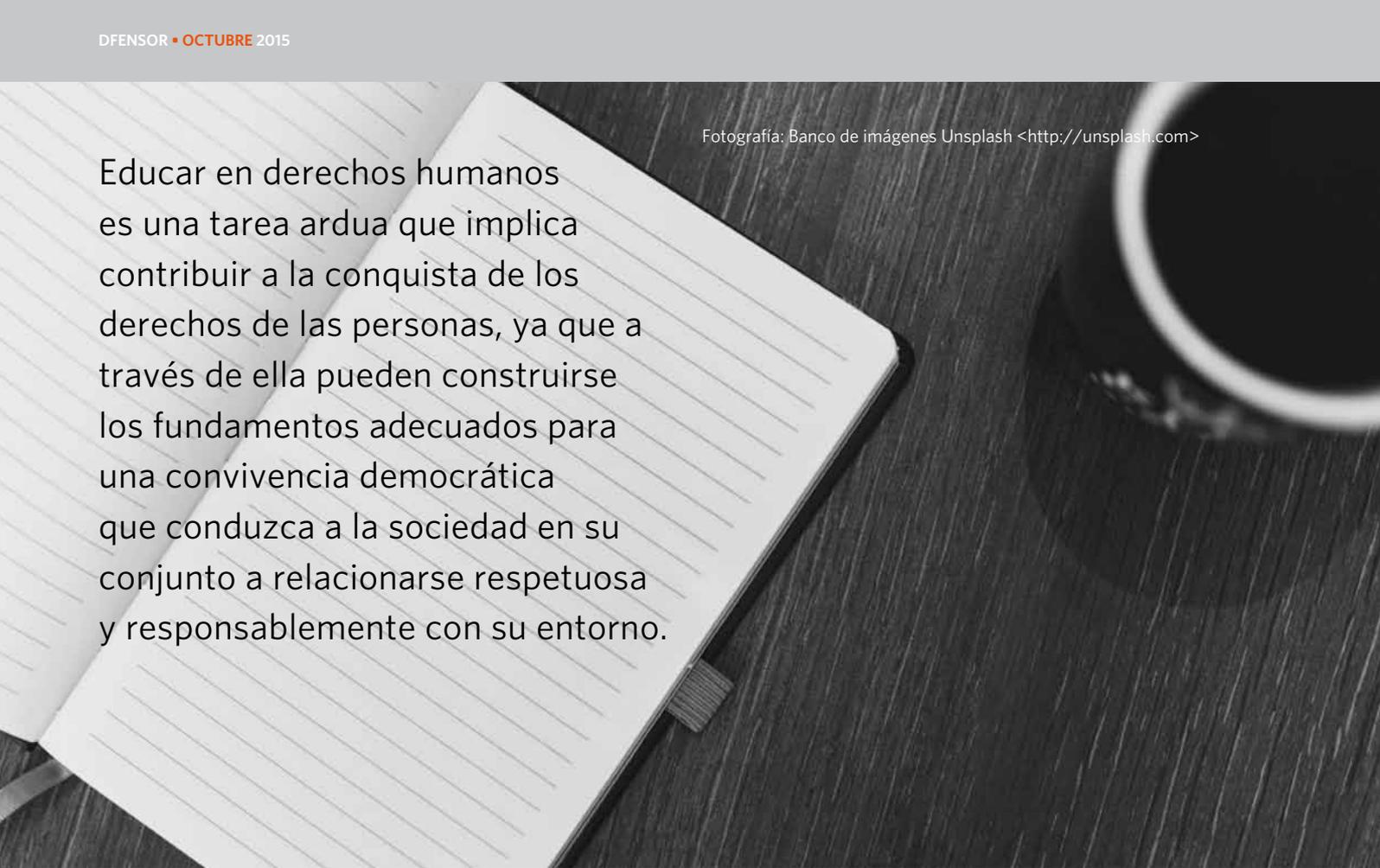
Por lo anterior, debemos entender que la EDH no sólo está vinculada a procesos de educación formal –de por sí necesarios e indispensable para tener una educación de calidad– sino también a procesos educativos “en un sentido amplio, a un conjunto de ámbitos y de prácticas que están fuera de la escuela”,⁶ las cuales hoy víctimas y familiares de las violaciones a derechos humanos no exigen para recomponer el tejido social a partir de los principios de los derechos humanos. En ello es necesario recordar que no existe un modelo acabado, sino un mosaico de propuestas que dan cuerpo a una línea educativa con enfoques, puntos de partida, sentidos, significados y supuestos metodológicos comunes.⁷

La EDH entonces se aleja de los modelos educativos que se relacionan con el orden y la autoridad, así como con el apego a la moral establecida que habitualmente no ahonda en comprender las desigualdades sociales, sus relaciones discriminatorias y al ignorarlas termina por normalizarlas.⁸

La EDH se suscribe a la corriente pedagógica que retoma los principios de la teoría crítica de pensamiento de la Escuela de Frankfurt,⁹ conocida como *Escuela Crítica*, pronunciándose por la reflexión colectiva en las distintas experiencias educativas “sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico”.¹⁰

Hoy, en un escenario de graves transgresiones a los derechos de las personas, se reafirman las necesidades y los principios que le dieron origen, es decir, la búsqueda de una educación que se encamine hacia la protección y respeto a los derechos humanos,¹¹ para ello se requiere

La educación en derechos humanos tiene como objetivo desarrollar una conciencia crítica en las personas para promover una acción social que aliente a atender y superar las estructuras violentas y represivas dando voz a las víctimas de las violaciones.



Educación en derechos humanos es una tarea ardua que implica contribuir a la conquista de los derechos de las personas, ya que a través de ella pueden construirse los fundamentos adecuados para una convivencia democrática que conduzca a la sociedad en su conjunto a relacionarse respetuosa y responsablemente con su entorno.

tener conocimiento de las normas y las instituciones obligadas a velar por el cumplimiento, a incorporar conocimiento académico pero también empírico de la realidad, este último nos estimula a la acción y nos involucra e interpela de forma ética y moral frente a las violaciones de los derechos humanos que podamos vivir o asumir solidariamente.

Educación en derechos humanos es una tarea ardua que implica contribuir a la conquista de los derechos de las personas, ya que a través de ella pueden construirse los fundamentos adecuados para una convivencia democrática, en donde la comunicación, la participación ciudadana y el desarrollo integral de los sujetos sean acciones preeminentes que conduzcan a la sociedad en su conjunto a relacionarse respetuosa y responsablemente con su entorno.¹²

En este sentido, resulta relevante lo que apunta Rosa María Mujica al indicar que “no basta que tengamos sólo ideas claras o conocimiento teóricos sobre estos temas: es fundamental que nos sintamos convencidos racional y afectivamente de su utilidad [...], por ello, se

puede afirmar que] la propuesta de educar en derechos humanos y en democracia no será real hasta que los educadores y los defensores no interioricemos y asumamos intelectual y emocionalmente su necesidad e importancia”.¹³

Finalmente, es importante advertir que lo que se espera de la EDH, en cuanto a la formación de las y los individuos, no es que en ella se revisen solamente nociones éticas y jurídicas referentes a la manera como se relacionan las personas, sino la necesidad de realizar una reflexión pedagógica acerca de las posibilidades de construir el sentido de *lo común*, lo que nos lleva a subrayar la importancia de la EDH:

Los derechos humanos se manifiestan como una oportunidad civilizatoria para establecer un acuerdo ético, con proyecciones públicas, que puede llegar a darle un sustento ético-cultural a la democracia,¹⁴ en la medida que tanto autoridades como ciudadanos y ciudadanas reconocen el repertorio de valores contenidos en los instrumentos internacionales de los derechos humanos y se comprometen a hacerlos valer bajo cualquier condición.¹⁵ 

NOTAS

- 1 Carlos Villán Durán, “Las obligaciones de los Estados en materia de educación en derechos humanos”, en Secretaría de Relaciones Exteriores, *Educación en derechos humanos*, México, SRE, 2006, pp. 23-39.
- 2 Gustavo Gallón Giraldo, “La enseñanza de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario”, en UNESCO, *La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe*, México, UNESCO, 2003, pp. 133-145, disponible en <<http://bit.ly/1N1YJ0k>>, página consultada el 15 de agosto de 2015.
- 3 Luis Pérez Aguirre, *Si digo educar en derechos humanos*, 2ª ed., Uruguay, Servicio Paz y Justicia (SERPAJ), 2007, disponible en <<http://bit.ly/1E6sYp2>>, página consultada el 15 de agosto de 2015.
- 4 Abraham Magendzo Kolstrein, “Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), vol. 5, núm. 4, 2007, pp. 70-82, disponible en <<http://bit.ly/1JjHH0n>>, página consultada el 18 de agosto de 2015.
- 5 Véase Susana Núñez Palacios, “Educación en derechos humanos: diversas posibilidades”, en *Derechos Humanos. Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México*, 1988, núm. 31, Toluca, junio de 1981, pp. 85-88, disponible en <<http://bit.ly/1JjmhvZ>>, página consultada el 2 de agosto de 2015.
- 6 Jorge Osorio Vargas, “Valores y reformas educativas: Modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos”, en *Persona y sociedad*, vol. xvii, núm. 3, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, diciembre de 2003, pp. 193-208.
- 7 Véase Silvia Conde Flores, “La educación en derechos humanos. Huellas del camino andado”, en Secretaría de Relaciones Exteriores, *op. cit.*, p. 148.
- 8 Véase Margarita Pansza González et al., *Fundamentación de la didáctica*, 17ª ed., tomo I, México, Gernika, 2002, p. 51.
- 9 Véase Abraham Magendzo, “Pedagogía crítica y educación en derechos humanos”, en *Educación crítica*, FONGCAM, junio de 2002, disponible en <<http://bit.ly/1hNfKUu>>, página consultada el 18 de agosto de 2015.
- 10 Véase Margarita Pansza González et al., *op. cit.*, p. 57.
- 11 Véase Richard Pierre Claude, *Methodologies for human rights education, a project of the Independent Commission on Human Rights Education*, University of Maryland, disponible en <<http://bit.ly/1MEkDvU>>, página consultada el 12 de agosto de 2015.
- 12 Véase Rosa María Mujica Barreda, “Herramientas y metodologías para la educación en derechos humanos”, en CDHDF, *Educación en derechos humanos*, México, 2007, p. 46.
- 13 Véase Rosa María Mujica Barreda, *op. cit.*, p. 49.
- 14 Pablo Salvat, “Hacia una nueva racionalidad: La tarea de construir un paradigma basado en los derechos humanos”, en Abraham Magendzo (ed.), *¿Superando la racionalidad instrumental?*, Santiago de Chile, PUE, 1991, disponible en <<http://bit.ly/1hsMaDP>>, página consultada el 18 de agosto de 2015.
- 15 Jorge Osorio Vargas, *op. cit.*, p. 199.

Cumple CDHDF 22 años acompañando a las personas en la promoción y defensa de sus derechos humanos.



En la **CDHDF**
cuidamos tus derechos

Felicidades a las compañeras y los compañeros que cumplen entre 15 y 20 años de labor en la CDHDF

Fotografía: Ernesto Gómez/CDHDF.





En la **CDHDF** *cuidamos tus derechos*

CDHDF PRESENTA RECOMENDACIONES 9, 10 Y 11/2015 SOBRE VIOLACIONES A DERECHOS HUMANOS EN MARCHAS

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) presentó las recomendaciones 9, 10 y 11 de 2015, relacionadas con violaciones a derechos humanos cometidos en contra de jóvenes en el marco de las marchas realizadas el 10 de junio y el 2 de octubre de 2013, así como el 22 de abril de 2014 en esta ciudad de México.

En las tres recomendaciones la autoridad señalada como responsable es la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (SSPDF).

La ombudsperson capitalina, Perla Gómez Gallardo, explicó que de las investigaciones realizadas por la CDHDF se acreditaron violaciones al derecho a la manifestación, en relación con el ejercicio del derecho a la libertad de expresión y derecho de reunión; al derecho a la libertad personal en conexidad con el derecho al debido proceso y a las garantías judiciales; al derecho a la integridad personal; y al derecho a defender derechos humanos, en agravio de 90 personas en total: 23 mujeres, 61 hombres y seis adolescentes.

También se comprobó que elementos de la SSPDF agredieron físicamente y sin justificación alguna a 69 personas.

La Comisión recomendó a la Secretaría de Seguridad Pública capitalina a realizar un acto de reconocimiento de responsabilidad; investigar y determinar la responsabilidad en disciplina policial; indemnizar los daños materiales e inmateriales causados a las víctimas, y revisar y modificar los protocolos de actuación policial para el control de multitudes y para la detención de probables responsables en el marco del sistema penal acusatorio, entre otros puntos. **D**

Fotografía: Sonia Blanquel/CDHDF.



Recomendaciones emitidas en septiembre de 2015

Recomendación/ Visitaduría General (vg) que emite/ fecha de emisión	Caso	Tema	Autoridades involucradas
9/2015 1ª vg 14/sep/2015	Detención arbitraria; uso indebido de la fuerza, tratos crueles, inhumanos o degradantes; uso selectivo del derecho penal, obstaculización o injerencias arbitrarias en el contexto de manifestaciones públicas y protesta social, en la marcha que se llevó a cabo el 10 de junio de 2013, en conmemoración de los hechos ocurridos el 10 de junio de 1971, denominados El Halconazo.	Manifestaciones públicas y protesta social.	<p>Responsable: Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal.</p> <p>Colaboradora: Asamblea Legislativa del Distrito Federal.</p>
10/2015 1ª vg 14/sep/2015	Detención arbitraria; uso indebido de la fuerza, tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes; uso selectivo del derecho penal, obstaculización o injerencias arbitrarias en el contexto de manifestaciones públicas y protesta social, en la marcha que se llevó a cabo en conmemoración del 45° aniversario de los sucesos ocurridos en la Plaza de las Tres Culturas el 2 de octubre de 1968.	Manifestaciones públicas y protesta social.	<p>Responsable: Secretaría de Seguridad Pública, Procuraduría General de Justicia, Tribunal Superior de Justicia y Consejería Jurídica y de Servicios Legales, todas del Distrito Federal.</p> <p>Colaboradora: Asamblea Legislativa del Distrito Federal.</p>
11/2015 1ª vg 14/sep/2015	Detención ilegal y arbitraria; uso indebido de la fuerza, tortura y tratos crueles, inhumanos o degradantes; obstaculización o injerencias arbitrarias en el contexto de manifestaciones públicas y protesta social; y obstaculización al derecho a defender derechos humanos, en la manifestación realizada el 22 de abril de 2014 denominada “El silencio contra la Ley TELECOM”.	Manifestaciones públicas y protesta social.	<p>Responsable: Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal.</p> <p>Colaboradora: Asamblea Legislativa del Distrito Federal.</p>

*Se desglosan como fueron consignados en el instrumento recomendatorio.

Derechos vulnerados	Cuestiones relevantes
<p>Derecho a la manifestación: ejercicio del derecho a la libertad de expresión y derecho de reunión.</p> <p>Derecho a la libertad personal en conexidad con el derecho al debido proceso y a las garantías judiciales.</p> <p>Derecho a la integridad personal.</p>	<p>Mediante la investigación de nueve expedientes de queja (un principal y ocho acumulados), la CDHDF constató que en la marcha que se llevó a cabo el 10 de junio de 2013, en conmemoración del llamado Halconazo, elementos de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal realizaron detenciones ilegales y arbitrarias, hicieron uso indebido de la fuerza, además de actos de abuso de autoridad y prácticas contrarias al ordenamiento jurídico que los mandata y faculta, contra las personas que participaban en la manifestación, destacando el uso discrecional de los tipos penales de ultrajes a la autoridad y ataques a la paz pública. Derivado de lo anterior, el presente instrumento se emite a efecto de incidir en los procedimientos utilizados por los cuerpos de seguridad pública para hacer frente a las manifestaciones públicas de manera eficiente y con respeto a los derechos de todos los actores que coinciden en tales contextos. Esto contempla acciones que en última instancia pretenden incidir en una reforma de la Policía, además, también se atiende la dimensión normativa planteándose la necesidad de derogar los tipos penales de ultrajes a la autoridad y ataques a la paz pública.</p>
<p>Derecho a la manifestación: ejercicio del derecho a la libertad de expresión y derecho de reunión.</p> <p>Derecho a la libertad personal en conexidad con el derecho al debido proceso y a las garantías judiciales.</p> <p>Derecho a la integridad personal.</p>	<p>La Recomendación se emite a partir de una investigación de oficio realizada por la CDHDF, mediante la cual se constató que el 2 de octubre de 2013, en el contexto de los actos de manifestación y protesta por los sucesos ocurridos en la Plaza de las Tres Culturas el 2 de octubre de 1968, elementos de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal realizaron detenciones ilegales y arbitrarias, hicieron uso indebido de la fuerza, además de actos de abuso de autoridad y prácticas contrarias al ordenamiento jurídico que los mandata y faculta, destacando el uso discrecional de los tipos penales de ultrajes a la autoridad y ataques a la paz pública. Derivado de lo anterior, el presente instrumento se emite a efecto de incidir en los procedimientos utilizados por los cuerpos de seguridad pública para hacer frente a las manifestaciones públicas de manera eficiente y con respeto a los derechos de todos los actores que coinciden en tales contextos. Esto contempla acciones que en última instancia pretenden incidir en una reforma de la Policía, además, también se atiende la dimensión normativa planteándose la necesidad de derogar los tipos penales de ultrajes a la autoridad y ataques a la paz pública.</p>
<p>Derecho a la manifestación: ejercicio del derecho a la libertad de expresión y derecho de reunión.</p> <p>Derecho a defender los derechos humanos.</p> <p>Derecho a la libertad personal.</p> <p>Derecho a la integridad personal.</p>	<p>A partir de una investigación de oficio iniciada por la CDHDF, se constataron violaciones a derechos humanos en el contexto de la manifestación denominada “El silencio contra la Ley TELECOM”, realizada el 22 de abril de 2014. El caso destaca porque la labor de campo desplegada por esta Comisión, para documentar posibles violaciones a derechos humanos, fue obstaculizada por policías de la SSPDF, quienes intimidaron y encapsularon al personal de este organismo autónomo. Así, la Recomendación se emite con miras a procurar la reparación del daño a las víctimas, a sancionar a las y los servidores públicos responsables y, sobre todo, con la intención de incidir en los procedimientos que la autoridad implementa para atender las manifestaciones públicas, para lo cual se incluyen puntos recomendatorios orientados a profesionalizar los cuerpos de seguridad pública y a crear las condiciones para una reforma de la Policía.</p>

CONMEMORA LA CDHDF 30 AÑOS DEL SISMO DE 1985 CON SIMULACRO EN INSTALACIONES



Integrantes de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), personas peticionarias y quienes visitan las diversas áreas de este organismo, participaron en el simulacro de sismo que se llevó a cabo en la sede de esta Comisión, en con-

memoración de los 30 años de los terremotos ocurridos los días 19 y 20 de septiembre de 1985.

Integrantes de la Unidad Interna de Protección Civil, conformada por 53 servidoras y servidores públicos de todas las áreas de la CDHDF, encabeza-

ron y acompañaron la salida de todas las personas —incluyendo trabajadores, peticionarios y visitantes—, quienes se congregaron en la Explanada Gilberto Bosques, donde esperaron indicaciones para poder regresar a las instalaciones y continuar con sus actividades.

Una brigada de Protección Civil asistió con camilla y otros implementos a un servidor público que presuntamente habría sufrido una crisis, sin poder abandonar su espacio de trabajo, por lo cual fue llevado hasta la Explanada, donde recibió los primeros auxilios y le fueron tomados los signos vitales. El tiempo de evacuación fue de cuatro minutos. **D**

EXHORTAN A PUBLICAR LEY DE LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE MÉXICO

La directora de Ririki Intervención Social, Nashieli Ramírez Hernández, exhortó al Gobierno del Distrito Federal a publicar la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la ciudad de México y adoptar las medidas pertinentes para su cumplimiento.

El 9 de julio del presente año, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal aprobó la citada ley, avance sustantivo en materia de derechos humanos de la niñez con la cual busca

cumplir las obligaciones previstas en la Ley General correspondiente y los derechos humanos reconocidos en tratados internacionales; sin embargo, no ha sido publicada.

Este logro normativo pretende establecer un piso que armonice la actuación institucional con el goce de los derechos humanos de la niñez en el Distrito Federal, asumiendo como eje rector el principio del interés superior de la niñez.

Durante su participación en el Conversatorio: Derechos y salud sexual de niñas, niños y adolescentes. ¿A debate?, Ramírez Hernández, quien es también consejera de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, se pronunció por dejar a un lado el tema de la laicidad en el debate normativo, porque resulta un obstáculo para la implementación de las políticas públicas.

En presencia de la relatora sobre los Derechos de la Niñez de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Rosa María Ortiz, aseguró que en la capital la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de México está frenada por “grupos de presión”, por lo que pidió a las y a los integrantes de organizaciones de la sociedad civil continuar luchando a favor de esta Ley. **D**



EN EL DISTRITO FEDERAL HAY MÁS DE 500 PERSONAS INDÍGENAS EN SITUACIÓN DE RECLUSIÓN

En el marco de la Cuarta Feria del Libro en Derechos Humanos, realizada en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se llevó a cabo la presentación del libro *Los problemas del derecho indígena en México*, del ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, José Ramón Cossío Díaz.

Al comentar el libro, la presidenta de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Perla Gómez Gallardo, hizo un llamado a brindar un trato digno a las personas indígenas y a incidir en la construcción de políticas públicas en la agenda legislativa, así como en el presupuesto público con perspectiva indígena.

Con respecto a este grupo poblacional en la ciudad de México, detalló que dentro de sus necesidades se encuentra la de contar con vivienda digna y decorosa; y que se requiere el impulso de políticas públicas de atención para las mujeres indígenas, sensibilizar a servidoras y servidores públicos del sistema de procuración de justicia que atiende este sector, así como visibilizar la exclusión y discriminación de la cual son objeto.



Fotografía: Ernesto Gómez/CDHDF.

“Hay más de 540 personas privadas de su libertad con características de ser indígenas en la ciudad de México. Actualmente, estamos revisando unos casos, porque se va a conceder un indulto si se acredita que no tuvieron la debida defensa o el acceso a la justicia”, informó Gómez Gallardo.

En tanto, el ministro José Ramón Cossío dijo estar preocupado porque empieza a observar un decremento en cuanto a la protección de los derechos de las personas indígenas.

Dijo que hay dudas sobre los temas de la defensoría, de la traducción y del intérprete; es decir, “se está en un momento –quizá por las dificultades del país– donde se empiezan a contraer algunos de estos elementos”, subrayó.

En su oportunidad, el presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Luis Raúl González Pérez, consideró fundamental desterrar las prácticas y políticas asistencialistas y paternalistas, que ven a los pueblos y las comunidades indígenas como objetos de protección y no como sujetos de derechos; ello particularmente frente a la construcción de acueductos, parques eólicos, presas, minas y megaproyectos.

Durante la presentación del libro también participaron el profesor del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Francisco Morales Baranda; y el antropólogo social, Yuri Escalante Betancourt. **D**

MINISTROS Y MINISTRAS DE LA SCJN DEBEN TENER ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) considera fundamental que el perfil de las personas a ocupar el cargo de ministra o ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) debe incluir el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género.

La CDHDF señala que los procesos para ocupar cargos públicos deben ser

transparentes, inclusivos y abiertos al escrutinio público, ya que quienes ocupen los cargos en la SCJN requieren tener una amplia trayectoria y conocimiento en materia de derechos humanos y perspectiva de género, además de no estar vinculadas con corrientes partidistas que puedan afectar los criterios de imparcialidad e independencia.

Para este organismo público autónomo la participación en la toma de decisiones de manera igualitaria entre hombres y mujeres es un compromiso internacional que el Estado mexicano ha adquirido mediante la firma de diversos instrumentos, así como una exigencia básica de justicia de género que permitirá encontrar un equilibrio y fortalecer nuestra democracia. **D**



CONVOCATORIA

Con el ánimo de contribuir al estudio, investigación y difusión en materia de derechos humanos, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) convoca a aquellas personas académicas, investigadoras, docentes, estudiantes, o bien, a cualquier otra interesada; a presentar artículos inéditos para su publicación en la revista electrónica semestral de investigación aplicada en derechos humanos: *Métodhos*, la cual tiene entre sus objetivos:

- Fomentar, a través de distintos mecanismos, la generación de investigaciones puntuales sobre el respeto, la garantía y el ejercicio de los derechos humanos desde una perspectiva crítica y analítica.
- Promover el estudio y la investigación de los derechos humanos, a partir de la generación de conocimiento científico que permita fortalecer el trabajo de defensa, promoción y protección de los derechos humanos.

Para la presentación de los artículos, las y los participantes se sujetarán a las siguientes

BASES

PRIMERA. “Destinatarias y/o destinatarios”

Podrán participar aquellas y aquellos profesionales, académicos e investigadores, especialistas, estudiantes, y en general cualquier persona interesada en temas asociados a la protección, defensa, vigilancia, promoción, estudio, educación y difusión de los derechos humanos.

SEGUNDA. “Temas generales”

Con la finalidad de contribuir a los objetivos de la revista, se considerarán preferentemente a aquellos artículos que versen sobre temáticas que impliquen investigación aplicada en derechos humanos.

TERCERA. “Líneas de investigación”

Para conocer las líneas de investigación en las que puede basar su artículo, consulte la versión completa de esta Convocatoria.

CUARTA. “Criterios de selección”

Los textos recibidos tendrán una valoración previa por parte del Comité Editorial, el cual seleccionará los artículos que serán sometidos al arbitraje de dos especialistas en la materia, asegurando la confidencialidad de la o el autor. Las y los dictaminadores analizarán que los trabajos se apeguen a los elementos establecidos en la Política Editorial de la revista.

QUINTA. “Requisitos de presentación de artículos”

Los artículos deberán ser presentados de acuerdo con los requisitos formales establecidos en la Política Editorial de la revista *Métodhos*.

SEXTA. “Presentación de artículos”

Los artículos deberán remitirse al correo electrónico: revistametodhos@cdhdf.org.mx. El correo electrónico deberá contener los elementos referidos en la Política Editorial de la revista *Métodhos*.

SÉPTIMA. “Plazo de presentación”

Los artículos a postularse para la primera publicación semestral (junio), tendrán que ser enviados a más tardar el 30 de abril; mientras que los artículos a postularse para la segunda publicación semestral (diciembre) tendrán que ser enviados a más tardar el 30 de septiembre.

OCTAVA. “Selección de artículos”

Una vez cumplidas las etapas de dictaminación referida en la Política Editorial, el Comité Editorial aprobará e integrará la lista de artículos que formarán parte de la publicación de la revista.

NOVENA. “Propiedad intelectual”

El envío de artículos para su dictaminación correspondiente implica la autorización de las y los autores para su publicación.

*Para visualizar la versión completa de esta Convocatoria, así como la Política Editorial de la revista electrónica *Métodhos*, consulte la página web <http://revistametodhos.cdhdf.org.mx> y para mayor información comuníquese al teléfono 5229 5600, ext. 2210, o escriba al correo electrónico revistametodhos@cdhdf.org.mx

En la CDHDF...

y violencia. Derecho a la salud de las personas privadas de la libertad. Derechos de las personas con discapacidad. Derecho a la salud de personas que viven con VIH. Derechos económicos, culturales y ambientales. Derecho de todas y todos a la igualdad libre de coerción, discriminación y violencia. Derecho por igualdad ante la ley. Discriminación. Derecho de las personas privadas de su libertad. Derecho reproductivo. Derecho a la integridad física. Derecho a la seguridad personal. Derechos individuales y las personas. Derecho de acceso a la justicia. Derecho a la salud. Medio ambiente. Defender derechos humanos. Noviolencia. Derechos privados de la libertad. Ser arraigado. Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. Derecho de todas y todos a ejercer su igualdad libre de coerción, discriminación y violencia. Derecho no discriminación. Derecho por igualdad ante la ley.



....cuidamos
tus derechos

Av. Universidad 1449, Col. Pueblo Axotla, Del. Álvaro Obregón, 01030, México, D.F.

 @CDHDF
 /comision.dh.df

Tel. 52295600
www.cd hdf.org.mx



Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Oficina sede

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

Unidades desconcentradas

Norte

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

Sur

Av. Prol. Div. del Norte 815, col. Jardines del Sur,
del. Xochimilco, 16050 México, D. F.
Tel.: 5229 5600 ext.: 1755

Oriente

Campesinos 398, col. Santa Isabel Industrial,
del. Iztapalapa,
09820 México, D. F.
Tel.: 5229 5600 ext.: 1754

Centro de Consulta y Documentación

Av. Universidad 1449, edificio B, planta baja,
col. Pueblo Axotla, del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1833