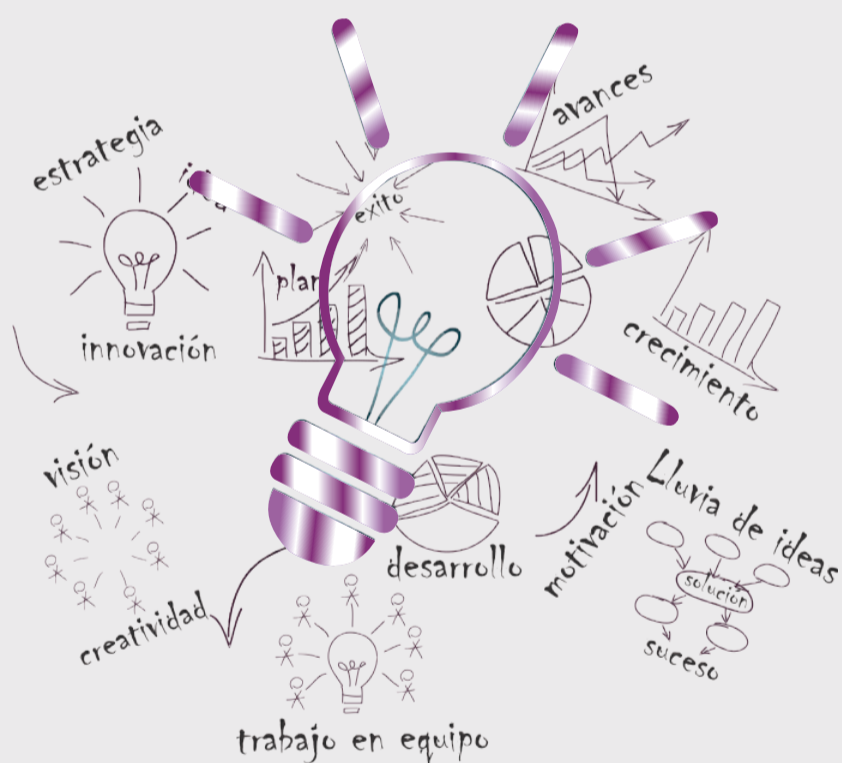




COLOQUIO

INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla



Instituciones convocantes

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Instituto Nacional Electoral

Secretaría de Educación de la Ciudad de México

Organismos públicos autónomos de derechos humanos co-convocantes

Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro

Comisión de Defensa de los Derechos Humanos del Estado de Guerrero

Comisión Estatal de Derechos Humanos Tlaxcala

Comisión Estatal de Derechos Humanos San Luis Potosí

Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla

Coordinación de contenidos

Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos

EDITOR RESPONSABLE: Francisco Javier Conde González.

TRANSCRIPCIÓN DE TEXTOS: Rocío Badillo Aparicio.

DISEÑO Y FORMACIÓN: Ana Lilia González Chávez.

CUIDADO DE LA EDICIÓN: Karina Rosalía Flores Hernández.

DISEÑO DE PORTADA: Gladys López Rojas.

RECURSOS INTERACTIVOS: Dirección General de Comunicación en Derechos Humanos.

CORRECCIÓN DE ESTILO Y REVISIÓN DE PLANAS: Karina Rosalía Flores Hernández y Moisés Hernández Mares.

FOTOGRAFÍAS: Sonia Blanquel Díaz, Alejandro Cuevas Romo, Ernesto Gómez Ruíz y Antonio Vázquez Hernández.

Primera edición, 2018

D. R. © 2018, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Av. Universidad 1449, col. Pueblo Axotla,

del. Álvaro Obregón, 01030 Ciudad de México.

www.cd hdf.org.mx

Ejemplar electrónico de distribución gratuita, prohibida su venta.

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

Presentación	7
Introducción	8
Discurso inaugural	10
<i>Perla Gómez Gallardo</i>	
Video del discurso	12
Mauricio Rodríguez Alonso (SEDU)	13
Video del discurso	
Víctor Alberto Giorgi Gómez (IINA)	13
Video del discurso	
CONFERENCIA MAGISTRAL	
Educación y derechos humanos: ¿una historia de amor?	14
<i>Paolo Pagliai</i>	
PANEL 1: LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	
Educación popular y liberadora para hacer frente a la crisis de derechos humanos en México.	23
<i>Carlos A. Ventura Callejas</i>	
Educación popular y la vigencia de los derechos humanos	34
<i>Rosa Elva Zúñiga López</i>	
Video Canto inicial de la ponente	
La educación para la paz: conocimiento y toma de conciencia	42
<i>Pietro Ameglio Patella</i>	

Educación y derechos humanos: del dicho al hecho	53
<i>Cecilia Peraza Sanginés</i>	
MESAS DE DISCUSIÓN SIMULTÁNEAS	
MESA DE DISCUSIÓN 1: INNOVANDO EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS CON HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS	
El Aula del Futuro y la enseñanza de los derechos humanos	63
<i>Fernando Gamboa Rodríguez</i>	
DENI: Un proyecto de enseñanza en materia de derechos humanos de la niñez	70
<i>Abdiel Yair Hernández Ortiz</i>	
Educación en derechos humanos con medios interactivos	73
<i>Sylviane Lévy Amselle</i>	
Programa de Educación a Distancia @prendeDH	77
<i>Jorge Venegas Zalce</i>	
MESA DE DISCUSIÓN 2: EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE LOS ORGANISMOS PÚBLICOS AUTÓNOMOS	
Estrategia Nacional de Cultura Cívica, la apuesta para el cambio en la cultura democrática	87
<i>Héctor Rafael Arámbula Quiñones</i>	
Experiencias en proyectos y programas educativos en la Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro.	96
<i>Alejandra Olvera Dorantes y Bertha Cedillo Gracia</i>	
Experiencias y retos en la educación en derechos humanos dentro de la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca	99
<i>Benito López Miguel</i>	
MESA DE DISCUSIÓN 3: ENFOQUES DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS	
Pedagogía como eros.	104
<i>Teresa Martina Obregón Romero</i>	
Cultura de paz, atención consciente y el futuro de la educación.	107
<i>Xicoténcatl Martínez Ruíz</i>	

Tecnocracia y emancipación en la educación en derechos humanos	110
<i>Miguel Eduardo Morales Lizárraga</i>	
MESA DE DISCUSIÓN 4: COMPARTIENDO BUENAS PRÁCTICAS	
La importancia de los recursos educativos digitales para la educación.	118
<i>Jorge León Martínez</i>	
Cinco años de experiencias formativas en educación en derechos humanos.	128
<i>Luis Humberto Jiménez Alvarado</i>	
Clínica Jurídica en Derechos Humanos, otra pedagogía. La experiencia de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina	132
<i>José María Martocci</i>	
PANEL 2: RETOS Y PERSPECTIVAS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	
Educación en y para la convivencia democrática: Desafíos de la inclusión de los derechos humanos en el espacio educativo.	142
<i>Víctor Alberto Giorgi Gómez</i>	
Construcción del sujeto de paz y de derechos humanos	149
<i>Abraham Magendzo Kolstrein</i>	
Planteamientos sobre el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas	153
<i>María del Carmen Campero Cuenca</i>	
¿Y los derechos humanos en la educación pública?	162
<i>María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo</i>	
Mensaje de clausura	173
<i>Efraín Morales López</i>	
Video del mensaje	
Mensaje de clausura y conclusiones del Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos	174
<i>Rosío Arroyo Casanova</i>	

Programas internos	178
Programa Primer Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos	
Programa Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos	
Memoria gráfica	187

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos define a la *educación en derechos humanos* como “un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos”.¹ Desde 2005, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos ha estimulado el desarrollo de estrategias y programas nacionales que han consolidado a la educación en derechos humanos como un pilar fundamental para la construcción de una cultura de paz, en el marco de sociedades democráticas, justas y pacíficas.

En ese escenario, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) presenta la compilación y edición de los trabajos expuestos en el Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos realizado los días 28 y 29 de noviembre de 2016. Este ejercicio tuvo el objetivo de propiciar un espacio de reflexión y análisis en materia de educación en derechos humanos, a partir del intercambio de conocimientos, herramientas, enfoques, políticas públicas y buenas prácticas.

Las y los especialistas nacionales e internacionales, provenientes de distintas organizaciones de la sociedad civil e instituciones académicas y gubernamentales, compartieron sus experiencias en torno a los retos de la educación en derechos humanos en el contexto actual, la política pública desde los estándares y directrices internacionales, y también presentaron propuestas metodológicas para educar en derechos humanos en contextos diversos. Asimismo, fueron sustantivos los espacios de diálogo acerca de las experiencias educativas concretas impulsadas en diferentes ámbitos, puesto que allí –en la práctica– quedó plasmado el potencial transformador que caracteriza a la educación en derechos humanos.

Ejercicios como los efectuados en este evento propician la reflexión sobre la importancia de construir una cultura de paz y derechos, objetivo compartido por la CDHDF con las instituciones co-convo-cantes del Segundo Coloquio: el Instituto Nacional Electoral, la Secretaría de Educación de la Ciudad de México y las comisiones estatales de derechos humanos de Querétaro, Guerrero, Tlaxcala, San Luis Potosí y Puebla. Sirvan estas líneas a modo de agradecimiento y reconocimiento por su labor cotidiana.

Esperamos que esta publicación provoque reflexiones y acciones a favor de una educación que nos acerque a una convivencia pacífica basada en el respeto irrestricto de los derechos humanos.

¹ Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Plan de Acción. Programa Mundial para la Acción en Derechos Humanos. Primera etapa*, Nueva York y Ginebra, OACNUDH/UNESCO, 2016, disponible en <<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>>, página consultada el 1 de noviembre de 2016.

La reforma constitucional de junio de 2011 representa un parteaguas en el devenir de la vida ciudadana en México. A partir de ello, los derechos humanos se establecen como eje rector de toda práctica social dentro del Estado mexicano. Hecho que debe estimular la reflexión, no sólo sobre cómo se están protegiendo estos derechos, sino sobre cómo se está educando para ellos.

En este sentido, resulta indispensable pensar el cumplimiento de las obligaciones de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos desde la práctica educativa, instaurando rutas para fortalecer los procesos y las acciones encaminadas a la educación en derechos humanos (EDH). Con este propósito, el análisis debe orientarse hacia el diseño de estrategias que respondan de forma adecuada a las principales inquietudes, incertidumbres y problemáticas que se le presentan a este tipo de educación.

Por ello, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) organiza desde 2015 el Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos, el cual se ha dispuesto como una ruta de exploración y reflexión para ahondar en aspectos relativos al significado de la educación en derechos humanos, la pedagogía y la metodología, al tipo de evaluaciones empleadas y al rol de las educadoras y los educadores. También busca ser un espacio para el intercambio de experiencias, que es necesario para evidenciar cómo se está trabajando la EDH desde distintas latitudes y visibilizar los múltiples obstáculos que debe sortear en la construcción de una cultura de derechos humanos.

El objetivo del primer coloquio fue propiciar un espacio de reflexión e intercambio de pensamientos, conocimientos, herramientas y enfoques sobre la EDH, para identificar los temas críticos que se viven en la materia y enfrentar los retos derivados de los riesgos de marginación de la educación en los procesos de protección y defensa de estos derechos.

Los coloquios están dirigidos a personal de los organismos públicos de derechos humanos, áreas de capacitación e institutos de formación de las instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil, academia y personas interesadas en el tema.

El primer coloquio tuvo lugar los días 14 y 15 de octubre de 2015, con una duración total de 18 horas, teniendo como sede la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (véase el Anexo Programas internos).

Por su parte, el Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos se efectuó los días 28 y 29 de noviembre de 2016, con una duración total de 12 horas, y de igual manera se efectuó en las salas Digna Ochoa y Plácido de la CDHDF.

El objetivo general fue propiciar un espacio de reflexión y análisis en materia de educación en derechos humanos, a partir del intercambio de conocimientos, herramientas, enfoques, políticas públicas y buenas prácticas.

Y los objetivos específicos fueron los siguientes: analizar los retos que implica educar en derechos humanos en el contexto actual; reflexionar sobre los elementos que permiten educar en derechos humanos, más allá del discurso; compartir experiencias de EDH desde diferentes ámbitos; analizar la política pública de educación en derechos humanos desde los estándares y directrices internacionales, así como reflexionar acerca de los desafíos y perspectivas de las políticas públicas de la educación en derechos humanos en el contexto nacional e internacional.

El segundo coloquio fue convocado por la CDHDF, el Instituto Nacional Electoral y la Secretaría de Educación de la Ciudad de México, y en esta ocasión fueron co-convocantes a este ejercicio de reflexión la Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro, la Comisión de Defensa de los Derechos Humanos del Estado de Guerrero, la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Tlaxcala, la Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí y la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla.

Al igual que el primer coloquio, el segundo estuvo dirigido principalmente al servicio público, organizaciones de la sociedad civil, academia y público en general, y se desarrolló bajo las siguientes modalidades: una conferencia magistral, dos paneles, cuatro mesas de discusión simultáneas y un total de 22 ponencias de especialistas nacionales e internacionales (véase el Anexo Programas internos).

El presente documento en versión electrónica tiene como objetivo presentar de manera sistematizada las intervenciones que tuvieron lugar en el marco de este segundo coloquio con el fin de cumplir los criterios de disponibilidad y accesibilidad de la información en la materia.

El documento se acompaña de videos con momentos trascendentes del segundo coloquio, así como de la memoria gráfica del evento.

Discurso inaugural

*Perla Gómez Gallardo**

Buenos días, sean todas y todos bienvenidos a la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Saludo y agradezco la presencia de Víctor Alberto Giorgi Gómez, director general del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes de la Organización de los Estados Americanos; a Roberto Heycher Cardiel Soto, director ejecutivo de Capacitación Electoral y Educación Cívica del Instituto Nacional Electoral y a Mauricio Rodríguez Alonso, secretario de Educación de la Ciudad de México; gracias por acompañarnos en esta experiencia educativa.

Hoy en México transitamos por una compleja situación de violencia, impunidad y corrupción. Lamentablemente estos fenómenos los encontramos enraizados en muchos de los espacios de nuestra sociedad. Es así que la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural han colocado a grandes grupos y sectores de la población en condiciones de amenaza y riesgo ante el constante abuso de poder de diversos entes.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos en su informe sobre la situación de los derechos humanos en México –presentado el 31 de diciembre de 2015– pone particular acento en rubros tales como ejecuciones extrajudiciales, tortura y desapariciones forzadas, todo ello enmarcado en una situación de inseguridad ciudadana, las graves deficiencias en el acceso a la justicia y una ola de impunidad, con particular atención a la situación de periodistas, personas defensoras de derechos humanos y otros grupos afectados por este contexto de violencia.

En este entorno de debilidad o ausencia de derechos ciudadanos se consolida la vulnerabilidad social, que fomenta la existencia de situaciones de excepción y se criminaliza la pobreza y la miseria.

Pareciera que, a pesar de diversos esfuerzos, esta realidad no cambia, al contrario, se consolida y se extiende a otros escenarios. Ante este panorama desolador, es necesario contar con espacios de reflexión y análisis que nos ayuden a considerar y problematizar sobre las raíces estructurales de estos procesos, para entender qué está pasando, por qué tanta violencia y para proponer posibles alternativas.

En la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal estamos convencidas y convencidos de que la violencia no puede confrontarse con más violencia, por ello la opción educativa, en particular la educación en derechos humanos, es una de las diversas herramientas efectivas para la prevención y provención de las múltiples formas de violencia.

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos –en curso desde 2005– define a ésta “como el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una

* Presidenta de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal hasta el 5 de noviembre de 2017.

cultura universal de los derechos humanos, así como al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, además de la transmisión de las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar estos derechos en la vida cotidiana”.

La educación en derechos humanos en su esencia es crítica y transformadora de las interacciones sociales y de los entornos permeados por los abusos de poder, la dominación, la discriminación y la violencia.

Además, la educación en derechos humanos fomenta el conocimiento, las capacidades y actitudes compatibles con los comportamientos respetuosos de la dignidad humana, de las libertades fundamentales, y de la igualdad y la paz entre las personas.

Algunos de los propósitos de esta educación son fomentar el ejercicio efectivo de los derechos humanos –a través de la construcción de prácticas fundamentadas en la legalidad, que estimulen la participación ciudadana, generen acciones que contribuyan a la prevención de abusos y erradiquen todas las formas de discriminación–, así como promover la paz activa, favorecer la cohesión social e impulsar la cultura de respeto a los derechos humanos alentando su exigibilidad.

Para alcanzar estos propósitos es importante establecer estrategias metodológicas que se armonicen con los procesos de enseñanza-aprendizaje en derechos humanos, las cuales estimulen las esferas cognitivas, afectivas, procedimentales y actitudinales que tengan como centro a la persona y promuevan los aprendizajes significativos.

Como propone Rosa María Mujica, la metodología de la educación en derechos humanos debe permitir vivenciar las cosas, sentirlas, que el impacto formativo del afecto parta de la realidad de las personas. Por ello, estas metodologías deben ser vivenciales, participativas y problematizadoras; que enseñen a aprender a aprender, donde el diálogo sea el método privilegiado, que promuevan la criticidad, la expresión y el desarrollo de afectos, sentimientos y la participación activa.

Un reto de la educación en derechos humanos es lograr la integración de estos derechos al proceso de socialización a lo largo de la vida. La formación en derechos humanos es necesaria para formar ciudadanas y ciudadanos críticos, demócratas y comprometidos con el cumplimiento de los derechos humanos.

Este Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos tiene el objetivo de propiciar un espacio de reflexión y análisis en materia de educación en derechos humanos, a partir del intercambio de conocimientos, experiencias, herramientas, enfoques y buenas prácticas que contribuyan a la generación de políticas públicas en la materia. En esto radica la importancia del evento que estamos celebrando el día de hoy.

Durante dos días tendremos la oportunidad de participar en conferencias magistrales, paneles de discusión y mesas simultáneas donde se compartirán experiencias y buenas prácticas de educación en derechos humanos en los ámbitos formales y no formales, en la modalidad presencial y a distancia, así como a partir del uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Los temas de discusión versarán sobre los elementos que nos permiten educar en derechos humanos más allá del discurso, además de analizar los retos y las perspectivas en materia de educación en derechos humanos.

La conferencia magistral nos invitará a la reflexión sobre los desafíos de la educación en derechos humanos en contextos de violencia y sobre los estándares y directrices internacionales para el diseño de políticas públicas.

Por todo ello, este evento es una oportunidad para

- fortalecer a la educación como opción liberadora y transformadora;
- contribuir a desarrollar una educación en derechos humanos más estructurada y sistematizada;
- impulsar la armonización de la política pública y de los planes educativos con los estándares internacionales en materia de educación en derechos humanos, y
- articular los esfuerzos de las instituciones organizadoras y convocantes en materia de educación en derechos humanos, cultura cívica y cultura para la paz.

Enfrentemos el reto de sacar por completo a la educación de la penumbra que se alimenta de los discursos huecos; impulsemos la transversalidad del enfoque de derechos humanos en todas las modalidades de la práctica educativa; busquemos las estrategias viables para evaluar y medir el impacto educativo. Apostemos por una educación que recupera la centralidad de las personas desde una concepción humanista.

Les deseo éxito en esta actividad, la realidad nos lo exige.

[Da click a la imagen para ver el video:](#)



Mauricio Rodríguez Alonso (SEDU)

Da click a la imagen para ver el video:



Víctor Alberto Giorgi Gómez (IINA)

Da click a la imagen para ver el video:



Conferencia magistral

Educación y derechos humanos: ¿una historia de amor?



Paolo Pagliai, profesor del Núcleo Docente Básico de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, Universidad Pedagógica Nacional (México).

Ya me parece escuchar sus pensamientos ruidosos: “¡Qué título tan banal!, ¡Dios mío, nos vamos a aburrir mortalmente!”, [es lo que] ustedes piensan en voz alta; no deberían, se les escucha desde afuera. No se engañen, ésta va a ser una ponencia sorprendente, rica, de momentos inesperados y francamente contundentes, anti retórica y, en ciertos momentos, hasta inaceptable, intolerable, inconcebible. Miren el título, me daba casi pena, es un oxímoron, una contradicción de términos: educación y derechos humanos, nada más distante... Sería como si dijera “el blanco oscuro”, “el negro claro” o “el inteligente estúpido”: simplemente no se sostiene; así como cuando hay sol no hay noche, cuando hay educación muy raramente podemos hablar de derechos humanos. Por esta razón le agregué esa pregunta misteriosa que evoca el amor. La *escuela* es un gran teatro de violencia, la *educación* es su motor, y nosotros, las y los docentes, somos sus agentes. Despiadados vamos de salón en salón evaluando, calificando, sancionando, estigmatizando, marginando –cuando es posible– criminalizando y –¡*dulcis in fundo!*– expulsando. El papel de Dios nos encanta, nacimos para interpretarlo, nadie mejor que nosotros, desde la cátedra –como si fuera un altar– impartiendo clase en un largo, larguísimo monólogo fruto de años de experiencia transcurridos, repitiendo siempre la misma clase, afinando las palabras, digiriendo los conceptos, dejando que cada uno de esos verbos sagrados permee a nuestros reiterados discursos.

Somos maravillosos repetidores de nosotros mismos. Fuertes en la convicción indestructible de que una receta que funciona una vez no falla nunca; pronunciamos nuestros sermones con la seguridad de un trailerero que maneja en la noche desde hace más de 30 años por la carretera a Cuernavaca, tomando con los ojos cerrados la curva de la pera... ¡y sobrevive siempre! Se sabe de memoria esa curva, el trailerero la toma con los ojos cerrados. Nosotros también tenemos una memoria de acero: dura, inflexible y –por supuesto– inmutable. Pretendemos [que exista] alrededor de nosotros un silencio absoluto –lo llamamos *disciplina*– y nuestros adeptos..., disculpen, nuestros alumnos, deben contestarnos a tono, de manera ordenada, demostrando interés y –¿por qué negarlo?– con una cierta devoción. Como pueden ver, este discurso no es nada aburrido. Tiene que ver con nosotros, las y los docentes que trabajamos en la escuela y que nos ponemos el problema de cómo formar para y con los derechos humanos.

[Y dirán:] ahora Paolo nos explicará este *cómo*, nos aclarará todas las dudas, nos entregará un recetario infalible para lograr nuestro cometido –lo llamaron para esto–, nos proporcionará herramientas,

* Doctor en Pedagogía y fundador de la primera carrera en Derechos Humanos y Gestión de la Paz en el continente americano. Experto en construcción de paz y procesos de negociación en los estados de Oaxaca y Guerrero. Actualmente es asesor de paz en el posconflicto de la Policía Nacional de Colombia y profesor del Núcleo Docente Básico de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, México).

instrumentos, aparatos, dispositivos, etc., etc., etc. No. La respuesta es *no*. Les pido una disculpa, pero no puedo. Y no porque sea malo o envidioso, sino porque soy uno de ustedes, pertenezco a este sistema y, a pesar de mis ideas y mis esfuerzos, no logro cambiarlo. Lo peor, lo que es verdaderamente insoportable, es sentir que no sólo no puedo generar ningún cambio sustancial en él, sino que ese sistema resistente, año tras año, me está cambiando a mí.

Miren bien esta *educación*. Miremos juntos a esta creatura luckmanniana que –como afirmaría el buen viejo Berger– terminó por institucionalizarse. Esta educación que pretende la E mayúscula y que debería –según el título banal y aburrido de esta ponencia– hacerse cargo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.

Hay un hombre que camina a lo largo de un río. Todos los días, a la misma hora, viene al río y camina. De repente, se para frente a este arroyo crecido, justo en la orilla, y –mirando a lo lejos– mastica unas cuantas palabras que se le quedan entre la lengua y el paladar: “Nadie se baña en el río dos veces, porque todo cambia en el río y en el que se baña”. Es la crisis del *kosmos*, la muerte de la idea del orden como algo estable, algo que jamás cambia, ya que todo cambio correspondería al desorden. Sólo la persona que piensa de forma compleja es capaz de construir –con su propio pensar, su propio nombrar las cosas, su [modo de] hacerlas– un puente entre ese *kosmos* en crisis y otro *kosmos* que surge del *kaos*. Un puente, de orden a orden, donde el *kaos* se convierte en condición necesaria para la comprensión del cambio que no es otra cosa sino comprensión del desorden, valoración del conflicto. La educación, para empezar, tiene la obligación de proveer a las y los estudiantes las herramientas necesarias para construir ese puente. Es a lo largo de ese enlace cultural e intelectual que se desarrollan nuestras relaciones complejas y seguidas, contradictorias con los derechos humanos. Sí, hay un hombre que camina y no sabe darse paz. No comprende por qué los dioses están enojados con la ciudad. Hay guerra, hambruna, epidemias; los niños mueren de hambre y sus padres perecen en la batalla. “¿¡Qué habré hecho de tan grave para merecerme esto?!”, grita el hombre sin paz, ya que no comprende de dónde sale todo ese *kaos*, sin poderse explicar por qué todos los derechos son sistemáticamente negados, ofendidos unos tras otros y uno tras otros violentados. Ese hombre es un rey, no es uno de nosotros, es uno que tiene todo el poder, uno que puede permitirse enviar a sus embajadores por todo el reino, con el fin de saber la causa verdadera de semejante ira de los dioses. Y cuando los embajadores vuelven a casa, no saben cómo decírselo al rey, no saben por dónde empezar para no ofenderlo, temen por sus cabezas, por sus propias vidas. ¿Cómo pueden decirle al rey que la responsabilidad de todo es suya? ¿Cómo decirle que él es el origen del *kaos*? Alguien tendrá que decir en voz alta que, si quiere saber el motivo de ese conflicto, el rey deberá preguntárselo a sí mismo.

Quiero que entiendan bien este pasaje fundamental. Tiene que ver con nosotros. Y para que lo comprendan, les cuento una anécdota que tomo prestada del gran Martin Buber:

Hay otro hombre, un judío con la barba larga, que va con el rabino y le dice:

—“Maestro, desde hace un tiempo, todo en mi vida está chueco. Mi esposa me detesta, mis hijos me faltan al respeto, mis amigos me dejaron solo; mis negocios quebraron todos, uno después del otro, y me enfermé... me enfermé... ¿Qué tengo que hacer?”.

El rabino se queda callado, por uno, dos minutos, mirando a lo lejos, luego mastica unas cuantas palabras que se le quedan entre la lengua y el paladar:

—“¿Y me preguntas a mí lo que tienes que hacer? Pregúntatelo a ti”.

Pregúntatelo a ti... Pregúntatelo a ti, Edipo, lo que tienes que hacer, ya que quien busca la verdad debe siempre empezar por sí mismo. Es él —eres tú— la persona que tiene que construir el puente que va de *kosmos* a *kosmos*, pasando por el *kaos*. Sólo Edipo conoce las causas del desorden, porque él es el responsable de la alteración del *kosmos*, él detonó el conflicto. De la misma forma, sólo nosotros, las y los docentes, sabemos por qué el camino que recorremos todos los días no lleva a ningún lado que no sea el cumplimiento de los objetivos preestablecidos en los programas, es decir, [aquél] que no se atreve a cruzar el *kaos* que nos rodea, nos mantiene prisioneros de los que llamamos *perfiles de egreso*, negando la diversidad de nuestros estudiantes, la unicidad de cada uno de ellos.

Somos nosotros quienes decidimos cuáles son las necesidades de los estudiantes; nosotros determinamos el orden de las cosas que hay que aprender, decidimos cuáles son los aprendizajes significativos y cuáles los marginales, las respuestas correctas y las equivocadas, lo que es verdadero y lo que es falso. Todo está decidido *a priori*, porque necesitamos llevar el control de la que llamamos *formación*, como si los y las jóvenes no tuvieran una forma propia, como si fueran unos pedazos amorfos de plastilina sin ninguna autonomía, sin el derecho imprescindible de decidir su propia forma a venir. Justo en esta metáfora edípica se concreta la primera de nuestras grandes contradicciones; es la primera de las violaciones a los derechos humanos perpetradas en nombre de la educación. Ahora, cuando uno empieza con el pie equivocado es difícil que logre ir en la dirección correcta. Así que las calificaciones, la forma de solucionar los conflictos, los castigos, las sanciones, el autoritarismo, la manera de concebir y manejar el conocimiento, todo apunta a una violación permanente de los derechos de los estudiantes. Piénselo bien: una cosa es afirmar que *todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros*, y otra es recordarse que nuestros estudiantes son personas, tienen una dignidad propia, están dotados de razón y conciencia, y merecen ser tratados como nuestros hermanos. Las palabras, como dice el poeta, las tenemos en la mente, pero aun no en la piel, y esta diferencia mide justo la distancia entre lo que se dice y lo que se hace, y evidencia —de alguna manera— nuestra responsabilidad en la violencia que se genera —diariamente— en la escuela. Lo sé, lo sé... Muchos de ustedes se resisten a reconocer su propia responsabilidad en la falta de ese puente necesario entre el *decir* y el *hacer*, ese puente que lleva de *kosmos* a *kosmos*, pasando por el *kaos*, sobreentendiendo el hecho de que el *kosmos* cambia justo gracias a ese *kaos* que tanto nos asusta. Nos asusta a nosotros y le asusta a la educación, al sistema —como decimos comúnmente—, ese actor invisible, complejo, casi irrepresentable que todo lo condiciona, todo lo controla, todo lo dirige y así mantiene las cosas como están, reduciendo el margen de cambio y absorbiendo los traumas provocados por las variaciones imperceptibles que no logra evitar. La responsabilidad siempre es del sistema, y en parte es verdad.

Existe la que Galtung llama *violencia estructural* —violencia indirecta—, construida alrededor de las reglas que la fundamentan y, por consiguiente, que la justifican; existen las herramientas de evaluación, la calificación utilizada como refuerzo, el arbitraje como demostración de fuerza y manifestación

del autoritarismo, el metro del primero de la clase, la inexplicable facilidad con que el currículum pasa de la lógica de las competencias al principio de la competitividad. Está bien, pero la responsabilidad de uno no quita las del otro; las responsabilidades de dicho sistema no remueven las nuestras. Diría Julienne Freund que, cuando una persona obedece es porque decide obedecer. La obediencia responde a una elección y no absuelve, en absoluto, de la responsabilidad. No importa si el pobre de Edipo no conocía su propia historia, si no sabía quién era su madre o no podía reconocer un padre que jamás había conocido antes; no importa si todo lo que hizo, lo hizo de buena fe. Lo único que cuenta es que lo hizo, y que estuvo mal. Los griegos antiguos tenían ideas claras al respecto: ni la obediencia ni la ignorancia absuelven del deber responder por las acciones, las palabras y las ideas. Edipo lo sabe y solo, en el medio del salón del trono, con un cuchillo en la mano, listo para sacarse los ojos dice: “Todo se cumple con certeza”. Él que ha matado al hombre que no sabía que era su padre, él se ha acostado con su propia madre sin tener la mínima idea de quien fuera, asume su propia responsabilidad y paga por lo que ha hecho. Paga porque lo ha hecho.

Un día –cuenta Martin Buber–, en una cárcel rusa donde estaba detenido, un rabino recibió la visita del jefe de los guardias, el cual, para ponerlo a prueba le preguntó:

—“¿Es verdad, rabino, que Dios lo sabe todo?”.

El rabino contestó:

—“Claro, es verdad. Dios lo sabe todo”.

—“¿Y entonces por qué, cuando Adán comió del fruto prohibido, Dios preguntó por él? ¿Adán, dónde estás?”.

Luego de una larga pausa, el rabino contestó:

—“Sí, Dios lo sabe todo. Y sabe también dónde está Adán. Sólo que quiere ver si Adán sabe dónde está”.

Éste es el cuento sobre la responsabilidad, de la mía y de la de cada uno de ustedes. Es el cuento de la responsabilidad individual, lejos de todo pretexto. Cuando Dios le pregunta a Adán dónde está, Adán se esconde, no contesta. ¡Es tan estúpido esconderse de quien lo sabe todo! Y, sin embargo, Adán se esconde. Y cuando finalmente tiene a Dios encima, el pobre empieza a esconderse detrás del otro. “¡No fui yo, fue ella! ¡Ella me dijo! ¡Ella me ofreció! ¡Ella, ella, ella!”. Así es. No fui yo, fue el sistema, fue la escuela, son las reglas, así funciona, fue el supervisor, fue la directora, la Secretaría, así va el mundo...

No, en serio: empecemos por nosotros. Respondamos en primera persona, como lo hace Edipo. Educar para los derechos humanos significa antes que nada educar con ellos. Nadie puede enseñar a madrazos la *noviolencia*, así como la paz no puede ser enseñada con la guerra. La coherencia es lo primero que tenemos que buscar en nosotros cuando queremos hacer bien lo que hacemos. Y no hay coherencia sin responsabilidad. Quizás la pregunta correcta hoy, en esta sala llena de personas es: ¿para qué sirve la *educación*? Lo sé, parece un poco alejada del tema de la ponencia, pero tengo la impresión de que –más allá de las apariencias– se trata de lo mismo, pero dicho de otra forma. Edgar Morin y Stéphane Hessel dirían que el camino de la esperanza pasa justo por la educación, ya que cuando uno educa, enseña o debería enseñar a vivir. Fíjense bien: las matemáticas, la geografía, la

historia, el español, la química, la física, todas las asignaturas de este mundo, no representan el centro de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje, son accesorios esenciales, pero no se encuentran en el centro de nuestro ser docentes, porque nosotros esencialmente enseñamos a vivir. Me gustaría que reflexionáramos juntos sobre lo que significa *enseñar a vivir*. Estarán de acuerdo conmigo que, cuando vamos más allá de lo biológico, la vida incluye siempre la idea de la otredad. Vivimos con los demás, cerca de ellos, codo a codo con el otro, así que lo que la escuela enseña –o debería enseñar– no es la vida –que de por sí es un misterio– sino la *convivencia*.

Nosotros debemos enseñar cómo vivir juntos. Alguien la llama *educación para la ciudadanía*, a mí sinceramente esta definición no me gusta. Y no porque el concepto de ciudadanía sea negativo, sino porque es reductivo, y en su reduccionismo es inevitablemente excluyente y discriminatorio. Implica una condición necesaria de pertenencia que termina fomentando la discriminación de todos los que no pertenecen, los diversos, los otros. Yo prefiero decir: *educación para vivir con los demás*, justo, porque incluye a los derechos humanos. Como ven, los derechos vuelven porque representan o, mejor dicho, son la esencia de esa dignidad humana mencionada en el primer artículo de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. *Enseñar la convivencia* significa respetar y enseñar a respetar los derechos del otro; transmitir con el ejemplo cotidiano la importancia de la dignidad de la persona, fomentando el diálogo y la competencia de la *escucha*. Significa evaluar sin que la calificación se convierta en un estigma, no olvidar –nunca y en ningún caso– que la exclusión es la suma de todas las violaciones a los derechos humanos, y recordar siempre que la autoridad o es moral o simplemente no es autoridad. Cuando pretendemos enseñar con el poder que nos es dado por la jerarquía, cuando no reflejamos –en todo lo que hacemos, pensamos y decimos– los valores que queremos transmitir, lo único que nos queda es el autoritarismo, con toda su carga de represión y control, totalmente inadecuado para la transmisión de cualquier valor. Vale para quien encabeza un equipo de trabajo, para quien es padre o madre, o en el caso de la educación, para quien es docente o –como prefiero– enseñante. Ahora nuevamente escucho los pensamientos de muchos que, en esta sala, se están preguntando cómo emanciparse de las reglas, las normas, todos los programas, los planes de estudio... Quizá no sea el sentido correcto del discurso, ya que las reglas están ahí para que cumplamos con ellas, y no podemos rebelarnos así porque sí ante los planes y programas; quizás el sentido es otro, tenemos que recurrir a un discurso positivo y mucho más alto que todas las normas juntas, una arriba de la otra.

Un día, un tipo se acerca a Agustín de Hipona; era el siglo IV, todavía estaban los romanos con sus emperadores y su cabello corto al estilo de los *gringos* (*sic*) del mundo antiguo. Ese hombre, un joven, se le acercó y preguntó: “¿Qué tengo que hacer para conquistar al reino de los cielos?” ¡Qué pregunta! Para mí, un laico, el reino de los cielos equivale a hacer el bien, hacer las cosas bien y para bien. ¿*Qué tengo que hacer?* Ahora, muchos de ustedes, las y los que piensan en voz alta y se preocupan de las reglas, contestarían: sigue las leyes, acata las normas y, si por casualidad eres un colega, sigue los programas y cumple los planes de estudio. Es por esta razón que nosotros somos nosotros y él, el obispo filósofo, es Agustín de Hipona. Agustín, el santo, lo mira a los ojos y contesta: “Ama y haz lo que quieras”.

¡Vaya, qué respuesta tan anarquista!, si fuera uno de nosotros perdería el trabajo. No reglas, no normas, nada de leyes: sólo ama y –ésta es la mejor parte– haz lo que quieras. Y, sin embargo, el

mensaje es clarísimo y tiene que ver con el título aburrido de esta ponencia. Si queremos enseñar los derechos humanos con los derechos humanos tenemos que enseñar a amar.

Amar... ¿Qué significa? No, no es una palabra cursi, a pesar de que muchos de mis colegas le tienen miedo, porque sienten que no es un término académico. Yo creo, en cambio, que todo lo que tiene que ver con las personas es digno de la academia, y que si la academia se ocupara más de las cosas que afectan directamente la vida cotidiana de los seres humanos, haría menos daño y sería más útil para todos nosotros. Volviendo a nosotros: ¿qué significa amar? ¿Tuvieron tiempo para pensarlo? Mientras piensan, les contaré otra historia. Cuando Aquiles, gracias al fuego enviado por su madre, se liberó de la furia del río que estaba harto de ver pintar sus propias aguas de sangre troyana, llegó con su carro hasta los muros de Troya. Todos se habían refugiado en la ciudad invencible, todos menos uno, Héctor, hijo de Príamo, hermano de Paris, esposo de Andrómaca, padre del pequeño Astianacte. Lo persiguió tres veces alrededor de la ciudad y cuando lo alcanzó, luego de un breve duelo, lo mató. Perforó con un cuchillo los tobillos del noble adversario y, frente a los ojos de los padres y la esposa de Héctor, hizo pasar por los hoyos las riendas de su carro. Tres vueltas a la ciudad dio nuevamente, arrastrando el pobre cuerpo del guerrero troyano, desmembrándolo y reduciendo su cara a una máscara horrible. Luego, se dirigió a su campamento donde los mirmidones lo esperaban en fiesta. Cuando llegó la noche, el viejo Príamo, rey de la ciudad invencible, padre de 40 hijos, esposo de la fuerte Hécuba, se puso la capa, y solo y sin escolta fue a la tienda de Aquiles para pedirle el cuerpo de su hijo y poderlo llorar –¡qué historia tan actual!

Cuando el rey de los mirmidones vio al viejo soberano en su tienda, en lugar de matarlo lo abrazó y juntos lloraron, cada quién a su propio muerto; Príamo, a Héctor, Aquiles, a Patroclo. Luego, el hijo de Peleo ordenó que se entregara al padre el cuerpo del hijo, y decretó 10 días de tregua para permitirle a Príamo llorar al noble Héctor. Todo esto tiene un nombre altísimo, se llama *compasión*. La compasión es el sinónimo perfecto del amor. Sentir lo que siente el otro significa amar, y la escuela debería enseñarlo. Es una competencia compleja: incluye la habilidad de escuchar y la de decir las cosas oportunas en el momento preciso, alguien la llama *prudencia* y no tiene nada que ver con el cuidado cuando cruzas la Avenida Insurgentes a la hora pico. Por esta razón, nosotros deberíamos ser capaces de escuchar a nuestros estudiantes, así como tendríamos que saber sentir lo que ellos sienten. Educar para los derechos pasa necesariamente por el amor, si amas a tus estudiantes los derechos humanos son un pleonasma. Si ellos aprenden que amar es posible, no tendrán que comprender el valor de cosas importantes como la libertad, la no discriminación, la inclusión, la integración, la igualdad, el derecho, la justicia, la conciencia, la expresión... Es cierto: educar para los derechos a través del amor es peligroso; no garantiza al “famoso” sistema ninguna de las certezas que fundamentan a su propio funcionamiento; los espíritus críticos que llenan conceptualmente cada uno de nuestros programas no tienen nada que ver con lo que se espera de nosotros: mano de obra técnicamente preparada, moderadamente ignorante, acostumbrada a la disciplina. También por esta razón nuestros salones de clase normalmente son como son, parecidos a tantas iglesias, con sus altares al frente y todas las sillas dispuestas en filas ordenadas al otro lado, unas tras otras, de manera que yo no puedo ver la cara de mis compañeros y ellos no pueden ver la mía. Se habla sólo por alzada de mano, y para ir al baño hay

que pedir permiso; normalmente lo que dice el docente es sagrado y no se puede correr, ni gritar ni empujar en los pasillos... Lo sé, lo sé: es por seguridad, para el bien de los estudiantes, pero ¿cuántas medidas de control social y reducción de los derechos hoy en día se hacen con el mismo pretexto, aduciendo las mismas razones? Esto es: sólo porque ustedes se den cuenta de la complejidad de lo que estamos diciendo, yo diría que la educación –si quisiera en verdad transmitir una cultura sincera de los derechos inviolables de las personas– debería ser completamente antisistémica, remar contracorriente, cambiar diametralmente de discurso, convertirse en una zona de resistencia. Así no es y jamás lo ha sido.

Las experiencias significativas de discursos disruptivos respecto a la lógica dominante, a lo largo del siglo xx, han sido importantes y pedagógicamente notables, pero se han quedado en el estatus de momentos aislados, con escaso impacto a nivel sistémico. Imagínense si nosotros cuando pensamos en la educación nos refiriéramos a un personaje peligroso como Francisco de Asís. La historia de un joven que desvende todo el patrimonio de su padre para realizar un sueño no es políticamente correcta. Uno que se desnuda en la plaza pública, abraza los enfermos contagiosos, vive de limosna por principio ético y elige la pobreza como sustancia de vida, uno que predica la objeción de conciencia y se reúne con el enemigo en contra del parecer del ejército de su país no es un buen paradigma educativo. Lo hacemos santo, pero no podemos proponerlo como ejemplo. No es conveniente. Francisco, así lo llamo yo, amaba de manera desmodada (*sic*), su amor era verdaderamente exagerado. No se limitaba a tolerar, más bien amaba. Personalmente ya no creo que la *tolerancia* sea un valor positivo digno de ser enseñado en nuestras escuelas; los países tolerantes terminan siempre siendo teatro de horribles actos de violencia en contra de los diversos, la tolerancia tiene un límite como la paciencia y no presupone la aceptación del otro, sino su civilizada soportación.

Educar para y con los derechos humanos es un acto de amor permanente.

PANEL 1

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA



Carlos A. Ventura Callejas, coordinador general del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O. P., A. C., y acompañante del proyecto Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos; Rosa Elva Zúñiga López, secretaria general del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), e integrante del Consejo Directivo del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario; Martha Lluvia Gómez Sánchez (moderadora), secretaria de Educación de la Ciudad de México; Pietro Ameglio, integrante de la organización Servicio de Paz y Justicia (Serpaj) México; y Cecilia Peraza Sanginés, profesora del Centro de Estudios Sociológicos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Educación popular y liberadora para hacer frente a la crisis de derechos humanos en México

*Carlos A. Ventura Callejas**

Los procesos de educación popular en y para los derechos humanos, como los que acompañamos, facilitamos y construimos desde espacios como el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O. P., A. C., hallan su fundamento en principios político-éticos ligados a nuestra historia como partícipes de procesos de lucha por los derechos humanos, con base en la interacción con otras colectividades, y por lo tanto pretenden fortalecer el desarrollo de acciones desde las bases sociales, los grupos históricamente marginados y excluidos, y desde todas aquellas personas solidarias con estas colectividades, para que juntas y juntos transformemos la realidad deshumanizante en la que nos encontramos.

La experiencia que ahora se comparte busca reflejar lo que en años pasados hemos realizado en la organización, en gran parte en el proceso de formación que denominamos Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos (EDJDH). Retoma algunos elementos ya identificados a lo largo de 14 generaciones de esta Escuela, y más de 30 años como organización defensora de derechos humanos, pero amplía otros que nos resultaron novedosos durante las experiencias con otras organizaciones con las que compartimos reflexiones sobre educación popular en derechos humanos.

Primeramente damos cuenta del contexto al que nos enfrentamos en México: una crisis de derechos humanos. Después, en diferentes partes sistematizamos aspectos principales de lo que entendemos como educación en derechos humanos, la necesidad de usar ésta como herramienta de organización social, y también lo que hemos identificado como buenas prácticas en los procesos de acompañamiento. Cabe mencionar que en este documento también compartimos parte de la metodología que seguimos para facilitar encuentros entre personas integrantes de organizaciones y movimientos sociales. Por último, se pueden leer algunas conclusiones en relación con la educación popular como medio para revertir la crisis de derechos humanos.

Crisis de derechos humanos en México

En México ya es por demás sabido que tenemos retos, exigencias y pendientes en materia de derechos humanos, los experimentamos en el país, y sobre ello debemos decir que tenemos una continua crisis, hoy innegable. No podemos olvidar los dolorosos e indignantes hechos que se dieron en el tan golpea-

* Es coordinador general del Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O. P., A. C., donde ha sido acompañante por cinco años de la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos. Estudió sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México.

do sur de México, resaltamos lo sucedido en Iguala, Guerrero, entre el 26 y 27 de septiembre de 2014, son con mucho una muestra del horror y la tragedia en la que nos encontramos. El caso Ayotzinapa además desenmascaró al Estado mexicano en su esquizofrénica política de derechos humanos; pues en repetidas ocasiones se ha confrontado a la observación de mecanismos internacionales de vigilancia de derechos humanos: negó la visita oficial por segunda vez al relator de Tortura y Otros Tratos Crueles e Inhumanos, expulsó al Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes nombrado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) para el caso Ayotzinapa, y desde hace por lo menos un año no ha permitido la visita oficial de ningún otro mecanismo del sistema interamericano o de la Organización de las Naciones Unidas; [lo que] muestra rasgos de un autoritarismo y negación a ser auscultado por la comunidad internacional.

Además, se puede decir que todo esto nos devela una crisis de derechos humanos de larga data. En el Informe sobre México,² producto de la visita *in loco* de la CIDH, publicado en marzo de 2016, se constató en el terreno esta situación. La CIDH dijo que esta crisis “se caracterizaba por una situación extrema de inseguridad y violencia”. En este sentido, el Informe recoge una caracterización de esta crisis, con particular énfasis en desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales y tortura, así como en la situación de inseguridad ciudadana, la falta de acceso a la justicia, la impunidad y las situaciones de vulnerabilidad a las que se ven sujetos los periodistas, las defensoras y defensores de derechos humanos y otros grupos afectados por el contexto de violencia.

El Informe da cuenta a detalle de la desaparición y desaparición forzada que se registra en grandes extensiones del territorio mexicano, cuyo número asciende a poco más 26 798 personas no localizadas, y subraya que es innegable la participación de agentes del Estado en muchos de esos casos. En cuanto a tortura, concluye que sólo 0.6% del total de las investigaciones han obtenido sentencias condenatorias contra funcionarios gubernamentales a nivel federal, y refrenda la aseveración del relator especial de Naciones Unidas sobre Tortura y otros Tratos Crueles e Inhumanos, Juan E. Méndez, sobre que esta práctica es generalizada en el país. También se documentó la situación sobre ejecuciones extrajudiciales o arbitrarias, en las que sobresalen los casos de Tlatlaya, en el Estado de México –donde a la fecha no hay responsables, el ejército se ha eximido de toda responsabilidad–; Apatzingán, y lo sucedido en los límites entre Ecuandureo y Tanhuato, en Michoacán. Pero si el Informe no fuera suficiente para constatar la situación de crisis en la que vivimos, en junio de 2016 se registraron graves violaciones en Nochixtlán, Oaxaca.

En todos estos casos, de acuerdo con el Informe, se apunta a la presunta participación de autoridades federales y miembros de las fuerzas armadas, así como a la alteración de la escena del crimen, con el fin de presentar la situación como si se tratara de enfrentamientos, e incluso de irregularidades en las investigaciones, con el propósito de eximir a agentes del Estado de toda responsabilidad.

La CIDH tampoco vacila en asegurar que en gran medida el uso de las fuerzas armadas en labores de seguridad pública ha desatado aún una mayor violencia, así como violaciones graves a los derechos

² Organización de Estados Americanos, Comunicado de prensa núm. 25/16, CIDH publica informe sobre la situación de derechos humanos en México, 2 de marzo de 2016, disponible en <<http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2016/023.asp>>, página consultada el 20 de junio de 2017.

humanos, y en la que se observa una falta de rendición de cuentas conforme a los estándares internacionales. En este mismo sentido documentó los altos niveles de impunidad, así como una atención inadecuada e insuficiente a las víctimas y sus familiares –incluso el Congreso federal discute la legislación importantísima sobre protección a personas que son víctimas de graves violaciones, como las reformas a Ley de Víctimas, o la Ley General de Desaparición Forzada, sin que las y los legisladores presten voluntad para avanzar este marco de protección–, lo que conlleva a la falta de acceso a la justicia, y con ello la repetición de las graves violaciones a los derechos humanos. Por otro lado, constató también amenazas, hostigamientos, asesinatos y desapariciones de personas que buscan la verdad y la justicia, lo cual ha provocado entre la sociedad mexicana amedrentamiento para acudir a denunciar las situaciones que padecen.

El efecto de la violencia y las violaciones a los derechos fundamentales es especialmente grave y desproporcionado sobre las personas en situación de pobreza, las personas migrantes, las solicitantes de asilo, las refugiadas y desplazadas internas, las mujeres, las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes, así como las defensoras y los defensores de derechos humanos, las y los periodistas, los pueblos indígenas, las personas lesbianas, gay, bisexuales, transexuales, transgénero, travestis e intersexuales (LGBTI) –basta mencionar los recientes hechos de transfeminicidios y feminicidios en el Estado de México y ahora también en la Ciudad de México–, entre otras.

Vale la pena referir también la visita en 2015 del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, quien al finalizar su visita dijo:

Para un país que no se encuentra en medio de un conflicto, las cifras calculadas son, simplemente, impactantes: aproximadamente 151 233 personas asesinadas entre diciembre de 2006 y agosto de 2015, incluyendo miles de migrantes en tránsito. Miles de mujeres y niñas son abusadas sexualmente o se convierten en víctimas de feminicidio. Y prácticamente nadie ha sido condenado por dichos crímenes [...] [Ya que] estadísticas oficiales muestran que 98% de los crímenes cometidos en México quedan sin resolver; la mayoría de ellos no son nunca propiamente investigados.³ [Reina la impunidad].

Hoy en México –y lo decimos con todas sus letras– se intenta acallar la voz de quienes están indignadas e indignados por la injusticia constante y no aceptan la violencia venida de los de arriba. Estamos indignados, por eso se realizan labores de organización social, de defensa de derechos humanos, pero quienes detentan el poder de manera legal o *de facto* pretenden hacer a un lado a todos estos grupos y personas. Es inadmisibles que en medio de la crisis de derechos humanos que padece México, los malos gobiernos coludidos con intereses de particulares estén intimidando a quienes optan por la defensa y promoción de los derechos de los pueblos y las personas. Sabemos hoy que tan sólo en el último año tuvimos por semana un acto de represión a protestas sociales, se han registrado más de una veintena de legislaciones locales o federales que intentan regular los derechos a la protesta social

³ Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “Declaración del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, Zeid Ra’ad Al Hussein, con motivo de su visita a México”, 7 de octubre de 2015, disponible en <<http://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=16578&LangID=S>>, página consultada el 20 de junio de 2017.

y la ocupación de los espacios públicos con fines políticos.⁴ Hoy el enemigo interno es también el que protesta y disiente.

Diversas organizaciones y movimientos sociales sabemos que necesitamos todavía más de las experiencias organizativas del más diverso talante para enfrentar esta crisis. Los trabajos de defensa y promoción de los derechos humanos en solidaridad se hacen necesarios para detener la espiral de violencia y muerte que parece incontenible, la cual, insistimos, en gran parte es propiciada por los intereses geopolíticos imperialistas y por las grandes corporaciones internacionales, pero igualmente por la omisión y falta de cumplimiento de las obligaciones constitucionales que tiene el Estado para con el pueblo mexicano. Para ello requerimos de análisis no solamente de coyuntura, sino de fondo, estructurales, sistémicos; no escatimemos esfuerzos en esto. En la generación de esos análisis la educación popular en derechos humanos y crítica es herramienta importantísima para llevarlo a cabo. Pero ¿qué características o elementos tiene esa educación?, más adelante será posible delinear algunos de estos aspectos, tratando de hacer de manera experiencial, no dejando de lado la reflexión teórica, pero privilegiando lo que ya se practica.

Alternativas desde la educación popular y no institucionalizada

La crisis institucional por la que atraviesan los espacios tradicionales de formación, la casi nula credibilidad que ciudadanas y ciudadanos tienen de los órganos garantes de los derechos humanos nos hacen preguntarnos: ¿qué hacer? Una de las reflexiones más profundas que las organizaciones de derechos humanos hemos esgrimido se relaciona con las formas para estimular y acompañar la creación de *espacios de encuentro* al margen de las instituciones de gobierno, donde las personas y comunidades puedan pensar y trabajar conjuntamente sobre alternativas a esta crisis que enfrentamos, asuman su papel protagónico en la defensa y promoción de derechos humanos y delinear su estrategia de exigibilidad de derechos frente al Estado. Estos procesos que hemos ido construyendo poco a poco, que entretijamos de manera alternativa, contemplan la posibilidad de construir buenas prácticas que nos ayudan a hacer frente a la crisis múltiple.

Primeramente compartimos que en el trayecto recorrido en la defensa y promoción de los derechos humanos logramos como organización constatar que las experiencias de cada persona son en gran medida la base para la construcción de los saberes; mucho reflexionamos al inicio, durante y al final de los procesos de acompañamiento sobre aquello que se denomina *sentido común*, que en la educación hegemónica se refiere en sentido peyorativo; en realidad, para la educación popular en derechos humanos el sentido común es contenido para la construcción de conocimiento colectivo desde abajo. Boaventura de Souza Santos se refiere de la siguiente manera a esto que reflexionamos anteriormente:

⁴ Véase Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O. P., A. C., "2015. Control del espacio público: Tercer informe sobre protesta social en México", 10 de septiembre de 2015, disponible en <<http://derechoshumanos.org.mx/?p=377>>, página consultada el 20 de junio de 2017.

El sentido común hace coincidir causa e intención, le subyace una visión del mundo basada en la acción y en el principio de creatividad y de la responsabilidad individual. El sentido común es práctico y pragmático; se reproduce filtrado por las trayectorias y las experiencias de vida de un grupo social dado y en esa correspondencia se afirma viable y seguro.⁵

Sin duda, en la construcción de metodología sobre esta base, el conocimiento generado es *experiential y experienciado* desde la vida colectiva de las personas, y muy seguramente útil para acompañar procesos de defensa de derechos.

Como partícipes de la defensa de derechos humanos es nuestro particular interés siempre ejercitarnos en la construcción de espacios de *horizontalidad*. Conforme a las experiencias de acompañamiento de diversos procesos de organización social, comprendimos y ampliamos que la horizontalidad no es una doctrina ni una camisa de fuerza, sino un ejercicio constante que nos permite mirarnos de manera igual y diferente a la vez, donde entendemos la particularidad de cada una de las personas y compartimos horizontes políticos en común.

Asuntos relevantes son sin duda las formas y los medios por los cuales nos ejercitamos en la horizontalidad. Para ello, las reflexiones dentro de los espacios de formación se llevan a cabo muchas de las veces en plenarias donde todas y todos pueden tomar la palabra o bien en pequeños grupos de reflexión. Quienes participamos de estos procesos nos sabemos bajo el presupuesto clave: ninguna de las experiencias es menor, y los puntos de vista desde la diversidad no pueden jerarquizarse en relación con un parámetro de racionalidad instrumental o argumentativa, sino que todas las perspectivas se comparten, sin que se descalifiquen, así la horizontalidad es un medio por el cual también nos escuchamos de manera simétrica; en estos ejercicios, al experimentarlos, desarrollamos nuestra capacidad de cooperar, compartir y favorecer los bienes comunes.⁶ El ejercicio de la horizontalidad trata de impedir la pretensión de eliminar la voz del otro o de la otra, antes mejor se construyen espacios de acompañamiento y escucha activa.

Aunado a lo anterior, es necesario subrayar que los espacios de educación no institucionalizada –como el que compartimos– llevan en sí la búsqueda de alternativas para la educación hegemónica controlada por las instituciones tanto públicas como privadas. En las crisis que vivimos, los espacios que buscan procesos emancipatorios y educación alternativa contienen un doble componente: por un lado, el *análisis estructural y no solamente coyuntural (dar razón de la crisis)*, donde damos cuenta de las diferentes manifestaciones del poder opresor y, por otro, la necesaria *revisión de actitudes personales* que reproducen dinámicas de dominación en las relaciones interpersonales, en el marco de las sesiones de trabajo para, después de ser identificadas, iniciar procesos de erradicación de las mismas.

Este doble efecto da cuenta de lo estructural y del proceso personal que conlleva a la reflexión de qué hacer, es decir, a la invitación de hacerse cargo de la realidad. Ante la pregunta de ¿qué hacer?, el trabajo colectivo nos ha llevado a comprender que si pretendemos reproducir experiencias como las

⁵ Boaventura de Souza Santos, *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI/Clacso, 2011, p. 55.

⁶ Florent Marcellesi, "¿Qué es la horizontalidad en una organización?", en *Rebelión*, 11 de febrero de 2012, disponible en <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=144454>>, página consultada el 11 de noviembre de 2016.

que se conocen en el campo de la educación popular, entonces necesariamente se hace en colectivo, acompañándonos con otras y otros, ya sea de las personas que integran una comunidad, un grupo en situación de vulnerabilidad, o una colectiva o movimiento social que lucha por la justicia, ahí hallamos nuestra mejor manera de iniciar procesos liberadores.

Por ello, en los procesos de educación popular en derechos humanos –que como ya dijimos son en el campo de la educación no institucionalizada– se pretende fortalecer, en el caso de las organizaciones defensoras de derechos humanos, la *relación con los movimientos sociales y con los grupos que históricamente han sido discriminados*, todo desde una base del pensamiento crítico, que sabemos hoy es tan necesario para revertir la despolitización y neutralización de los procesos de defensa de los derechos humanos. Sobre la base de la reflexión colectiva crítica es que nos damos cuenta de la necesidad de encontrarnos con la diversidad de grupos y actores que trabajan a favor de la democracia, la justicia y la construcción de *otro mundo posible*.

En palabras de Pablo González Casanova,

el pensamiento crítico no deja de trabajar en la academia, en el partido, en el sindicato, en las instituciones o asociaciones de investigación-docencia; pero tiene que profundizar su diálogo con los nuevos movimientos sociales donde trabajan-piensen-aprenden-enseñan muchos intelectuales salidos de las aulas y los institutos de educación superior, y también de las filas de ‘los excluidos’, ‘los discriminados’ y ‘los marginados’. Con ellos, ‘el pensamiento crítico’ tiene que establecer redes y coordinaciones respetuosas de las autonomías de sus respectivos participantes.⁷

En esta idea e intención es oportuno acercarse a procesos como el de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, sobre todo en su proceso de resistencia y rechazo a la reforma educativa, que sabemos hoy violenta gravemente los derechos de las y los maestros, y deja de lado la importancia de una educación adecuada para los pueblos. Asimismo, importa construir procesos de convergencia social, donde reconocemos y valoramos la diversidad de posturas políticas y experiencias organizativas que se complementan en la búsqueda y construcción de un mundo más justo.

Comunidad y diversidad en los procesos de acompañamiento

Durante los procesos de acompañamiento descubrimos y confirmamos algunas actitudes y actividades, que cuando son cultivadas y fortalecidas obtenemos mejores construcciones en las redes de solidaridad, y por lo tanto en la conformación de una comunidad estable y constante que avanza en la defensa y la promoción de los derechos humanos.⁸ A continuación, algunas de esas actitudes y acciones que nos ayudan a construir procesos de educación popular en derechos humanos:

⁷ Pablo González Casanova, “Los retos del pensamiento crítico”, en *América Libre*, núm. 20, 2002, disponible en <<http://www.nodo50.org/americalibre/anteriores/20/casanova20.htm>>, página consultada el 11 de agosto de 2016.

⁸ Estas propuestas han sido retomadas en gran parte de las sistematizaciones de la experiencia de la Escuela para Defensoras y Defensores Jóvenes de Derechos Humanos que acompaña el Centro Vitoria. Los últimos tres años estas experiencias se han sistematizado

- *Autocrítica y crítica constructiva personal y colectiva.* Para cada una de las personas que asisten a los procesos de formación de derechos humanos, con base en la educación popular, fue importante la revisión de valores, ideas y lugares comunes que cimientan su actuar personal, acompañadas y acompañados por un grupo de personas que buscan conformarse y fortalecerse como defensoras de derechos humanos. Para ello, la transformación de los valores contrarios a la construcción de una cultura basada en los derechos humanos en el marco de este proceso es casi condición necesaria; de lo contrario no se podría entender cómo y de qué forma esto compromete la defensa de los derechos de las personas en general.

Como organización y como acompañantes de procesos de educación en derechos humanos entendemos que la crítica es necesaria en aquellos que apuestan por la transformación de la realidad deshumanizante. Es precisamente en el pensamiento crítico donde hallamos medios por los cuales nos formamos para contribuir a la erradicación de toda forma de opresión patriarcal, capitalista, adultocrática y colonial. Esta pretensión necesariamente atraviesa por nuestras actitudes y pensamientos personales. Entonces se hace un *vínculo necesario entre el decir y el hacer*; entre lo cotidiano de nuestras vidas y nuestro trabajo político en procesos de emancipación, reconociendo en todo momento nuestras contradicciones en los procesos liberadores. Es así que usamos la educación popular para ayudarnos en el desarrollo de nuestras capacidades para cuestionar la dominación siempre que sea necesario. Y en este sentido, no sólo hay que entender ese poder como el que emana de los gobiernos, partidos, bancos o grandes consorcios, sino también de toda aquella dominación que se desprende de prejuicios, estereotipos, modelos de interpretaciones y normas del lenguaje.⁹

- *Relaciones basadas en la transparencia.* En los procesos de educación en derechos humanos se ha posibilitado que las personas compartan espacios de confianza, transparencia e intimidad. Con esto nos referimos a que los procesos de formación en derechos humanos, por lo menos los que tienen las características de la EDJDH, buscan que entre las personas que participamos generemos lazos de solidaridad, escucha y amistad. Esto repercute en que las personas puedan expresar sin temor a ser discriminadas o bien que sus saberes sean descalificados, pero además experimentan confianza para ilustrar sus reflexiones con vivencias personales que pasan por lo familiar, otras amistades, sus formas de relacionarse sexo-afectivamente, relaciones académicas y laborales, así como sus formas de ser y estar en el mundo. Si no se facilitan procesos de transparencia y respeto resulta complicado construir desde las vivencias personales encaminadas a la articulación más amplia en el espectro social.

en documentos públicos, que se encuentran disponibles en <http://derechoshumanos.org.mx/?page_id=894>, página consultada el 1 de marzo de 2017.

⁹ Wolfgang Müller-Commichau, "Educación Popular o aprender a leer el mundo", en Fundación Rosa Luxemburg Stiftung, *Educación Popular, Alternativas y Resistencias*, México, 2013, p. 101, disponible en <<http://www.rosalux.org.mx/articulo/educacion-popular-alternativas-y-resistencias>>, página consultada el 1 de marzo de 2017.

- *Dinámicas, técnicas de integración y construcción colectiva.* Retomando como ejemplo la EDJDH, podemos decir que es un espacio que se basa en los saberes que a lo largo de la historia han surgido en la educación popular; como organización de derechos humanos, año tras año avanzamos en el reconocimiento de que esta forma de acompañar procesos de formación es dinámica; es decir, la educación y los procesos de formación se mueven, se hacen y rehacen conforme los contextos sociales a los que nos enfrentamos.

En este sentido, rescatamos que los procesos de formación que pretenden usar los saberes y las herramientas de la educación popular necesariamente requieren romper con estructuras, formas de educación y facilitación enraizadas a una particular forma de dominación que constantemente se refleja en la educación institucionalizada, o en palabras de Paulo Freire: *educación bancaria*. Frente a esto, un elemento recurrente en los procesos de educación popular, educación no institucionalizada, tiene que ver con el uso de técnicas participativas y significativas.

Durante el proceso de la EDJDH es recurrente el uso de técnicas encaminadas a sensibilizar, cohesionar y entrelazar a las personas que participan en el proceso. Entendiendo que “son el instrumento, el estímulo que propicia la participación para la generación de conocimientos”,¹⁰ y en eso mismo es vital que las sesiones se diseñen conforme a los tiempos establecidos; cuidando en todo momento que no falten técnicas que propicien estos intercambios desde las vivencias personales para la construcción colectiva.¹¹

- *Cuidados colectivos a través de los alimentos.* Durante el proceso de la escuela u otros espacios de formación nos esforzamos por construir acuerdos colectivos mínimos de convivencia al inicio de cada sesión.¹² Entre uno de esos acuerdos, y que ahora queremos resaltar, es compartir alimentos entre las y los integrantes del grupo.

La dinámica consiste en que cada una de las personas desarrolle un sentido de cuidado para sí misma pero también para las y los demás. Entendemos que la alimentación es un medio donde se disputan las formas de ideologización que nos impone el mercado. Sabemos que los alimentos compartidos revierten la lógica del individualismo. Además, nos hace reflexionar en que nuestro empoderamiento va desde nuestras vidas cotidianas, pues constantemente nos enfrentamos a cambios en las políticas sociales que han provocado una epidemia de mal comer.¹³

¹⁰ Colectivo de Investigación Educativa Graciela Bustillos, “Proyecto educativo de la Asociación de Pedagogos de Cuba”, en *Técnicas participativas de educadores cubanos*, México, IMDEC, 1999, p. 12.

¹¹ Para conocer algunas de las técnicas participativas que empleamos en la EDJDH, véase *Manual para promotoras y promotores juveniles en derechos humanos*, elaborado por el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O. P., A. C., con apoyo de personas egresadas de diferentes generaciones de la EDJDH, disponible en <<http://derechoshumanos.org.mx/spip.php?article45>>, página consultada el 1 de marzo de 2017.

¹² Los acuerdos mínimos de convivencia se construyen de manera colectiva, tratando de obtener el mayor consenso posible, y sirven de guía para las actividades que se desarrollan a lo largo de cada proceso de formación.

¹³ El mal comer es opuesto al buen comer (basado en la concepción de buen vivir). Este mal comer es el que fundamentalmente se basa en la idea de que ante la mala o nula alimentación nutritiva tenemos una seria paradoja: tenemos exceso de obesidad, con altos índices de desnutrición, en personas provocada sobre todo por la *chatarización* de alimentos que llegan a las personas, exceso de consumo de alimentos procesos poco nutritivos, aunado al abandono del campo y el olvido de patrones de consumo basados en el sistema milpa.

Este cambio hacia la mala nutrición y mala alimentación –que fue muy silencioso– resulta que penetró en las venas, en las arterias de los hogares y hoy tenemos paladares *secuestrados*.

En el proceso todas las personas en conjunto nos aseguramos que en el breve descanso que tomamos durante las sesiones sea para comer y compartir alimentos que por lo general preparamos especialmente para ello. Esta acción genera un profundo sentido de comunidad, pues en cada una y cada uno de quienes participan subyace poco a poco la necesidad de cuidarnos entre todas y todos, y para ello el signo del alimento nos ayuda a entender que los procesos comunitarios se dan en función del compartir y trabajar por generar lazos de comunidad y solidaridad; la alimentación compartida es un elemento fundamental en este proceso de formación política.

- *Truquear*. En algunos años fue novedoso que se dieran actividades generadas a partir de reflexionar sobre la utilidad de las cosas, la sobreproducción, el desecho absurdo. Se reflexionó en torno a reutilizar y compartir las cosas que usamos en lo cotidiano (ropa, zapatos, bolsas, libros, CD, etc.) y que generan solidaridad. Así la dinámica, en algunas ocasiones en el aula o en espacios como bazares autogestionados por las mismas personas participantes, consistió en que cada una trajera cosas que no utilizaba, las pusiera a disposición de otras, y si necesitaba algo de lo que las demás traían entonces podría intercambiarlo. Esto generó que las personas juntas identificáramos desde una perspectiva crítica la cultura del derroche y el consumo desmedido, y apostar por una mayor concientización en nuestros patrones de consumo, sus consecuencias sociales, ambientales y civilizatorias, y reflexionar creativamente en alternativas de consumo.
- *Pautas para que existan invitaciones alrededor de los procesos de educación en derechos humanos*. La conformación de los grupos en educación popular algunas veces genera que personas integrantes ya de algunos espacios organizados, es decir, que están vinculadas a procesos organizativos ayuden a que otras se vinculen a esos procesos u otros que surgen a lo largo de los encuentros en los que participan.

La participación en actos de protesta social, por ejemplo, o actos políticos-culturales relacionados con temas de justicia y defensa de derechos humanos, ayuda a que las personas interactúen entre sí en el marco de espacios politizados, y a su vez se vinculen con otras colectividades que también se organizan políticamente para defender sus derechos y transformar sus contextos de opresión y explotación. Así, y con base en las experiencias de otros movimientos, reconocemos que conforme pasan los años sabemos que los encuentros y procesos de formación contribuyen a la construcción e interacción de una red de activistas, defensores de derechos humanos y participantes de movimientos sociales, que buscan transformar el Estado sin someterse a la lógica institucional irrestricta.

Somos aquellos, (en palabras de una joven que de la cual hemos aprendido mucho respecto al trabajo entre juventudes) que nos articulamos en la búsqueda de alternativas, de autonomías organizativas, de distintos caminos para salvaguardar [transformar] la vida social, cultural, política y económica.¹⁴

Sin duda alguna, que la Escuela, los grupos que acompañamos, las colectivas y colectivos de grupos que han sido discriminados, nos encontremos y nos reunamos con otras personas que se organizan, hace posible que esta red de redes esté encaminada a fortalecer los esfuerzos por la liberación de los pueblos y las personas.

La crisis multidimensional que enfrentamos en México y el mundo, a la par y como parte de ella un franco retroceso en la vigencia de derechos humanos global, nos coloca frente a una complejidad que tiene como uno de sus resultados, por desgracia, el demérito de la dignidad humana y el menosprecio de los bienes comunes naturales.

En medio de esta crisis de crisis gran parte de las organizaciones defensoras de derechos humanos reactivamos más fuertemente la necesidad de incidir de forma directa en la construcción de una cultura basada en los derechos humanos, al nivel comunitario y colectivo, sin descuidar la exigencia del cumplimiento de las obligaciones que el Estado tiene para con los derechos humanos. De lo contrario, sabemos, sería más evidente el avance de los discursos de odio, las políticas de Estado contrarias a derechos y la criminalización constante de las vidas y los saberes, así como la disminución de la importancia de la diversidad en todas sus manifestaciones.

En este sentido, el uso de los derechos humanos enmarcados en procesos de formación no institucionalizada, con las metodologías y apuestas políticas de la educación popular, resulta una combinación oportuna para hacer frente a estas crisis, pero además es un medio idóneo para romper la espiral de violencia tan presente hoy en México, y desmontar la violencia de la hegemonía que discursos y actos deshumanizantes están imponiendo en las experiencias de las personas y los colectivos.

Esto es real y práctico en las formas de acompañar los procesos de educación popular en derechos humanos, cuando se ejercitan y hacen posibles otras formas de aprender y construir juntas y juntos saberes y conocimientos que nos ayudan a interpretar la realidad, conocerla, aprehenderla, pero principalmente a transformar toda aquella práctica deshumanizante.

Las propuestas venidas de las experiencias de lucha por los derechos humanos en los procesos de sociedad civil y movimientos sociales son una muestra de que, en efecto, la educación y la promoción de los derechos humanos son posibles desde otros lugares no hegemónicos, que aprender y enseñar es un binomio que se entrelaza, rompe con jerarquías, y abre un horizonte más amplio de la exigibilidad de derechos, de lo que son y para qué sirven.

¹⁴ Paula Santoyo Rosas, "Para seguir caminando. Una retrospectiva desde el movimiento social #YoSoy132", en Raúl Romero y Octavio Solís (coords.), *Resistencias locales, utopías globales*, México, STUNAM/Yod, 2015, p. 179.

Los procesos de educación en derechos humanos son ejercicios de compartición, que nos hacen ver cómo lo cotidiano es un campo de lucha política –lo personal es político–, que la incidencia no se hace desde el escritorio únicamente, sino sobre todo en la calle, en el barrio, en el campo, la comunidad y en la experiencia compartida con otras y otros; por lo tanto, la crisis se puede enfrentar también haciendo más encuentros colectivos de manera horizontal, crítica y emancipadora.

Educación popular y la vigencia de los derechos humanos

*Rosa Elva Zúñiga López**

Da click a la imagen para ver el video:



La educación popular tiene su origen dos siglos atrás con el aporte de Simón Rodríguez y Martí, entre otras personas más, quienes han dado aportes para pensar otros mundos posibles, apuestan por construir procesos de liberación del pueblo latinoamericano para que sean las propias comunidades y sus actores quienes decidan el destino que desean seguir.

* Educadora popular, licenciada en Sociología, maestra en Desarrollo Rural Regional, tiene un Diplomado internacional de formación de formadores en educación popular. Actualmente es parte del Equipo de Coordinación Estratégica del Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL), con la responsabilidad de la Secretaría General del CEAAL para el periodo 2016-2020, e integrante también del Consejo Directivo del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A. C.

La educación popular tiene auge en la década de 1960, en un contexto de una gran convulsión para América Latina y el Caribe, en el que los derechos humanos de los pueblos, mujeres y hombres se violentaron de forma grave.

A partir del auge de la educación popular, [ésta] se ha expandido como un grito de esperanza por todos los rincones del mundo; no nos hemos quedado calladas, por ello se nos reprime, criminaliza y desacredita. Mientras sigan existiendo desigualdad e inequidad debemos avanzar para develar las injusticias que prevalecen, nuestra tarea es contribuir para hacer una lectura crítica del mundo, en el que las decisiones que se tomen en torno a nuestra vida, territorios y procesos de conducción estén en manos de la gente que vive cada espacio. Para contribuir a construir los *inéditos viables*, junto con la siembra de la solidaridad y el compromiso político.

Esta ponencia está dividida en cinco partes: la primera hace referencia al contexto en el que nace la educación popular; en la segunda se comparte qué es este tipo de educación, con sus matices y particularidades; en la tercera parte se abordan los rasgos identitarios y los principios que ésta tiene; en la cuarta parte se aborda el momento actual de la educación popular; en la quinta se plantean algunas ideas a manera de cerrar abriendo, pues los tiempos que se avecinan nos plantean nuevos desafíos que habrá que sortear de forma colectiva y creativa.

El contexto de la educación popular

La *educación popular* es una corriente de pensamiento pedagógico político latinoamericana que tiene sus orígenes en el siglo XIX. Entre sus precursores se encuentran Simón Rodríguez y José Martí, entre muchos hombres y mujeres revolucionarias latinoamericanas.

Simón Rodríguez es un educador venezolano que propuso llevar a la práctica una educación popular que dignificara a las personas, por lo que planteó como imperativo ético que fuera incluyente y enseñara a pensar con cabeza propia. Implica también aprender artes y oficios que contribuyan a la autogestión y evite que las niñas cuando sean mujeres se prostituyan o usen el matrimonio para asegurar su subsistencia. Plantea que los proyectos de país que se gesten en América Latina partan de las propuestas que sus propios habitantes realizan como conocedores de su propio territorio.¹⁵

Martí es un poeta, político y educador cubano, su pensamiento está presente hoy en todos los procesos educativos que se llevan a cabo en Cuba, él plantea que ser cultos nos hará libres, propone que se privilegie el diálogo y la pregunta como detonadores de procesos propios. Plantea que el desarrollo comunitario debe iniciarse desde las necesidades sentidas de los propios actores que habitan un territorio, se trata de partir de la práctica concreta.¹⁶

¹⁵ Mirna Sojo, "Simón Rodríguez y el proyecto de educación popular", en *Aporrea*, 28 de febrero de 2010, disponible en <<http://www.aporrea.org/educacion/a96119.html>>, página consultada el 21 de noviembre de 2016.

¹⁶ Illeana Jañez Reyes, Ricardo R. Riquenes Herrera y Yamila Rodríguez Tamayo, "El pensamiento martiano sobre educación popular y su importancia para la formación del especialista de la carrera de estudios socioculturales", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, diciembre de 2011, disponible en <<http://www.eumed.net/rev/cccss/16/iry.html>>, página consultada el 21 de noviembre de 2016.

Alfonso Torres señala que la educación popular, surge y “ha crecido de la mano de los movimientos sociales que, desde hace medio siglo cuestionan y construyen alternativas a las múltiples injusticias que trajo consigo la imposición del capitalismo en nuestro continente”.¹⁷

Raúl Leis y Alfonso Torres comparten un panorama histórico de la educación popular.¹⁸

1. Se proyecta con más fuerza en los años sesenta en Brasil, como una educación liberadora parte del Movimiento de Cultura Popular, en la que se cuestiona a la escuela que reproduce formas de opresión dominante. Se toma como bandera que la educación debe servir para ser más humanos y transformar las condiciones que hacen posibles dichas relaciones de opresión. Exige leer y criticar el mundo para transformarlo en función de visiones de futuro realizables. El énfasis en esta década es la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA).
2. En la década de 1970 la educación popular como movimiento educativo consolida una *pedagogía popular* que la radicaliza. Se amplía la formación a dirigentes de organizaciones sociales –campesinos, dirigentes populares y locales.
3. En los años ochenta se construye como *pedagogía revolucionaria*, afirma conciencia del compromiso y la transformación con campesinos, indígenas, mujeres y jóvenes, quienes tienen prácticas culturales diferentes. Se crean escuelas de educación ciudadana, abordando temas emergentes como: identidades juveniles, soberanía alimentaria, interculturalidad, justicia comunitaria y transexualidad.
4. En la década de 1990, con la crisis del socialismo soviético, la práctica se orienta hacia la formación ciudadana, y a la refundación de la educación popular, desde el CEAAL se da cuenta de este cambio al escribir en torno a: las crisis de paradigmas, la democracia y ciudadanía, las subjetividades, el diálogo cultural y sus didácticas. Los gobiernos de transición financiaron la acción de muchas organizaciones que hacían educación popular, incorporaron a su discurso conceptos como: participación, democracia local y formación ciudadana.
5. En el nuevo siglo podríamos hablar de una *pedagogía del conflicto* y de la Digna Rabia, esto lo hemos aprendido de los movimientos sociales recientes de México y Colombia.

Marco Raúl Mejía plantea que a la par de este proceso de configuración de la educación popular como apuesta pedagógica-política transformadora se gestan diversos caminos y alternativas que contribuyen al fortalecimiento del movimiento latinoamericano de liberación.

- Un marxismo desde Latinoamérica, donde lo cultural y lo social exigían salir de las miradas economicistas del sobredeterminismo económico, como las de José Carlos Mariátegui, quien planteó un socialismo indoamericano.

¹⁷ Alfonso Torres C., “Transformaciones históricas de la educación popular. Educación popular: vigencia y desafíos”, en *América Latina en movimiento*, año xxxviii, II época, octubre de 2014, p. 1.

¹⁸ Véanse Raúl Leis, “La educación popular en derechos humanos y la construcción del sujeto democrático”, en *Decisio*, núm. 10, CREFAL, enero-abril de 2005, y Alfonso Torres C., *op. cit.*

- La teoría de la dependencia (Faletto, Dos Santos), la cual muestra que nuestro *atraso* en términos económicos se debe a la manera como las relaciones centro-periferia han sido realizadas en lo económico para el desmedro de la periferia.
- La teología de la liberación (Gutiérrez y otros), [...] [en la que se plantea que el paraíso] se construye en la tierra.
- El teatro del oprimido (grupo El Galpón, Boal), que reivindica el cuerpo y el deseo como lugares históricos constitutivos de narrativas de emancipación y transformación.
- La comunicación popular (Kaplún), que reivindica el lenguaje y la iconografía popular como constitutiva de la rebeldía y la resistencia mostrando que el lenguaje es una construcción social.
- La investigación-acción participativa (Fals Borda), la cual cuestiona la episteme de la racionalidad como constitutiva científica construida en la modernidad europea y postula al sujeto como actor de práctica y productor de saber, rompiendo la separación sujeto-objeto, convirtiendo a los grupos populares en investigadores.
- La colonialidad del saber y el conocimiento (Quijano), señalando que la emancipación no es sólo de lo económico y lo político, sino de las formas como se han introyectado las formas del eurocentrismo de una libertad con un individuo universal abstracto que modela cuerpos, mentes y deseo.
- Psicología Social (Martín-Baró) que cuestiona las formas universales de la personalidad y la subjetividad. Muestra que estas se constituyen desde las formaciones sociales y los imaginarios culturales negando las estructuras universales.
- Filosofía latinoamericana (Dussel), que postula una crítica a las formas universales del pensamiento centrado sobre la razón, mostrando que los pensadores 'universales' lo son en la negación del pensamiento de lo diferente, de lo otro no-europeo.
- La ética del cuidado y la compasión por la tierra (Boff), la cual replantea la mirada occidental del antropocentrismo como núcleo de todas las relaciones y postula un biocentrismo desde nuestras condiciones de megadiversidad, lo cual significa un nuevo ethos.
- El desarrollo a escala humana (Max-Neef), el cual devela cómo en la idea de desarrollo se da en una construcción para legitimar una forma de poder económico y la manera como el WASP (White, Anglo-Saxon, Protestant) se impone la conformación de lo humano, colocando los satisfactores que promueven el proyecto de control capitalista.
- La sistematización como una propuesta investigativa para leer las prácticas y en ese sentido, más cercana para hacer visibles los saberes de los grupos sometidos y excluidos (Cendales, Martinic); y muchos otros, los cuales desarrollan prácticas que surgidas en nuestros continentes tienen una perspectiva histórico conceptual muy clara [...].¹⁹

¹⁹ Marco Raúl Mejía, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*, Perú, Consejo de Educación de Adultos en América Latina, octubre de 2011, pp. 26-29.

Qué es la educación popular

En palabras de Carlos Núñez,

la educación popular constituye una corriente de pensamiento y acción dentro del campo de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía [...] es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía 'consagrado' marco positivista [...] desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes.²⁰

Marco Raúl Mejía comparte que la *educación popular* es

una concepción de educación que tiene prácticas, metodologías, enfoques, pedagogías y una opción ética de transformación. Es parte de un proyecto de quienes buscan dignificar lo humano excluido y segregado por medios educativos y políticos pedagógicos como parte de la construcción de mundos nuevos.²¹

Para Generosa Maceo,

la educación popular, desde las mujeres constituye la formulación de una propuesta pedagógica que incluya la reflexión y el análisis para una interpretación de vida en tanto mujeres, privilegiando el tratamiento de sus vivencias, saberes y actitudes, interpretadas y proyectadas en el contexto social. Implica, además, un cambio ideológico que desmitifica la percepción que la mujer tiene sobre sí misma y sobre su papel en la sociedad, lo que implica una concepción de liberación que asume todas las dimensiones del quehacer humano.²²

²⁰ Carlos Núñez H., "Educación popular: una mirada de conjunto", en *Decisio*, núm. 10, CREFAL, Pátzcuaro, enero-abril de 2005, p. 8.

²¹ Marco Raúl Mejía, *op. cit.*, p. 18.

²² Generosa Maceo Alarcón, "Movimiento de mujeres y educación popular", en *América Latina en Movimiento*, 2014, año xxxviii, II época, octubre de 2015, p. 21.

Rasgos identitarios y principios de la educación popular

Alfonso Torres nos plantea cinco rasgos que son parte de la identidad de la Educación Popular:

Su posicionamiento crítico e indignado frente a las injusticias del orden social y al sistema escolar donde se expresan y perpetúan; Un horizonte ético-político emancipador. En el que están en juego esperanzas, visiones de futuro y proyectos de otros mundos posibles como el socialismo raizal, la democracia radical y el buen vivir; Contribuir a que los sectores populares se constituyan como sujetos de transformación. Desde el acompañamiento de sus luchas y procesos organizativos; Como acción pedagógica busca la transformación subjetiva de los sujetos educativos: conciencia, cultura, creencias, memoria, emociones, voluntad y corporeidad; Creando y poniendo en práctica estrategias metodológicas y didácticas de carácter dialógico, participativo y activo como: el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento, las cartografías corporales.²³

Marco Raúl Mejía plantea varios principios de la educación popular, que tienen soporte en el acumulado de su histórico:

- Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella para reconocer los intereses en el actuar y en la producción de los actores.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que crean injusticias, explotación, dominación y exclusión en la sociedad.
- Exige una opción ético política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y dominados.
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconoce las diferencias.
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural y diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las acciones de los diferentes grupos humanos.
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividad crítica.
- Se comprende como un proceso y un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de la sociedad.
- Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben.

²³ Alfonso Torres C., *op. cit.*, p. 1.

La educación popular en el momento actual

En el siglo XXI, la educación popular sigue aprendiendo de la lectura crítica del contexto e integra a su propuesta los planteamientos del movimiento feminista, por la paz y las autonomías que se ha impulsado con fuerza desde los pueblos originarios de Bolivia, Ecuador, México, Colombia y Guatemala, entre otros. El cuerpo y el territorio como espacios en disputa se vuelven parte de la reflexión, acción y transformación. Se integra el saber ancestral con místicas que nos conectan con otros sentidos, la madre tierra y el cosmos, como una forma de retornar al origen.

Educadores populares del movimiento colombiano, entre los que se encuentran Marco Raúl Mejía, Alfredo Guiso y Lola Cendales, han hecho interesantes aportes en torno a la necesidad de integrar en las dinámicas y reflexiones profundas de la educación popular a la negociación cultural y el diálogo de saberes, sobre todo porque desde el sistema capitalista en el cual vivimos se promueve la competencia y el individualismo, lo cual limita sobre manera la construcción de procesos colectivos.

Marco Raúl Mejía plantea la necesidad de visibilizar que somos diferentes, que es necesario negociar, a partir de lo cual la práctica de negociar culturalmente es permanente,

en este sentido, toda acción educativa es un ejercicio de negociación cultural, a través de la cual la interculturalidad se presenta como eje de toda práctica educativa no homogeneizante, en cuanto toma forma en el reconocimiento de lo diferente, que a través del diálogo explicitan su identidad pero que al emprender la acción deben negociar para reconocer que lo diverso va a ella y es susceptible de producir procesos de transformación y modificación de prácticas [...] estas condiciones generan conflictos que, recuperados como dispositivos, hacen posible una Pedagogía del Conflicto, reconstruyendo sentidos, permitiendo el empoderamiento de los actores sociales, y dándole forma en la acción pedagógica al aprendizaje problematizador.²⁴

Surge a partir de ello la *incertidumbre* como parte de los procesos de vida, en la que las respuestas no están dadas, sino que éstas se van construyendo en el diálogo de saberes y de negociación cultural que decidamos emprender.

A qué puerto nos acercamos

América Latina y el Caribe, así como el resto del mundo, no ha dejado de ser asediada por los intereses de unas cuantas personas que están detrás de las grandes corporaciones internacionales, a las que lo único que les importa es engrosar sus bolsillos y sus ambiciones, no les interesa si en este proceso de acumulación por despojo pierden la vida miles de personas, o incluso si acabamos con la presencia humana en el planeta.

La educación popular en sus múltiples dimensiones y en articulación con las diferentes apuestas transformadoras que se expresan en México, América Latina y el Caribe, tenemos el desafío de contri-

²⁴ Marco Raúl Mejía, *op. cit.*, pp. 130 y 131.

buir a construir un movimiento latinoamericano que visibilice y haga frente a estas injusticias, develando el sistema de dominación que nos ha hecho olvidarnos de nosotras y nosotros mismos.

Esto será posible en la medida en que compartamos nuestras historias de vida y experiencias, hagamos nuestro el dolor del otro y de la otra, y construyamos estrategias colectivas desde la diversidad que somos. Seamos una voz intercultural que denuncia las atrocidades que nos está tocando vivir para contribuir a construir puertos de alegría y esperanza.

Fuentes consultadas

Fonseca Falkembach, Elza María y Walter Frantz, "Sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas", en *Educación y Ciudad*, núm. 29, julio-diciembre de 2015, pp. 62-70.

Generosa Maceo Alarcón, "Movimiento de mujeres y educación popular", en *América Latina en Movimiento*, 2014, año xxxviii, II época, octubre de 2015, pp. 19-21.

Jañez Reyes, Illeana, Ricardo R. Riquenes Herrera y Yamila Rodríguez Tamayo, "El pensamiento marplatense sobre educación popular y su importancia para la formación del especialista de la carrera de estudios socioculturales", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, diciembre de 2011, disponible en <<http://www.eumed.net/rev/cccss/16/iry.html>>, página consultada el 21 de noviembre de 2016.

Leis, Raúl, "La educación popular en derechos humanos y la construcción del sujeto democrático", en *Decisio*, núm. 10, CREFAL, enero-abril de 2005, pp. 39-45.

Mejía, Marco Raúl, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*, Perú, Consejo de Educación de Adultos en América Latina, octubre de 2011, 232 pp.

Núñez H., Carlos, "Educación popular: una mirada de conjunto", en *Decisio*, núm. 10, CREFAL, Pátzcuarro, enero-abril de 2005, pp. 3-14.

Sojo, Mirna, "Simón Rodríguez y el proyecto de educación popular", en *Aporrea*, 28 de febrero de 2010, disponible en <<http://www.aporrea.org/educacion/a96119.html>>, página consultada el 21 de noviembre de 2016.

Torres C., Alfonso, "Transformaciones históricas de la educación popular. Educación Popular: vigencia y desafíos", en *América Latina en movimiento*, año xxxviii, II época, octubre de 2014, pp. 1-5.

La educación para la paz: conocimiento y toma de conciencia*

Pietro Ameglio Patella**

Conocimiento y moral

Pocas palabras son tan ansiadas, consensadas y pronunciadas hoy como la *paz*. Asimismo, todos los programas de desarrollo en los países con mayor marginación social –como el nuestro– colocan como primera prioridad la necesidad de impulsar la educación. Por lo tanto, el binomio paz-educación se convierte en una especie de panacea *que todo lo resolverá*, o por lo menos dará la *imagen social* de hacerlo. A la vez, estas dos acciones se encuadran en forma central dentro de un tema más amplio y trascendente para nuestra especie: la posibilidad de ser más humanos. Según Konrad Lorenz, premio nobel de etología: “el eslabón perdido entre el mono y el hombre somos nosotros”;²⁵ la especie humana es todavía un proyecto en construcción, por ello un orden social humanizante sigue siendo un deseo aún, desde el momento en que todavía nos aniquilamos en genocidios unos a otros.²⁶ En muchos aspectos, atravesamos aún una etapa más cercana a la animal de lo que quisiéramos.

Por ello, reflexionar sobre la relación entre paz-educación-humanización se convierte en algo imprescindible para nuestra especie; intentaremos irnos planteando, desde diferentes caracterizaciones de la paz, aspectos centrales para su construcción, relacionándolos con valores humanos y educativos en consonancia. Partiendo siempre desde un *principio de realidad*. Iniciaremos así apuntando, con Piaget, que la reflexión es ya una acción, el arma más importante con que cuenta un individuo –y la cultura que genera–, un grupo o una organización, para comenzar un proceso de paz, y que además es un acto eminentemente colectivo. Pensemos entonces en voz *alta* juntos, pues la mayor indefensión es perder la capacidad de reflexión.

* Este texto fue publicado en Pietro Ameglio Patella y Tania Ramírez (coords.), *¿Cómo construir la paz en el México actual?*, México, Plaza y Valdés/Universidad del Claustro de Sor Juana, 2016, pp. 233-245.

** Es miembro del Servicio de Paz y Justicia y del Movimiento por la Paz, con Justicia y Dignidad. Su especialización es la educación para la paz (epistemología y construcción del conocimiento) y movimientos sociales, materias que imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. También es catedrático de la Universidad del Claustro de Sor Juana.

²⁵ Esta hipótesis la desarrolla el autor en su libro *Sobre la agresión*.

²⁶ Recordemos algunos de los genocidios más terribles de este siglo: 1909-1915, armenios por parte de los turcos; 1939-1945, judíos, gitanos, serbios, luchadores sociales, comunistas, por parte de los nazis; en los años cincuenta, tibetanos por parte de China comunista; de 1930 a 1950, purgas stalinistas contra disidentes en la URSS; 1975-1978, camboyanos disidentes por parte de Pol Pot (Khmer Rojo); 1976-1985, luchadores sociales del cono sur de América Latina por parte de los gobiernos militares; de 1970 a 1990, indígenas guatemaltecos a manos del ejército de su país; en los setenta, en Uganda guerra civil y masacres de Idi Amin; 1975-1980, Timor del Este por parte de Indonesia; 1992-1995, musulmanes de Bosnia por parte de los serbios; 1994, en Ruanda tutsis por parte de hutus; 1983-1999, kurdos a manos de iraquíes y turcos; 1990-2000, kosovares por parte de serbios.

La pregunta inicial epistémica, *a priori* del análisis acerca de la paz sería: *¿Qué lugar ocupa la reflexión en los actuales modelos educativos que, en principio, se presupone están creados para ayudar a construir socialmente la paz?*

Llegamos entonces a la necesidad de establecer una primera diferenciación entre lo que es *información*, lo que es *conocimiento* y lo que es *reflexión*. Son tres realidades diferentes y secuenciales. El sistema educativo escolarizado con frecuencia *confunde* estos conceptos y refuerza uno utilizando el nombre del otro. Ninguno de ellos se transforma mecánicamente o naturalmente en el otro, sino que esta transformación se da a través de complejos procesos epistémicos. La simple experiencia o acumulación de información no son conocimiento –implica una toma de conciencia–, y éste sólo es instalable como reflexión (*reflejar la luz*) cuando tiene atrás una conceptualización de rigor. Allí sí es donde está también presente la determinación investigativa como eje central para la construcción de conocimiento. El resultado de mayor conocimiento será una toma de conciencia, a partir de una *ruptura epistémica*, y con ésta se incrementará la moral del individuo y así también sus acciones (por la paz). Asimismo, la toma de conciencia, según Piaget²⁷ –al igual que en muchas tradiciones religiosas–, no se mide sólo por los resultados sino por el proceso, de ahí la importancia de ahondar en los procesos epistémicos e históricos.

A su vez, la ignorancia es, en la mayoría de los casos, un factor clave para la reproducción de *lo inhumano*. Por ignorancia no entendemos el no saber de algo, sino el carecer de autonomía en el pensamiento. Como dice Fromm en su texto del *Miedo a la libertad*: “El derecho de expresar nuestros pensamientos, sin embargo, tiene algún significado tan sólo si somos capaces de tener pensamientos propios”.²⁸ Ignorancia en el sentido de creer que se sabe ya (casi) todo y aferrarse a verdades absolutas, inmóviles, que defender ciegamente, lo que lleva a dar continuamente juicios de valor sobre las cosas –a partir de información parcial–, sin intentar explicarlas desde su proceso de constitución, para conocerlas con rigor. Algo que envuelve también de raíz estas formas precarias de conocimiento es la construcción social de la ignorancia en las actuales sociedades: *la pérdida de una memoria activa*, intrínsecamente unida a *la falta de interés y conocimiento por la historia*, lo que garantiza la ausencia de toma de conciencia y de acción para el cambio. Así, la ignorancia constituye una larga construcción histórica, más cara incluso que la del conocimiento, por lo que las instituciones educativas o investigativas, y las personas que en ellas estamos, tenemos el deber de desobedecer a la inhumanidad del orden social que la construye. He aquí uno de los objetivos principales de la educación como construcción del conocimiento, y por ende de la paz.

¿Cuál paz?

Una vez que abordamos el tema de la educación y el conocimiento, pasemos ahora a explorar lo relativo a la paz. Sabemos que siempre es un riesgo tomar los grandes conceptos y manejarlos como principios de valores universales abstractos, ajenos a una cultura y situación específicas. De ahí que

²⁷ Jean Piaget, *La toma de conciencia*, Madrid, Morata, 1976, pp. 254-274.

²⁸ Erich Fromm, *El miedo a la libertad*, México, Paidós, 1991, p. 232.

más que hablar de *educación para la paz* me parecería mejor hacerlo sobre *construcción de la paz*. Más aún, en este contexto de posmodernidad donde tantas palabras que significaron mucho en otras épocas han sido vaciadas de contenido y relativizadas; ejemplo de ello son la solidaridad, la caridad, el desarrollo, la revolución y en mucho también la paz. Por ello, el proceso de construcción de la paz debe primeramente encuadrarse en un territorio y espacio determinados, pues no significa lo mismo en cualquier lado. No es lo mismo hablar de paz en estas aulas, que en las comunidades mayas chiapanecas cercadas militarmente o con desplazados, que en las calles del Distrito Federal o Sinaloa. Éste es el *principio de realidad* básico.

Como contexto general de reflexión, hay que empezar considerando la actual etapa de la expansión capitalista, de la reconstitución de monopolios, así como la re-composición de los Estado-nación del siglo XIX, procesos en los cuales las guerras constituyen una etapa crucial por generar la reactivación económica y del gasto armamentista, el control de recursos naturales y el desplazamiento de población.²⁹ A su vez, mientras en la primera Guerra Mundial los civiles constituían 10% de los muertos, en la segunda fueron 50% y en las actuales guerras del Golfo y Kosovo 10% de los muertos fueron soldados y el restante 90%, civiles,³⁰ la población civil aterrorizada constituye cada vez más el verdadero blanco de las guerras. Vemos así cómo todavía en la última década la humanidad ha visto varios genocidios, que se dan en condiciones de guerra, pero son otra cosa, y constituyen la etapa de mayor inhumanidad de la especie.

A su vez, la historia y las grandes doctrinas religiosas y humanistas mundiales nos enseñan que ciertas palabras no pueden ir solas sin riesgo de perder su sentido más profundo, y la paz es una de ellas. Ha sido usada indiscriminadamente desde tiempos antiguos hasta la actualidad, desde san Francisco de Asís hasta Bush en la guerra del Golfo y Clinton en la de Kosovo, desde Gandhi hasta Hitler. Ésta es una de las pocas palabras alrededor de la cual existiría un consenso casi absoluto, todos la queremos, sin embargo, al referirla ¿todos entendemos lo mismo? Cada vez más este término ha ido *perdiéndose* para la sociedad civil y *ganándose* para las fuerzas estatales y militares: su construcción no es tarea de todos sino algo restringido a pequeños grupos de decisión. Por lo tanto, la concepción de paz va al menos inicialmente acompañada de otras inescindibles: justicia social, amor sanador y liberador hacia uno mismo y los adversarios, práctica de la *noviolencia* activa. También va aunada a la idea de que la paz es un proceso dinámico que se construye entre todas y todos.

Pasemos, a partir de esta contextualización, a revisar alguna concepción de paz con sus usos en la historia y sus desafíos educativos desde nuestra perspectiva. Cabría preguntarse desde el comienzo si la paz no es todavía, para este proyecto de humanidad o de cristianos que somos, un inobservable histórico, un deseo más que una realidad que haya tenido un espacio temporal y territorial en la historia. No se trata de un cuestionamiento ingenuo sino de la necesidad de plantearse seriamente si las propias relaciones humanas y de producción que engendra el actual sistema capitalista occidental, no

²⁹ Karl Marx ya lo afirmaba en el capítulo xxiv relativo a "La acumulación originaria", en el tomo I de *El Capital*.

³⁰ Espacio de Acción y Reflexión Conjunta sobre Militarización, Represión e Impunidad, en *Cuadernos de Reflexión y Acción No-violenta*, núm. 4, p. 13.

tienen desde su raíz excluida la posibilidad de construir la paz en la sociedad y el individuo, a partir de continuas condiciones sociales de guerra y lucha por el poder.

Ayudaría entonces comenzar distinguiendo entre concepciones de *paz absoluta y relativa*. La paz absoluta, consecuencia de una sociedad más humana, es una construcción muy compleja y difícil de encontrar en la historia, aunque altamente aspirable como utopía, algo que si bien ahora no tiene lugar sí puede llegar a tenerlo en el futuro. Pero lograr y manejar treguas (paz relativa) es importante e indispensable para la construcción de una paz más duradera. Otra visión del tema, a partir del territorio, estaría, según Iván Illich, en que no es lo mismo la *paz del centro* (poderes centrales) que la de la *periferia* (sectores más empobrecidos), con todas las connotaciones que conlleva: desde el centro se busca normalmente *mantener la paz (status quo)*, y en la periferia se trata de que *nos dejen vivir en paz*.

Paz armada=seguridad

Pasando ahora a la experiencia histórica, se han manejado sobre todo dos grandes enfoques, uno con la paz como idea *negativa* y otro como *positiva*. En el primer caso, partiendo de la dimensión individual, predominante por ejemplo en ciertos sectores de la actual cultura *new age*, la asociación acerca de la paz se da como *ausencia de*. Significa falta de interacción con el otro (dimensión social), tranquilidad, ausencia de problemas y conflictos (vistos como algo negativo), es el *déjame en paz, quiero vivir en paz*. Al atravesarse momentos de crisis en lo axiológico y en las utopías, se facilitan la huida, la indiferencia, la desesperanza. Se trata sobre todo de una cualidad de la vida interior, de un estado personal, individual, de un encierro. Esta concepción, que envuelve a gran parte de nuestra cultura posmoderna, no parte de un principio de realidad, esconde la dimensión de los procesos del orden social con sus diversos intereses, e ignora que el conflicto es connatural al desarrollo del ser humano. De ahí que en este ámbito el tema de la construcción de la paz pasa por recuperar el sentido creativo del manejo o mediación del conflicto, como del conocimiento histórico social. Con estas *huidas* somos cómplices en la reproducción de lo inhumano que nos rodea y *no queremos ver*; cada acción nuestra reproduce algo en el orden social.

Profundizando un aspecto social de esta concepción de la paz como la negación de algo, vemos cómo en la antigüedad Grecia y Roma aportaron elementos a ella.³¹ El *Eirene* griego tenía una connotación estática, de ausencia de guerra, asociada a la armonía y unidad interiores; la paz se refería a mantener el orden social, la seguridad y la unidad interiores. Los romanos, con su *Pax*, muy cercana a las actuales visiones oficiales gubernamentales, le dieron un énfasis al carácter legalista, pues *pax* viene de *pacto* y el objetivo era *mantener relaciones a partir de la legalidad*. No podemos aquí dejar de apuntar que la construcción de la ley obedece a largos procesos sociales encabezados por una clase que se va transformando, y que en muchos casos las leyes han sido instrumentos para legitimar la apropiación de esta clase frente a las mayorías empobrecidas. O sea, la ley, la ciencia, y muchas otras construcciones sociales similares, que aparecen con una imagen pública de neutralidad ascéptica, responden en cambio a precisos intereses económicos, sociales y políticos.

³¹ John Paul Lederach, *Educación para la paz a la libertad*, México, Paidós, 1991, pp. 17-22.

Asimismo, también desde la antigüedad, detrás del tema de la paz estaba el de la defensa del territorio y la conquista de nuevos espacios. Por ello se acuñó la frase tan conocida y cumplida hasta hoy: “si quieres la paz, prepárate para la guerra”. Se trata de la concepción de la paz como *paz armada*. Sigue siendo un desafío para la construcción de la paz el invertir esta frase y actuar según el “si no quieres la guerra, prepárate para la paz”.

Así, la paz tiene, en este enfoque armado, un doble carácter: mantener un orden interno preestablecido con cierta legalidad y dominios muy cuestionables, y conservar un orden externo a nivel de la expansión de las fronteras, sea en lo territorial o en lo económico. Entra aquí una práctica cada vez más común acerca de la paz, donde ésta se impone o defiende por las armas y un lenguaje de guerra. Es la *pax romana*, la *porfiriana*, la *británica*, la *americana*, la *neoliberal*, la de la ONU [Organización de las Naciones Unidas] (guerra del Golfo, Panamá, Somalia, Bosnia, Chechenia, Kosovo, Afganistán...). Para ella resulta fundamental la *construcción del enemigo*, su personificación, la creencia que eliminando a la persona o al grupo se elimina la causa de la rebeldía, la polarización de la sociedad en un *nosotros* contra *ellos*, *puros e impuros*.

Hoy a esta concepción tan extendida de *paz armada* se le ha sobrepuesto la idea de que la *paz es la seguridad*, y todas las sociedades atraviesan la trampa mortal de confundir estas dos ideas, pues se ha sembrado la *inseguridad* en todos lados. Estamos ante la cruel paradoja de pedir seguridad al mismo que nos crea la inseguridad: los cinco encargados de la paz en el mundo, como miembros permanentes del Consejo de Seguridad de la ONU, son a su vez los cinco mayores productores de armas en el mundo.

Particularmente en México atravesamos, en parte, una situación de mucha violencia, con diferentes etapas cualitativas según el territorio. Hay zonas del país que están en combate, otras en tregua y otras que enfrentan procesos de *inseguridad ciudadana* crecientes –hasta el grado de que se sienta terror en salir a la calle–, contruidos generalmente con la complicidad de diferentes autoridades y fuerzas con armas, y que llevan a la población a un *aterrorizamiento* y *encierro* tras las cercas electrificadas, a cambios constitucionales represivos, y al ejército a participar en tareas policiales y de administración pública.

De este modo, con una creciente militarización de la vida pública se va instalando progresivamente una *soldarización*³² en la sociedad civil y en la ciudadanía a largo plazo. Ese proceso lleva a que la población desee la *seguridad* por encima de todo. Este proceso crea una confusión social al sobreponer la idea de paz a la de seguridad, considerando así a la paz en su carácter de *paz armada*, o como la sola *ausencia de violencia*, que se constituye además en el privilegio de los que en la sociedad tienen el poder económico de comprarla. Para reforzar la *soldarización ciudadana* se oculta el verdadero carácter de la paz en su aspecto activo y constructivo en el terreno de la justicia social para todos y todas, del control de la sociedad sobre los poderes públicos, del pleno respeto hacia la autonomía de cada individuo y comunidades sociales, de la imparcialidad de la ley. En realidad, el verdadero problema radica

³² Este tema ha sido abordado con rigor por el doctor Juan Carlos Marín, véase su texto *Conversaciones sobre el poder (Una experiencia colectiva)*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, PICASO, 1995, 200 pp. Consúltense también Elías Canetti, *Masa y poder*, México, Alianza, 2005, pp. 299-329.

en la *construcción de la seguridad* más que en la inseguridad, construida desde los ámbitos del poder y sus complicidades.

Paz con justicia

Exploremos ahora una perspectiva diferente acerca de la paz, no ya como *ausencia de* sino como algo dinámico que se construye activamente desde la justicia. A la paz le pasa en ocasiones lo que a la democracia y la *noviolencia*: la gente tiene una imagen pasiva de ellas, mientras son tareas tremendamente propositivas. Gandhi unía en su reflexión sobre la justicia y la paz dos ideas complementarias: *ahimsa*, antiguo voto hindú de *no causar daño a ningún ser viviente*, con la palabra de *satyagraha* que él acuñó para mencionar la *noviolencia*, traducida como *la fuerza de la verdad*.

Asimismo, en nuestra cultura occidental judeo-cristiana existen dos concepciones interesantes al respecto. Una es el *shalom* judío, que nos habla de una relación horizontal dentro del propio pueblo y vertical de éste con Yahvé. Había una tradición de *Jubileo* (Lev. 25) donde cada siete y cada 49 años la propiedad de la tierra era recuperada por el dueño original, las deudas perdonadas y los esclavos liberados; o sea para lograr la paz individual y social se reconstruían relaciones de igualdad y justicia dentro de la comunidad.³³

Otra idea cercana a nosotros sobre la paz como algo positivo que se construye activamente es el *ágape* que Jesús propone: el amor al prójimo hasta dar la vida por él; el servicio a los más necesitados y sobre todo al enemigo. Así resume él toda la *buena nueva*; a quienes lo viven les llama bienaventurados y les promete que Dios los llamará *hijos suyos* (Mt. 5,9).

Más adelante, y cerca de nuestros días, otra imagen fuerte de la paz es la que la ONU y Pablo VI trajeron con la frase: “el nuevo nombre de la paz es el desarrollo”.³⁴ Asociando así el tema de la paz con el de la justicia social. Sin embargo, tres décadas después las políticas desarrollistas y la revolución verde han sufrido fuertes cuestionamientos ya que no han resuelto el problema del hambre y cada vez son más las grandes masas excluidas que mueren (dos de cada cinco habitantes en el mundo no saben qué comerán al día siguiente; 60% de la población mexicana está en niveles de *pobreza o miseria*, según fuentes gubernamentales y del Banco Mundial).

Como conclusión, en medio de tantos enfoques diferentes sobre la paz, todos ellos con algo real que reflexionar, podríamos llegar a un primer acuerdo: *no puede haber paz en condiciones de inhumanidad*. Vemos la paz como una larga construcción histórica y no como algo estático ya acabado en un momento, pues ella está ligada a un orden social, a las relaciones entre las personas y a la justicia social. Por otro lado, la teoría y reflexión de la paz están intrínsecamente unidas a la de la guerra y la violencia; sabemos muy poco con rigor acerca de los procesos que construyen estas tres realidades.

³³ En 1992, relacionando los “500 años de Resistencia de los pueblos indios, negros y populares de América” con el Jubileo bíblico, el gobierno suizo, a partir de una importante campaña de iglesias y organizaciones no gubernamentales, perdonó las deudas exteriores que tenían con su país, entre otros, los países de Nicaragua y Costa Rica. Actualmente el mismo Vaticano está promoviendo estas políticas.

³⁴ Pablo VI, *Populorum Progressio. Encíclica de Su Santidad sobre el progreso de los pueblos*, Roma, 26 de marzo de 1967.

Elementos para una toma de conciencia en la educación para la paz

Intentaremos ahora construir un puente que una en la reflexión a los tres ejes que nos planteamos desde el inicio: educación-paz-humanización.

- A. En un país como México con tanta pobreza creciente, e ignorancia construida desde una educación repetitiva, autoritaria y unilateral, el tema de la paz, como señalábamos al comienzo de este trabajo, pasa humana y académicamente por la construcción de un conocimiento que parta de la realidad y se elabore en forma original –*autonomía de pensamiento*, según Fromm³⁵ y colectiva, para así incrementar la fuerza moral individual y colectiva. No olvidemos que la inhumanidad es fruto ante todo de la ignorancia. En especial la falta de interés y conocimiento sobre los procesos históricos nacionales e internacionales son una estrategia para construir la apatía del *todo sigue igual, para qué cambiar*. Una de las mayores victorias en la construcción de la ignorancia social es haber logrado sembrar el desinterés por la historia, haciendo que sea catalogada como una suma aburrida de fechas y guerras, con vencedores y perdedores (“yo gano, tú pierdes”), de héroes políticos y militares llenos de virtudes y lejanos de lo humano, una historia donde las políticas sólo son efectivas *si se amenaza o agrede al otro*. Urge restituir un *conocimiento y valoración colectiva de la historia*.
- B. La historia nos muestra asimismo cómo todo orden social hasta ahora ha sido construido sobre las bases de la obediencia y el castigo. Tenemos todos una construcción social dirigida a impulsar una “obediencia ciega y anticipada a la autoridad, para ejercer toda orden de castigo que ésta nos demande”.³⁶ Asociamos así el tema de la paz al de la obediencia, siendo una de las cosas más complejas el educar a alguien para ser capaz de *desobedecer toda orden inhumana e injusta* (Juan Carlos Marín) a cualquier costo, y de no recurrir automáticamente al castigo que la autoridad demanda para restablecer el orden. Hay quienes hablan también, en el mismo sentido, de la *santa desobediencia* (Donald Hessler), de la *obediencia negada* (Günther Grass y Kenzaburo Oé) o de la *desobediencia civil* (Gandhi). Construir esto es una tarea muy difícil –pues la obediencia en sí misma constituye un alto y positivo valor social educativo e institucional que se nos enseña al nacer–, como bien nos advierte el investigador del genocidio nazi Stanley Millgram:

La desobediencia es el último de los medios por el que se pone término a una tensión. Es un acto que nada de fácil tiene. No implica únicamente la negación a llevar a cabo un precepto del experimentador, sino una reformulación de la relación entre sujeto y autoridad [...] El precio de la desobediencia es un sentimiento que nos roe, de que no hemos sido fieles. Aun cuando haya uno

³⁵ Erich Fromm, *op. cit.*, pp. 232-233.

³⁶ Juan Carlos Marín, *op. cit.*, pp. 25-56.

escogido la acción moralmente correcta, permanece el sujeto aturdido ante el quebrantamiento del orden social.³⁷

C. Otro elemento central que desata la violencia y la ignorancia es la *construcción del enemigo*. La maquinaria del gobierno y los poderes mediáticos, económicos y políticos se ponen al servicio de la estigmatización, de la *concentración, reproducción y visibilidad semiótica* del odio en la descripción minuciosa del chivo expiatorio. Se empiezan entonces a diseminar socialmente los prejuicios históricos o nuevos: la generalización de una particularidad. Así: todos los árabes son fundamentalistas; todos los gringos son imperialistas; todos los judíos son sionistas; etc. Ya empezó la guerra en su primera etapa.

La sociedad empieza a *recibir órdenes* a través de los medios para personificar el mal en la individualización de una persona muy concreta –encarnación de todos los males habidos y por haber–, se lo deshumaniza. Este *mecanismo del chivo expiatorio*³⁸ ha sido frecuente en todas las sociedades, y ahora, por ejemplo, es clave en la mirada del gobierno de Estados Unidos y en la de sus enemigos: con la desaparición física de determinada persona acabarán todos los males para esa sociedad en peligro; lo que históricamente no ha sido cierto pues detrás de las personalidades ha habido movimientos sociales que perduran y emergen con el tiempo y a veces con mayor fuerza aún. Es la historia reciente con Noriega en Panamá, con Hussein en Irak, con Milosevic en Serbia, con Bin Laden en Afganistán... Esta lógica perversa oculta el proceso histórico que desató esa violencia y ese odio, y el hecho que irónicamente esos políticos satanizados eran aliados de Estados Unidos el día antes. Los medios nos llenarán de información sobre estos chivos expiatorios, y verificaremos un fenómeno paradójico: cuanta más información tengamos, menos sabremos de ellos. (La información tendrá una primera misión: confundir a la gente y tocar sus sentimientos y emociones patrióticas; por ello el *patrioterismo* es un gran enemigo de la paz.)

D. El tema de la paz nos lleva también a la relación que se establece con la otra persona o grupo que nos es adverso, es el tema de la *alteridad* y la incorporación de *la mirada del otro sobre mi identidad*. El problema que se presenta es que el *otro* también es un ser humano, y necesito conocer el proceso en que fue construida en él esa parte de inhumanidad que desata sobre mí, para desprocesarlo. Se trata de *humanizar al que tenemos enfrente* –algo siempre muy difícil–, de buscar juntos una solución en la disputa –que no pase por el que haya vencedores y vencidos–, en no reproducir una espiral de violencia en el conflicto; el desafío está entonces en *desarmar material y reflexivamente al adversario, sin destruirlo*.

³⁷ Stanley Millgram, *Obediencia a la autoridad*, Bilbao, Descleé De Brouwer, 1980, pp. 152-3.

³⁸ Para ampliar el tema se aconseja el texto de René Girard, *El chivo expiatorio*, Barcelona, Anagrama (colección Argumentos), 1986.

Erich Fromm decía que “la finalidad de una estrategia de paz debe ser evitar la derrota del oponente, la única estrategia de paz consiste en el reconocimiento de los intereses recíprocos”. El problema por lo tanto no está principalmente en la persona sino en la construcción del orden social que nos impide ser plenamente humanos. Un desafío grande será hacer que el *otro* también nos observe, nos lea y nos entienda; que identifique nuestra identidad en forma positiva y no sólo como una agresión o amenaza; que comprenda que nos une una búsqueda común de la *verdad* que nos libera y hace más felices a ambos, y que para encontrarla necesitamos unos de otros. Para ello será básico la *eliminación del prejuicio* y la etiquetación del adversario, de la desconfianza mutua. El conocimiento histórico es básico en esto.

- E. El punto anterior se complementa con otro importante en cuanto a la educación y la identidad social: *construir puentes de paz entre clases sociales diferentes*, quienes se confrontan socialmente, explícita o implícitamente, en forma continua y violenta. En particular, debemos aprender a *escuchar a los más pobres y marginados, por diferentes razones, y compartir con ellos*. Así también romperemos prejuicios y enfrentaremos lo *real*.
- F. Fundamental también en la construcción de la paz, y tan contrario a la cultura maquiavélica en que vivimos, es la relación entre los medios y los fines. Decía Gandhi que “los medios son como la semilla y el fin como el árbol... (entre ambos) hay una relación inescindible”;³⁹ *los medios son ya un fin en sí mismos*, y por lo tanto deben ser tan puros como los fines; el camino ya es la meta.

Finalmente, retomando al reconocido teórico y educador para la paz menonita Juan Pablo Lederach,⁴⁰ podríamos subrayar ciertos aspectos metodológicos y didácticos útiles para la aplicación de algunos contenidos educativos aquí señalados, en aras de desatar un proceso más humanizante que haga posibles mejores condiciones para la paz:

- a) fomentar una educación dinámica, investigativa y activa para *no estar en paz*, contraria a cualquier conformismo;
- b) no fomentar las ideas de *competencia* y de *éxito*, que son formas de reproducir condiciones de *guerra*;
- c) evitar la clasificación de las personas, encerrándolas en estereotipos y prejuicios: *estudiantes mejores y peores, buenos y malos*;
- d) no impulsar la *repetición* o el dictado sino la reflexión (decía Gandhi que toda educación debía iniciar por la realización de un objeto a través del trabajo manual y desde allí arrancar con la teoría y la autosuficiencia);

³⁹ Mahatma Gandhi, *En lo que yo creo*, México, Dante, 1985, p. 114.

⁴⁰ John Paul Lederach, *op. cit.*, pp. 34-42.

- e) concordar la forma de la educación con su contenido (relación entre el fin y los medios);
- f) promover una obediencia y desobediencia conscientes que ayuden a desprocesar lo inhumano del orden social o del *otro*;
- g) desarrollar relaciones de solidaridad, construir una mística con experiencias colectivas y comunitarias contra el desánimo y la intolerancia, a favor de la construcción de la utopía de un mundo mejor para todos y todas;
- h) aceptar al conflicto como algo positivo y natural para abordarlo desde el inicio con creatividad;
- i) ayudar a liberarnos de lo que nos impide gozar de lo más esencial de la vida (violencia directa o estructural) y dar voz a los sujetos que no la tienen, e
- j) impulsar valores que además de lo material nos creen fuerza moral y nos acerquen a una trascendencia espiritual y axiológica en nuestras vidas.

En medio de una situación nacional e internacional tan compleja y original, que tantos desafíos para la construcción de la paz nos deja, podríamos concluir con las palabras que pronunció al recibir el Premio UNESCO de Educación para la Paz (1987) un experimentado educador latinoamericano, el jesuita uruguayo Luis Pérez Aguirre: “Educar para la paz y los derechos humanos es asumir que el primer derecho básico, sin el cual los otros no tienen sentido, es el derecho a ser persona. La educación para la paz ayudará a cada uno a ser realmente una persona”.

Bibliografía

- Ameglio, Pietro, y Tania Ramírez (coords.), *¿Cómo construir la paz en el México actual?*, México, Plaza y Valdés/Universidad El Claustro de Sor Juana, 2016, 441 pp.
- Canetti, Elías, *Masa y poder*, Madrid, Alianza, 2005, pp. 299-329.
- Espacio de Acción y Reflexión Conjunta sobre Militarización, Represión e Impunidad. “Las luchas sociales en México”; “El estado de las cosas en México hoy: desafíos y compromisos”; “El costo humano de las luchas sociales en México: 1994-1999”; “La paz tras el cerco (Exposición)”, en *Cuadernos de Reflexión y Acción No-violenta*, México, 1997-2000, núms. 1-4.
- Fromm, Erich, *El miedo a la libertad*, México, Paidós, 1991, 286 pp.
- Gandhi, Mahatma, *En lo que yo creo*, México, Dante, 1985, 216 pp.
- Girard, René, *El chivo expiatorio*, Barcelona, Anagrama (colección Argumentos), 1986.
- Lederach, John Paul, *Educar para la paz. Objetivo escolar*, Barcelona, Fontamara, 1984, 132 pp.
- _____, *Educar para la paz a la libertad*, México, Paidós, 1991, pp. 17-22.
- Lorenz, Konrad, *Sobre la agresión: el pretendido mal*, México, Siglo XXI, 1994, 342 pp.
- Marín, Juan Carlos, *Conversaciones sobre el poder. (Una experiencia colectiva)*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, PICASO, 1995, 200 pp.
- Marx, Karl, *El Capital*, tomo 1, México, Siglo XXI.
- Millgram, Stanley, *Obediencia a la autoridad*, Bilbao, Descleé De Brouwer, 1980, 208 pp.
- Pablo VI, *Populorum Progressio. Encíclica de Su Santidad sobre el progreso de los pueblos*, Roma, 26 de marzo de 1967.

Piaget, Jean, *La toma de conciencia*, Madrid, Morata, 1976, 284 pp.

Sachs, Wolfgang (ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía para el conocimiento como poder*, Lima, PRATEC, 1996, 400 pp.

Educación y derechos humanos: del dicho al hecho

Cecilia Peraza Sanginés*

Del dicho al hecho hay un trecho, como afirma atinadamente el refrán. Ilustrar esos trechos ha sido mi objetivo en una serie de investigaciones educativas desarrolladas a lo largo de los últimos 15 años, que me permiten elaborar una reflexión sobre la educación en derechos humanos (EDH), de la teoría a la práctica.

En el marco del Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos (EDH), convocado por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal en colaboración con la Secretaría de Educación y el Instituto Nacional Electoral, y con el objetivo de propiciar un espacio de reflexión y análisis en materia de educación en derechos humanos, se propone el intercambio de conocimientos, herramientas, enfoques, políticas públicas y buenas prácticas.

La reflexión que se comparte en esta participación se elabora desde el análisis académico, no desde la práctica educativa; más concretamente, desde la perspectiva de las ciencias sociales, fundamentada en la sociología de la educación.

Para abordar los objetivos específicos del coloquio se analizan los retos de la EDH en el contexto actual, se reflexiona sobre aquellos elementos que permiten educar en derechos humanos, más allá del discurso; se analiza el nivel de la política pública desde los estándares internacionales y, finalmente, se comparten experiencias desde diferentes ámbitos.

En primer lugar, se comparten algunas reflexiones teórico-metodológicas que permiten aproximarse al análisis del discurso pedagógico y sus recontextualizaciones. Para ello se echa mano de la sociología de la comunicación pedagógica del británico Basil Bernstein, quien plantea un modelo para analizar el dispositivo pedagógico de reproducción, con base en los campos de recontextualización.

En segundo lugar, se plantean algunas cuestiones identificadas desde el análisis de distintas políticas educativas vinculadas con la EDH, a partir de metodologías de análisis de implementación.

* Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona con especialidad en educación y cultura; actualmente es profesora de tiempo completo, adscrita al Centro de Estudios Sociológicos, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde realizó sus estudios de licenciatura. Tiene experiencia profesional en diversos campos vinculados con instituciones sociales y educativas en México y el Estado español. Sus principales temas de investigación se enmarcan en los ámbitos de la educación para la ciudadanía global; la educación en valores; los estudios de género y coeducación; la formación profesional y técnica; el cambio en las instituciones de educación superior, la gestión de conflictos en el ámbito escolar y la política educativa. Actualmente trabaja en una investigación acerca de la autonomía y la rendición de cuentas en la reforma educativa mexicana, que forma parte de un análisis global multiescala que pretende comparar los efectos de la reforma educativa global hacia el modelo de la nueva gerencia pública en distintos países.

Finalmente, se exponen tres casos para la reflexión. El primero, sobre la propuesta educativa de Acción Pro Educación en Derechos Humanos, A. C., con base en una investigación de 2001, sobre la alternativa del juego en educación para la paz. El segundo, sobre la experiencia institucional del Proyecto de Educación en Valores del Ayuntamiento de Barcelona (2004), que contemplaba la EDH y la educación para la paz; y, el tercero, sobre la educación para la ciudadanía global como nueva prioridad mundial desde la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) que eleva a la educación hacia un bien común mundial.

Algunas consideraciones metodológicas sobre el análisis del discurso pedagógico

Del dicho al hecho hay un trecho, recordábamos. Para atender el nivel de *lo dicho*, se propone como recurso metodológico el análisis del discurso. Más concretamente, el análisis del discurso pedagógico sobre educación en derechos humanos.

Tomar el análisis del discurso como un método o como una metodología implica asociarlo estrechamente a una relación particular entre la instancia de la construcción teórica y la operación empírica; en este caso, entre las instancias que conciben la importancia de la EDH y los procesos de implementación de programas y proyectos concretos.

En términos metodológicos es necesario analizar cómo se genera y en qué consiste el propio discurso pedagógico, a través del cual se transmiten las relaciones de poder externas a la educación. La tesis de Bernstein⁴¹ que recuperamos para esta reflexión es que el discurso pedagógico se apropia de otros discursos, recontextualizándolos.

Por ejemplo, en un taller de EDH no se cumplen las funciones de defensoría de derechos, sino que se recontextualiza esa realidad con una intención pedagógica.

El discurso pedagógico sobre EDH ha sido concebido desde instancias supranacionales bajo la premisa de la importancia de implementarla de manera transversal, dentro y fuera del sistema educativo, considerando diversos ambientes de aprendizaje.

La forma en que ese discurso generado en el campo internacional se recontextualiza en el campo oficial, en diferentes contextos geográficos y temporales, es un primer aspecto a considerar; otro es la forma en que el discurso pedagógico oficial en materia de derechos humanos en México es recontextualizado en el campo pedagógico, sea en el entorno educativo formal (escuelas de diferentes niveles educativos y socioeconómicos), sea en otros ambientes de aprendizaje, como aquella experiencia que se intentó implementar de las ciudades educadoras, en la última década del siglo pasado.

Atendiendo las consideraciones metodológicas planteadas se otorga la capacidad de agencia a los actores sociales que interactúan en el campo pedagógico, porque se comprende que éstos producen sus propios discursos y prácticas a partir de su capacidad recontextualizadora; es decir, de su capacidad de apropiarse de otros discursos y recrearlos en el nivel pedagógico.

⁴¹ B. Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico*, vol. 4, Madrid, Morata, 1990.

El campo de recontextualización pedagógica define la autonomía relativa del discurso pedagógico e incide en las prácticas. Por lo tanto, si queremos analizar la relación entre la teoría y la práctica en EDH debemos poner especial atención en ese campo, que se compone de pedagogos, centros universitarios, revistas especializadas, fundaciones privadas de investigación y espacios de discusión como éste, en el que se generan nuevos discursos que, a su vez, serán nuevamente recontextualizados en el campo pedagógico a partir de la implementación.

Elementos a considerar en la implementación de políticas educativas vinculadas con la EDH

Como hemos mencionado en la introducción, el análisis de la práctica (*del hecho*) se vincula directamente con la implementación de las políticas educativas vinculadas con la EDH.

En las últimas décadas, en los estudios de implementación de políticas públicas se ha marcado una clara tendencia a estudiar con especial atención todas las implicaciones del proceso y no únicamente a evaluar resultados en función de los objetivos planteados inicialmente desde las instituciones gubernamentales.

Los estudios de implementación –desde una perspectiva de *arriba-abajo* (*top-down*) y de *abajo-arriba* (*bottom-up*)– remarcan la importancia de poner atención, no sólo a los resultados de la puesta en marcha de un programa institucional, sino también a la creación de toda la *maquinaria organizacional* que requiere la ejecución de un programa.

Es decir, atender el proceso de implementación, pero no a partir de los planes y programas de las instituciones gubernamentales solamente, sino considerando de manera prioritaria la experiencia de los actores que ponen en práctica los programas de EDH, en este caso.

Asimismo, se enfatiza la relevancia de desentrañar las intenciones y los objetivos que subyacen a una determinada política o a un proceso de reforma. En este caso, es preciso comprender lo que hay detrás de los programas de EDH, desde el nivel de la corrección política hasta el de la especificidad de las metas pedagógicas que pretenden conseguirse.

Algunos ejemplos para ilustrar

Hechas las aclaraciones metodológicas pertinentes, a continuación se rescatan tres experiencias para ejemplificar esta propuesta de ilustrar *el trecho* que va del dicho al hecho.

La alternativa del juego en educación para la paz

En mi primera experiencia investigadora (2001) indagué acerca de la propuesta educativa de una asociación civil denominada Acción Pro Educación en Derechos Humanos (Aprenderh) que, más tarde averigüé, había resultado de una escisión de Amnistía Internacional México.

Mi primer cuestionamiento en ese sentido era la búsqueda de congruencia entre una propuesta fundamentada en la importancia de la gestión y resolución *noviolenta* de conflictos y una realidad que reflejaba conflictos irresolubles entre personas dedicadas a la EDH.

El interés sobre la propuesta de Aprenderh residía en su enfoque lúdico. En esa investigación me interesaba destacar la importancia del juego como medio de socialización, como generador de valores sociales y elemento favorecedor del sentimiento de pertenencia, así como del desarrollo y el crecimiento personal y colectivo.

En esa línea rescataba las propuestas de organizaciones no gubernamentales dedicadas a la educación para la paz y los derechos humanos que planteaban metodologías lúdicas. Además de Aprenderh, también revisé la propuesta del Seminario de educación para la paz de Barcelona (Sedupaz), en la que se fundamentaba la alternativa del juego.

El planteamiento es que los juegos, como experiencia de grupo, son un factor importante en su evolución. La tesis central es que las relaciones que se viven en un entorno lúdico pueden ser trasladadas a otras situaciones concretas de la vida cotidiana.

El énfasis de esta propuesta estaba en la evolución del grupo, desde su creación, la comunicación efectiva, la generación de consenso, la cooperación respecto a la competencia y la resolución de conflictos.

En el balance de las fortalezas y debilidades de la propuesta identificábamos que ésta era rica en contenidos y estrategias; sin embargo, estaban dirigidas únicamente a un espacio/tiempo grupal que no se extrapolaba a la vida cotidiana. Las inercias en el sistema social resultan obstáculos, a veces insalvables para la EDH, dado que aparecen crisis afectivas con respecto a una distinta configuración al mundo que vivimos. No por ello dejan de ser posibilidades pedagógicas emancipatorias, pero en los casos analizados quedaban solamente en el nivel de la posibilidad.

El proyecto de educación en valores del Ayuntamiento de Barcelona

Otra investigación diseñada desde esta propuesta metodológica pretendía ilustrar la brecha entre el discurso pedagógico oficial del Estado español, gestado en tiempos del Partido Socialista Obrero Español de Felipe González, y la implementación de políticas públicas progresistas del mismo partido, en la ciudad de Barcelona, a principios de nuestro siglo.

Con la llegada de una regidora de educación proveniente del mundo académico, desde el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona se implementó –entre 2001 y 2007– un proyecto de educación en valores que contemplaba la EDH y la educación para la paz en los ámbitos escolar, familiar y ciudadano. A través del Programa Barcelona Identidades se convocaba anualmente a los diversos actores educativos, bajo lemas como *Barcelona educa en la responsabilidad*, *Barcelona educa en el respeto*, *Barcelona educa en la autonomía*, a presentar un proyecto original en el marco de la EDH, la coeducación o la interculturalidad.

Para ilustrar un proceso de recontextualización del discurso en la práctica pedagógica se analizó con profundidad un proyecto de mediación escolar de un instituto de educación secundaria que se presentó a la convocatoria del Programa (Autogestionemos los conflictos, optemos por la mediación).

Una característica determinante de la escuela secundaria que se estudiaba era la configuración del alumnado, que estaba conformado en su mayoría (79%), por alumnas y alumnos de diversos orígenes

geográfico-culturales (21% de España, 38% de Latinoamérica y 41% de otros países como China, Marruecos, Pakistán, Argelia o Rusia).

En este ejemplo, la distancia entre la teoría y la práctica mostraba que había una brecha entre el discurso normativo (aquello que se debería hacer, desde la perspectiva de la EDH y la cultura de paz) y el discurso implícito, que expresaba la práctica o aquello que se creía que se podía hacer. El primero se utilizaba para concursar en la convocatoria del programa institucional; el segundo, desde la práctica, cuestionaba que se estuvieran atendiendo verdaderamente las necesidades del centro educativo. Había un discurso políticamente correcto en la formalización de los proyectos pedagógicos y una práctica cotidiana, que solventaba el día a día con base en la interpretación de cada profesora o profesor, acerca de las necesidades del alumnado.

En este sentido, se generó una reflexión interesante acerca de los proyectos de EDH que se implementan desde arriba, que no contemplan las características del campo pedagógico. Esto conforma programas que legitiman políticas públicas a partir de la reproducción del discurso políticamente correcto, sin que tengan, necesariamente, incidencia en la práctica pedagógica cotidiana.

La educación para la ciudadanía global como nueva prioridad mundial

El último ejemplo que pretende ilustrar la brecha que separa el discurso de la práctica en EDH tiene como fundamento una investigación más reciente,⁴² que toma como punto de referencia el nuevo discurso pedagógico oficial de la UNESCO, que reformula la noción de *educación* como *un bien común* mundial, al que toda persona tiene derecho.

En ese marco, la EDH cobra una nueva dimensión, ante la emergencia del discurso de *la educación para la ciudadanía global* como prioridad global.

A partir de la iniciativa mundial *La educación ante todo*, del secretario general de la ONU, puesta en marcha en septiembre de 2012, el *fomento de la ciudadanía global* ha cobrado un lugar central en el discurso internacional acerca de las prioridades educativas para el desarrollo.

En dicha iniciativa se contempla que “la educación debe asumir plenamente su papel central en ayudar a las personas a forjar sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e incluyentes”, en coincidencia con el planteamiento de la EDH. No obstante, en esta nueva formulación –incluso evolución del discurso de la educación en derechos humanos–, se incluye el deber de “brindar a las personas la comprensión, habilidades y valores que necesitan para cooperar en la resolución de los desafíos interconectados del siglo XXI”.

La cuestión que destaca es la amplitud de la noción de *ciudadanía global*; es decir, la dificultad de hacerla operativa en educación. Esto se debe, fundamentalmente, a dos motivos. El primero, que es un concepto poco claro en el que la propia noción resulta una metáfora; una contradicción de térmi-

⁴² Véase Cecilia Peraza Sanginés, *Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano. Un estudio de caso sobre la recontextualización del discurso oficial en el campo pedagógico*, tesis doctoral, Departamento de Sociología-Universidad Autónoma de Barcelona, 2015.

nos e incluso un oxímoron.⁴³ En segundo lugar, al ser aplicada a la educación, dicha noción implica un cierto grado de confusión.

Tradicionalmente, la noción de *ciudadanía* se ha relacionado con la pertenencia individual a una comunidad política contenida en los límites del Estado-nación. Ello comprende un sentido de pertenencia a una comunidad política nacional pero también una forma de acción, con implicaciones a nivel de responsabilidades y derechos.

La noción de ciudadanía es controvertida, sujeta a variedad de interpretaciones, no solamente en sociedades divididas, también en el caso de las relaciones entre poblaciones indígenas y otras minorías culturales en el interior de un Estado. Por otra parte, los derechos asociados a la ciudadanía a menudo son negados a los grupos de migrantes, en particular a las personas refugiadas.

Cualquier intento de incorporar la noción de ciudadanía más allá del Estado-nación a nivel mundial se vuelve aún más problemático, sobre todo desde una perspectiva jurídica. Aún con el anuncio que hace la Organización de las Naciones Unidas acerca del surgimiento de una comunidad política mundial, sus miembros están compuestos de naciones, no de individuos. Así pues, a pesar de la forma en que la globalización está afectando a las concepciones tradicionales de la ciudadanía dentro de los límites del Estado-nación, la noción de *ciudadanía global* sigue siendo una metáfora; más aún, una contradicción.

¿De qué ciudadanía global hablamos, mientras hay personas que mueren ahogadas diariamente en el mar Mediterráneo, en la búsqueda desesperada de un lugar en el mundo para vivir, lejos del terror de la guerra? ¿A qué ciudadanía democrática hacemos referencia, mientras México registra –solamente en lo que va del sexenio de Peña Nieto– más muertes y desapariciones forzadas que las dictaduras latinoamericanas de finales de siglo xx?

En esta última investigación que refiero⁴⁴ se lleva a cabo un contraste entre este nuevo discurso pedagógico –indisolublemente ligado a la EDH– y las interpretaciones de la *educación para la ciudadanía* que caracterizan distintos sistemas educativos.

En el caso del sistema educativo mexicano, la *formación cívica y ética* ha sido objeto de interesantes investigaciones desde la perspectiva pedagógica;⁴⁵ desde la perspectiva sociológica nos ocupamos de analizar la manera en que se recontextualiza el discurso de la *educación para la ciudadanía* en el bachillerato general propedéutico. El resultado del análisis curricular indica que la EDH es el eje articulador de dicha asignatura, aunque en algunos colegios se hace mayor énfasis en la formación ética y valoral o en la formación religiosa.

La EDH, como todo proceso pedagógico, es dinámica. Ha estado cobrando diferentes dimensiones a lo largo de los años, ha actuado a diferentes niveles. Ha ido generando nuevos discursos y nuevas recontextualizaciones.

⁴³ L. Davies y P. Graham, "Global Citizenship Education, Challenges and Possibilities", en R. Lewin, *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad; Higher education and the quest for global citizenship*, Nueva York, Rutledge, 2009, pp. 61-79.

⁴⁴ Cecilia Peraza Sanginés, *El papel del juego en los procesos de socialización y generación de valores sociales*, 2001.

⁴⁵ M. Fierro, "Cívica y ética ¿asignatura elusiva o eludida?", en Rebeca Barriga Villanueva, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colmex, 2011, pp. 469-498.

Desde 2012, la vertiente que se nombra como prioridad desde el campo internacional es la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global. No obstante, ambos conceptos se enfrentan a sus contrarios en la realidad del planeta. Resulta disonante escuchar un discurso normativo que no encuentra eco en lo real.

Para los niños y las niñas, las personas jóvenes y aquellas que nos dedicamos a la educación, resulta complejo encajar un discurso tan escindido de nuestras realidades cotidianas.

En el tramo caminado hasta ahora, en el que hemos reflexionado sobre la dialéctica entre teoría y práctica de la EDH, hemos aprendido algunas cosas. Por ejemplo, que [de] los talleres y dinámicas para la EDH suelen resultar experiencias gratificantes para sus participantes, aunque su extrapolación a la vida cotidiana encuentra grandes obstáculos, resultado de las inercias del sistema social.

También hemos comprendido que, aunque se hagan grandes esfuerzos desde la administración pública para promover la EDH, si las personas involucradas en la implementación no han sido consideradas, es más fácil que se generen discursos “políticamente correctos” que prácticas innovadoras, especialmente cuando hay recursos económicos de por medio.

Finalmente, respondiendo a los objetivos específicos de este coloquio, me permito plantear como uno de los retos de la EDH en el contexto actual, la capacidad de modificar el discurso en relación con las prácticas, con las metas educativas y, sobre todo, con las relaciones pedagógicas que se establecen en el proceso, para promover recontextualizaciones que impliquen experiencias significativas para los adquirientes.

La riqueza de compartir experiencias y reflexiones desde diferentes ámbitos consiste en ampliar la mirada crítica. Desde la perspectiva académica queremos poner en común algunas herramientas que permiten identificar retos y perspectivas de la EDH para que las recontextualizaciones del discurso generen prácticas, las condiciones necesarias para concretar experiencias transformadoras.

Bibliografía

Bernstein, B., *Class, codes, and control*, vol. 1, Madrid, Akal, 1975.

_____, *La estructura del discurso pedagógico*, vol. 4, Madrid, Morata, 1990.

_____, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1996.

Cascón Soriano, P., y C. Beristain, *La alternativa del juego 1. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, 1995.

Davies, L., y P. Graham, “Global Citizenship Education, Challenges and Possibilities”, en R. Lewin, *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad; Higher education and the quest for global citizenship*, Nueva York, Routledge, 2009, pp. 61-79.

El proceso de recontextualización del discurso pedagógico oficial del Estado español en educación secundaria: el caso de un proyecto de mediación escolar, tesis de maestría, Departamento de Sociología-Universidad Autónoma de Barcelona, 2004.

Fierro, M., “Cívica y ética ¿asignatura elusiva o eludida?”, en Rebeca Barriga Villanueva, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, El Colmex, 2011, pp. 469-498.

La alternativa del juego en educación para la paz, tesis de licenciatura en sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.

La zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestr@s de preescolar y primaria, México, Aprenderh (Acción pro educación en derechos humanos, A. C.), 1998.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura, "Foro Mundial de la Educación 2015 Declaración de Incheon", disponible en <<https://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>>, página consultada el 20 de junio de 2017.

_____, "La educación para la ciudadanía mundial (GCE)". disponible en <<http://www.unesco.org/new/es/education/resources/in-focus-articles/global-citizenship-education/>>, página consultada el 20 de junio de 2017.

Peraza Sanginés, Cecilia, *Educación para la ciudadanía global en el bachillerato general mexicano. Un estudio de caso sobre la recontextualización del discurso oficial en el campo pedagógico*, tesis doctoral, Departamento de Sociología-Universidad Autónoma de Barcelona, 2015.

_____, *El papel del juego en los procesos de socialización y generación de valores sociales*, 2001.

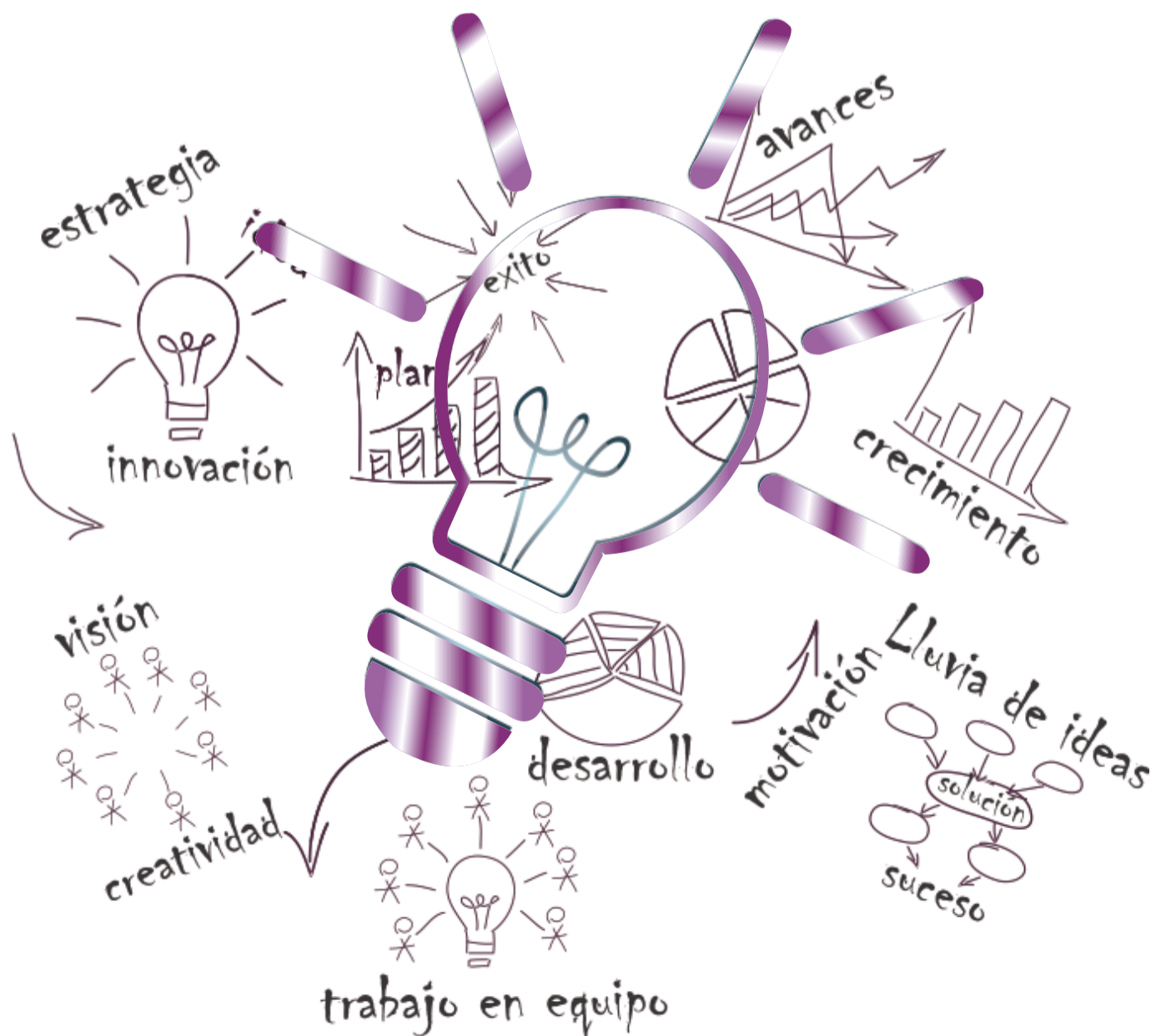
Pressman y Wildavsky, *Implementation*, Berkeley, University of California Press, 1973, citado en Gornitza (2003).

UNESCO, *Repensar la educación ¿hacia un bien común mundial?*, Barcelona, UNESCOCat, 2015.

MESAS DE DISCUSIÓN SIMULTÁNEAS

BOLOQUIO

INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN
EN DERECHOS HUMANOS



MESA DE DISCUSIÓN 1: INNOVANDO EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS CON HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS



Abdiel Yair Hernández Ortiz, coordinador del Área Preventiva de la Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Chihuahua; Fernando Gamboa Rodríguez, coordinador del proyecto El Aula del Futuro del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Ariel Pedraza Muñoz (moderador) de la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de México; Sylviane Lévy Amselle, profesora de Ingeniería de Software en la Facultad de Ciencias de la UNAM, técnica académica en la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación, UNAM; Jorge Venegas Zalce, jefe de Departamento de Diseños de Programas Presenciales y a Distancia de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

El Aula del Futuro y la enseñanza de los derechos humanos

Fernando Gamboa Rodríguez*

El proyecto El Aula del Futuro nace en el Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 2006. Desde su inicio se tuvo claro que desarrollar herramientas digitales que sustituyeran a las que actualmente se emplean en un salón de clases no presentaba ningún interés, y que el camino debía ser interrogarse sobre las características y potencialidades de espacios y ambientes educativos innovadores, con propuestas y paradigmas osados, teniendo como hipótesis que estas nuevas configuraciones tienen el potencial para alentar y llevar a cabo estrategias educativas más efectivas y eficientes.

Mucho se ha avanzado desde esas primeras reflexiones. Hoy, con resultados tangibles y propuestas consolidadas, observamos que el desarrollo del proyecto ha transitado por cuatro ejes principales de reflexión:

1. ¿Qué aspectos caracterizan a un espacio educativo innovador? ¿Qué tipo de dinámicas se espera observar, desarrollar y potenciar en ellos? ¿Qué requerimientos de espacio, luminosidad, visibilidad, mobiliario y otros tienen?
2. ¿Cuáles son las características de los espacios colaborativos interactivos? ¿Cómo crear espacios interactivos de trabajo en los que pueda surgir la discusión, negociación, toma de acuerdos y creación de *bien común*?
3. ¿Qué modelo tecno-pedagógico permite describir el proceso de aprendizaje colaborativo interactivo, explicitando las diferentes fases por las que es necesario transitar y los subproductos generados en cada una de ellas?
4. ¿Cuáles son las competencias digitales mínimas necesarias para que un docente pueda superar la etapa de sustitución (por ejemplo, proyectar videos en lugar de dar su clase) y pasar a etapas de ampliación (por ejemplo, lograr conocimientos más profundos en sus estudiantes) o incluso de innovación?

Lejos de ser preguntas con un interés meramente académico –como se verá en este documento–, cada una de ellas tiene profundas consecuencias cuando se está trabajando en un espacio particular, con

* Maestro y doctor en Ciencias de la Computación por la Universidad de París, Francia. Coordinador del proyecto El Aula del Futuro, Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Entre 1999 y 2013 fue coordinador del Grupo Espacios y Sistemas Interactivos para la Educación, asimismo fue secretario de Innovación Educativa en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM. Entre 2005 y 2016 fungió como director científico de Virtual Educa, iniciativa multilateral gestionada por la Organización de los Estados Americanos.

objetivos precisos y bien definidos, como fue el caso de La Casa del Árbol de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). En las siguientes secciones se hará una breve presentación de las respuestas que para cada una de estas preguntas se han venido configurando en el proyecto, en el entendido de que, si bien no son definitivas, sí son avances que con la experiencia y conocimientos adquiridos hoy podemos establecer.

Características de los espacios innovadores

Existe una cantidad importante de evidencias y de literatura especializada que señala, de manera inequívoca, la influencia que tienen las características de un espacio sobre las actividades que en él se llevan a cabo. Esto abarca desde aspectos tan simples como su tamaño, la iluminación, o los elementos de seguridad que provea, hasta aspectos más sutiles –pero no menos importantes– como la disposición del mobiliario o los colores utilizados. En este documento queremos hacer referencia en particular a dos cualidades de los espacios y su impacto en los procesos educativos: lo que comunican a sus usuarias y usuarios, y la posibilidad de reorganizarlos de maneras diferentes.

Los espacios hablan

De acuerdo con la ergonomía cognitiva, los espacios tienen la cualidad de transmitir información a partir su apariencia física, al igual que cualquier otro objeto diseñado por el ser humano. Esto es, un arreglo determinado en las sillas y mesas de trabajo ya ofrece información a las personas sobre qué actividades se pueden hacer y qué comportamientos son esperados. Lo mismo sucede con los materiales, los colores y la iluminación.

En la educación esto tiene una repercusión importante, y es que incluso antes de que se dé la primera instrucción o consigna, ya existe en la mente de las y los estudiantes, así como de los docentes, escenarios posibles sobre cómo la tarea puede ser resuelta. Cuando estos mensajes, que el espacio y su mobiliario envían a las personas usuarias son debidamente estudiados y aplicados, permiten generar [otros] espacios donde no sólo la gente llega a ser más productiva, sino que coadyuvan a generar estados de ánimos proclives a las actividades que ahí se llevan a cabo.

En nuestro caso, en el que pretendemos alentar el trabajo colaborativo, se cuida que los espacios dejen claro que hablar, comparar, discutir, e incluso moverse, está permitido, y que hacerlo es parte importante para la resolución de las tareas propuestas.

Espacios flexibles

Derivado del punto anterior, uno de los aspectos a los que la literatura especializada acuerda más importancia en el diseño de espacios educativos es que éstos dejen claro a sus usuarias y usuarios que es posible modificar sus características, lo cual puede ir desde la disposición del mobiliario y la iluminación, hasta su tamaño (por ejemplo, con el uso de muros móviles).

Con ello se busca que sean las propias personas usuarias quienes, de acuerdo con las actividades que pretenden realizar, puedan organizar lo más posible los elementos a su alrededor para generar un ambiente que se adecue a sus deseos y necesidades.

Espacios colaborativos interactivos

Después de varios años de análisis logramos establecer varias características que creemos deben tener los espacios colaborativos interactivos:

- a) *Se deben considerar como sistemas sociales.* Lo que significa un planteamiento un poco contracorriente de lo que hasta hoy se viene haciendo; esto es, la computadora y el teléfono se consideran personales, cada quien tiene los suyos. En esta propuesta se propone usar una computadora no para una persona, sino para muchas otras. Así, estas computadoras multiusuario permiten generar espacios de solución compartidos que no pertenecen a nadie y en los que debemos trabajar juntos y ponernos de acuerdo en torno a cuál es la solución que se expone ahí.
- b) *Control distribuido que implica la toma de acuerdos.* Estos espacios multiusuario proporcionan un *control distribuido*, lo que significa que todas y todos los participantes pueden manipular la información que se presenta, dar su opinión y modificar cosas. Por supuesto, si todo mundo mueve, si todo mundo cambia, si todo mundo hace lo que quiere sin coordinarse con los demás, entonces no resuelve nada. Necesitamos ponernos de acuerdo en qué queremos resolver, cómo se resuelve, y cuáles son las características de esa solución y luego cómo la llevamos a cabo. Esta capacidad de discutir, argumentar, negociar y acordar son competencias y habilidades fundamentales cuando estamos hablando de educación en derechos humanos. En efecto, el espacio nos lleva a concluir que juntos debemos plantear una solución de lo que queremos y eso implica escucharnos: *dejar de lado cosas que yo creía para poner las del otro.*
- c) *Interfaces en dimensión humana.* Proponemos el uso de interfaces de gran tamaño (por ejemplo, proyecciones en una mesa, en una pared o en el piso), ya que el proceso de colaboración toma tiempo. Sabemos que el trabajo colaborativo requiere de un tiempo de maduración, en el que las y los participantes poco a poco van expresando sus desacuerdos y aprendiendo a resolverlos. Para ello es necesario que quienes participan puedan instalarse cómodamente alrededor del problema, que organicen todos los materiales e informaciones que consideran necesarios, y que se dispongan a resolver juntos el problema propuesto. Todo esto no puede suceder alrededor de una pantalla pequeña, se precisa de espacios en los que muchas personas podamos situarnos y entonces discutir cuál es la solución.
- d) *Interfaces omnidireccionales.* Como mencionamos en el punto anterior, los sistemas que proponemos deben permitir que las y los participantes se sienten libremente alrededor del problema, lo que conlleva a que las interfaces de estos espacios colaborativos interactivos sean *omnidireccionales*. Por ello nos referimos a que la información pueda ser girada y manipulada desde

cualquier punto donde se encuentre sentada la o el participante, pues es necesario que todas y todos puedan leer lo que se está construyendo desde su lugar.

Con base en estas características hemos diseñado y desarrollado tres propuestas:

1. *El escritorio colaborativo*. Sistema que permite a cuatro usuarios, dispuestos en un escritorio, trabajar en sus computadoras –su espacio privado de trabajo–, y cuando quieren compartir algo basta con que lo arrastren y lo saquen de su pantalla para colocarlo sobre la mesa. Una vez que el objeto está sobre la mesa se vuelve público, lo que significa que las y los otros usuarios lo pueden tomar y modificar. Por supuesto que a nadie le gusta que le modifiquen su aportación, pero se debe aprender que: *mis compañeros también tienen una opinión sobre lo que acabo de hacer y yo debo presentar los argumentos que soporten mis aportaciones y mis opiniones*. Son estos elementos los que permiten que surjan los conflictos y entonces deban emerger las negociaciones y los acuerdos. Hay una situación muy interesante en este espacio privado y espacio público que me permite decidir qué quiero compartir, y antes de compartirlo pensarlo y argumentarlo porque cuando lo haga visible a los demás debo estar listo por si alguien no está de acuerdo o para explicar que eso que estoy proponiendo funciona de la manera en que lo sugiero.

De esta tecnología se han hecho múltiples aplicaciones en escuelas primarias, secundarias, y de formación para personas adultas en una instalación de la UNAM, en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en un laboratorio con el que colaboramos en Francia, y en un colegio de León, Guanajuato.

2. *Superficies interactivas*. Otra de las tecnologías que hemos desarrollado la denominamos *superficie interactiva*. Se trata de una propuesta más conocida, ya que ha tenido una difusión comercial más amplia en lugares como los centros comerciales. Su funcionamiento es idéntico al de un *smartphone* o una tableta, en el sentido de que funcionan con gestos y reconocen varios puntos de contacto. Para nosotros, lo que hace a esta tecnología muy interesante es el hecho de que, al ser su tamaño en gran formato, permite que sean varias las personas que toquen y manipulen la información que ahí se muestra, y nos puede ayudar a resolver un problema entre todos usando un solo sistema.
3. *El muro colaborativo*. Es la última tecnología que hemos desarrollado, y que es la que en particular se trabajó con la CDHDF. El muro colaborativo funciona de la siguiente manera: yo como persona usuaria tengo un teléfono, una tableta o quizá una computadora, pues su uso acepta a cualquier sistema, que se convierte en mi espacio privado de trabajo, en el que puedo generar textos, imágenes y videos, que posteriormente se comparten en el pizarrón del salón, de modo que nuestras propuestas quedan a la vista de todos. Así, el muro colaborativo ofrece un mecanismo muy natural y sencillo que permite a la profesora o al profesor generar dinámicas de

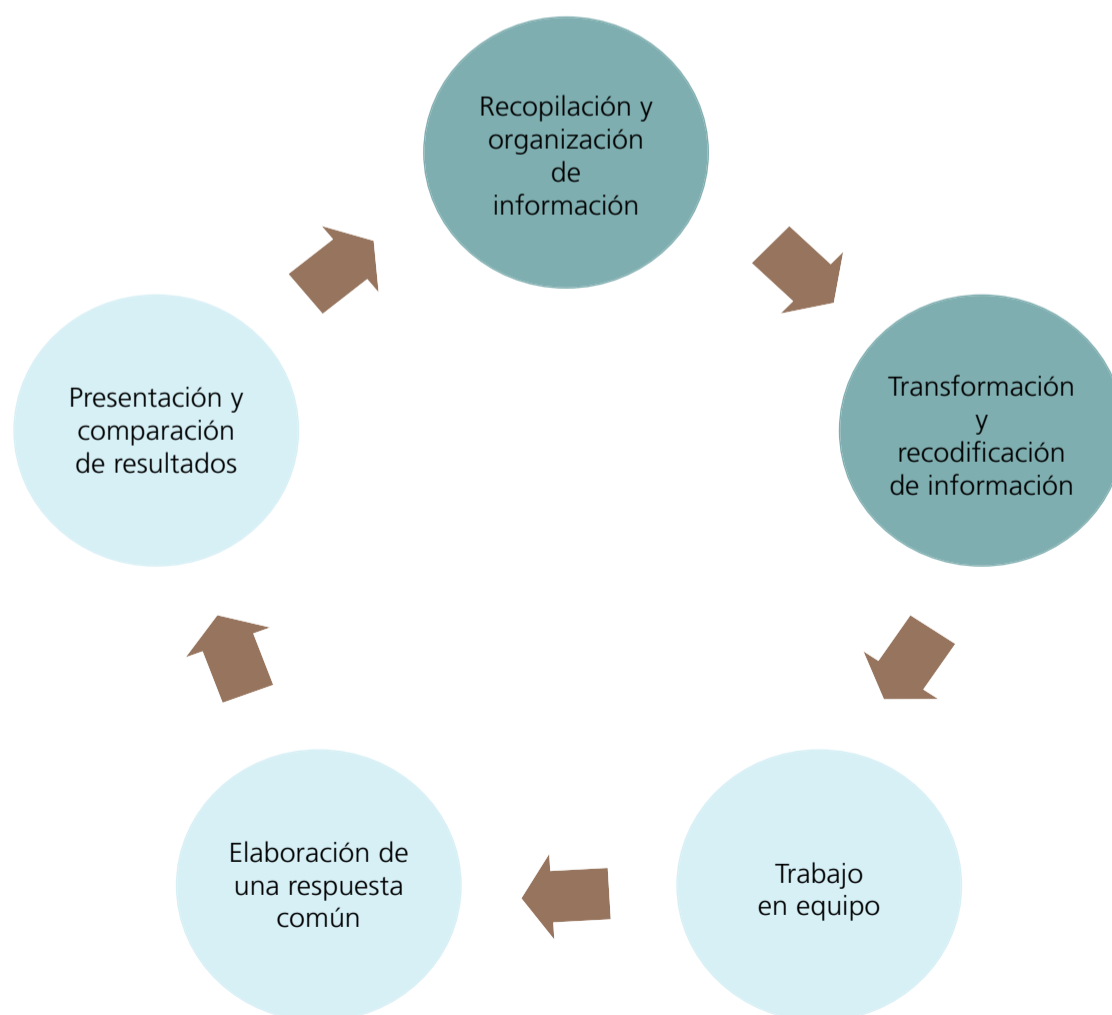
lluvias de ideas, de comparación, de opinión, o de completar historias por parte de las alumnas y los alumnos. Las imágenes y los textos de las y los alumnos se pueden organizar alrededor de una imagen de fondo –hace la función de un organizador visual– sobre la cual todas las aportaciones deben ser organizadas para después discutir entre todas y todos si lo que estamos haciendo es correcto o no.

Modelo tecno-pedagógico para la introducción de tecnología colaborativa

En los años que el proyecto se ha desarrollado hemos podido constatar que a muchos profesores y profesoras les cuesta pensar y diseñar estrategias y secuencias colaborativas, quizá porque casi nadie trabajó con ellas cuando eran estudiantes. En efecto, tradicionalmente cuando se habla de colaboración, a lo que nos referimos es al trabajo en equipo, en el que es de todos conocidos el resultado: alguien hace la introducción, otro lo escribe en la computadora, alguien va por los refrescos, alguien engargola, alguien lo entrega y entonces trabajamos en equipo.

Para facilitar nuestro trabajo y mejorar nuestra comunicación con las y los profesores desarrollamos un modelo tecno-educativo que distingue las diferentes fases que implica el trabajo colaborativo: qué cosas hay que planear antes, qué cosas hay que hacer después y cómo la tecnología puede ayudar a ese proceso para que funcione mejor. El modelo propone cinco fases que explican y orientan el trabajo por realizar y por evaluar. Véase el esquema a continuación.

Modelo tecno-pedagógico del trabajo colaborativo



El modelo inicia con la siguiente reflexión: para que una o un estudiante pueda colaborar con sus compañeras y compañeros necesita por lo menos dos cosas: 1) Saber algo del tema, ya que si no se sabe nada no hay manera de intervenir en la discusión, y 2) Tener una opinión sobre cómo se resuelve la tarea que se va a hacer. Ambas cosas corresponden a los primeros dos círculos verdes. El color indica que son tareas que se llevan a cabo de manera individual y buscan garantizar que la totalidad de participantes de este proceso colaborativo tenga alguna información con respecto a lo que vamos a resolver y una opinión sobre lo que estamos resolviendo.

Una vez que se cuenta con información del tema y con una opinión sobre ésta, se solicita a las y los alumnos que inicien el trabajo en equipo, donde deben ponerse de acuerdo en qué van a hacer y cómo lo van hacer. A diferencia del trabajo en equipo tradicional, bajo este enfoque cada participante cuenta ya con una opinión sobre qué debe hacerse, de modo que el reto es acordar cómo se integra y articulan todos los aportes y las opiniones personales. Es entonces cuando surgen las diferencias y los conflictos, simplemente por el hecho de que no existen dos personas que entiendan igual el mismo problema o la información consultada. El objetivo es lograr integrar, en una solución única, lo que entendemos, sabemos y creemos, a través de la discusión y la toma de acuerdos: ahí está el valor del trabajo colaborativo. Lo más valioso del trabajo colaborativo es el proceso y es donde debemos acordar cómo lo que cada uno de nosotros opinamos se ensambla en esa solución única que es de todos. Finalmente, el resultado debe exponerse y ponerse al escrutinio de otros, siendo importante la capacidad del equipo para exponer sus argumentos.

Un último punto interesante del modelo es que de hecho no requiere ni exige que el proceso sea hecho de manera lineal y secuencial. En realidad depende de qué saben las personas antes de entrar a la clase, antes de empezar la dinámica, depende del profesor y de la tarea misma, hay veces que el proceso colaborativo se puede usar para concluir, pero muchas veces también para iniciar. Así, es interesante observar que, en los hechos, alumnos y profesores saltamos en todas las direcciones todo el tiempo y que eso es en parte lo que vuelve al trabajo colaborativo difícil de evaluar. El modelo también permite responder a la pregunta sobre ¿cómo se evalúa este tipo de trabajo? Y la respuesta es no fijarse sólo en el producto generado en equipo, sino en tener claro que existen las cinco fases y, antes de iniciar la actividad, saber qué se espera y cómo se va a calificar lo hecho en cada una de ellas.

Bajo este modelo podemos imaginarnos muchas dinámicas interesantes para la enseñanza en derechos humanos. Todos tenemos ideas de cómo funcionan ciertas cosas, sabemos algunas y otras es necesario ir a buscarlas e interpretarlas. Ante situaciones ambiguas –donde la solución no es clara– debemos sentarnos a discutir y ver los posibles ángulos y puntos de vista sobre cómo esa solución puede tener un resultado u otro, para al fin tener una información calificada que nos permita ver si todo lo que tuvimos y todo lo que hicimos es correcto o no.

Así, lo que se propone es ver el acto educativo con nuevas dinámicas, nuevas perspectivas, nuevas estrategias que permitan que se encuentre y discuta lo que todos sabemos y proponemos: lo que las y los alumnos saben, lo que profesoras y profesores saben, lo que las personas que vienen a las instalaciones de la CDHDF saben; y juntos entretejer este conocimiento de manera más significativa, que facilite su apropiación y que no sea simplemente lo que alguien viene y nos dice.

Para terminar, la experiencia obtenida a lo largo de estos años en el proyecto, nos permite afirmar que, si bien la tecnología nunca podrá resolver por ella misma el problema educativo, sí es capaz de hacerlo peor. Esto es, desviar la atención de las preguntas importantes por otras instrumentales, que desdibujen el objetivo que se persigue y terminen resolviendo falsos dilemas.

Nuestra opinión es que El Aula del Futuro pasa, indefectiblemente, por la creación de espacios flexibles, en los que diversos escenarios y estrategias de aprendizaje puedan ser implementadas. Esta Aula exige a los docentes tener más claros que nunca los objetivos educativos que se persiguen, así como un análisis y cuestionamiento de las prácticas pedagógicas que utilizan, antes de pensar en cualquier tipo de equipo o tecnología. Así, la pregunta jamás debe ser ¿qué tecnología debo integrar?, sino ¿qué nuevas dinámicas quiero poner en marcha con mis estudiantes?, y ¿cómo la tecnología puede ayudarme a lograrlo?

DENI: Un proyecto de enseñanza en materia de derechos humanos de la niñez

*Abdiel Yair Hernández Ortiz**

El proyecto de DENI tiene como uno de sus primeros orígenes el canal Dhnet televisión derecho humanista, el cual es el primer canal por internet en el mundo que se especializa en la promoción, difusión, acopio y producción de materiales especializados en derechos humanos. Fue fundado en 2008 con el fin de llevar capacitación en derechos humanos hasta las regiones más apartadas del estado de Chihuahua, propuesta que de manera casi inmediata se expandió para crear un canal de televisión por internet que diera salida a los mensajes de la comunidad derecho humanista nacional e internacional.

La propuesta del primer canal derecho humanista es propiedad intelectual de la Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Chihuahua (CEDH Chihuahua), el modelo DHNET se conoció en muy corto tiempo, generando el interés de otros organismos promotores y defensores de los derechos humanos para utilizar su tecnología. Así iniciamos en 2009, el sistema de acopio y transmisión de materiales audiovisuales provenientes de organismos e instituciones nacionales e internacionales.

Posteriormente, en 2011 la Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Chihuahua inició la búsqueda de un esquema de enseñanza-aprendizaje que pudiera incidir en el ánimo de niñas y niños en el rango de edades de tres a nueve años, ayudándolos a identificar las conductas asertivas que favorecieran el ejercicio y respeto de sus derechos humanos, así como el cumplimiento de sus responsabilidades.

Fue así que se busca el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional para dar forma y estructurar el mecanismo que se implementaría para la enseñanza en derechos humanos, por lo que diseña un personaje llamado DENI, que representa los derechos de la niñez mediante un títere "Bocón", de 1.50 metros de altura, con características de niño animado, que aprendió en la escuela todos los derechos de las niñas y los niños.

Con este conocimiento DENI adquiere la aptitud de detectar situaciones que vulneran los derechos de las niñas y los niños y entonces acude para ayudar a atender la resolución de un conflicto por medio de la conciliación, la mediación y el conocimiento, respeto y ejercicio de los derechos humanos.

Es así como nace el proyecto DENI y los derechos de las niñas y los niños, cuyo título de la serie está vinculado con el nombre del personaje central DENI, y cuyas siglas definen la abreviatura de *derechos niñez*.

* Coordinador del proyecto binacional México-Uruguay, "Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana", IIDH 2014-2016. Capacitador y promotor de los derechos de la niñez en el Estado de Chihuahua con el mecanismo de enseñanza denominado DENI "El defensor de los Derechos de la Niñez".

El nombre del personaje también se relaciona con su historia, ya que DENI es un niño de nombre Daniel que al conocer sus derechos humanos decide propagarlos y defenderlos desde una perspectiva imaginaria, representándose a sí mismo detrás de un típico disfraz de súper héroe, incidiendo en el círculo cercano de amistades que habitan una ciudad llamada Tamborilandia.

Posterior al planteamiento anterior se pone en práctica el primer mecanismo de enseñanza con contenidos de derechos humanos a través de un teatro guiñol, el cual es presentado en las escuelas de educación preescolar y primeros grados de primaria, desarrollando durante la presentación el tema derechos, responsabilidades y valores, con los personajes de DENI y DIAFY, en un tiempo estimado de 14 minutos, donde se promueve el conocimiento de los derechos de la niñez, y la práctica diaria de las responsabilidades y valores que nos ayudan a ser mejores.

El proyecto superó las expectativas por lo que se decidió ir más allá, se empezaron a grabar los primeros capítulos de DENI, lo cual necesariamente nos llevó a formar nuestro propio centro de producción especializado en derechos humanos.

Nuestro trabajo en el centro de producción se inició en 2010 y se tuvo como aval la constante demanda del sector magisterial y de la propia comunidad derecho humanista por contar con materiales especializados en la materia.

En la actualidad, la CEDH de Chihuahua cuenta con 19 capítulos que se desprenden de problemáticas específicas en las escuelas, dando paso a los siguientes capítulos:

- Igualdad
- Protección contra el abuso sexual
- Acoso escolar
- Solidaridad
- Cuidado del planeta
- Participación
- Discapacidad
- Derecho a un nombre y a una nacionalidad
- Derecho a la educación
- Interculturalidad
- Humildad
- Respeto
- Responsabilidad
- ¿En dónde están mis derechos?
- Justicia
- Salud preventiva e inclusión
- Historia de los derechos humanos
- Chécate, mídete y muévete

Los capítulos que anteriormente se mencionan fueron producidos con fines de transmisión en el aula, y se acompañan de guías didácticas impresas, por lo que asesoras y asesores pedagógicos recomiendan que la duración máxima sea de 16 minutos. Estos criterios pueden ser modificados ampliando, reduciendo u homologando los tiempos, de acuerdo con los requerimientos del medio.

La ampliación de los capítulos ya producidos podría complementarse con la incorporación de una animadora o un animador de corte juvenil, que sirva de guía en el proceso de comprensión y asimilación de cada capítulo.

En 2015, por la creciente demanda del proyecto, nos vimos en la necesidad de seguir trabajando, por lo que se inicia una nueva etapa con la página interactiva, la cual tiene los siguientes contenidos: 19 capítulos de DENI producidos hasta la fecha en línea; 14 juegos interactivos para práctica y reforzamiento; más de 65 hojas de práctica diseñadas para trabajar en el salón de clases; 50 sugerencias para padres y docentes; el perfil de cada uno de las y los personajes; todas las canciones; 35 actividades para colorear, armar y responder acertijos, entre otras cosas que resultan atractivas para la niñez.

En la actualidad la serie DENI ya es conocida por la niñez en Chihuahua, y hasta hoy es la mejor serie en materia de enseñanza de derechos humanos, la cual busca consolidarse como una propuesta para los países de habla hispana. A la fecha su página ya tiene 186 000 visitas.

Nuestro objetivo es fomentar en la niñez chihuahuense el aprendizaje y la práctica de los derechos humanos como una forma de vida –armonizando su entorno social y familiar– y generar una actitud de respeto por los derechos propios y de sus semejantes en una justa reciprocidad entre derechos y responsabilidades.

Nuestra obligación y compromiso es: lograr que las niñas y los niños de México puedan identificar a un personaje (DENI), que les genere un sentido de pertenencia, reconociéndolo como un superhéroe que defiende sus derechos; proporcionar material de difusión que se convierta en un auxiliar útil para las y los docentes en la enseñanza y defensa de los derechos de las niñas y los niños; establecer que la serie se incorpore a las aulas de todas las instituciones educativas del estado que imparten educación inicial y los tres primeros años de primaria, e incluir esta serie en la programación de Televisión Educativa de México, por medio de comunicación con la Secretaría de Educación Pública nacional.

Nuestra pasión por la educación nos lleva a trabajar a favor de la niñez. Este proyecto es ideado con la convicción de que el mejor camino para generar la cultura de los derechos humanos es que las niñas y los niños aprendan derechos, valores y responsabilidades de una manera amena lúdica y divertida.

Esperamos que madres, padres y docentes encuentren en cada capítulo un tema para dialogar, divertir y orientar a las niñas y los niños sobre derechos y valores, y esperamos que la niñez adquiera aquí sus primeros conocimientos sobre sus derechos y responsabilidades.

Educación en derechos humanos con medios interactivos

*Sylviane Lévy Amselle**

Cuando la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) nos pidió realizar un medio interactivo para acompañar los cursos sobre igualdad de género que esta institución ofrece a funcionarias y funcionarios públicos, nos preguntamos: ¿por qué ofrecer un curso sobre un derecho consagrado en la Constitución y enseñado en los cursos de civismo a todos los escolares de este país? Lo cierto es que existe una real necesidad de sensibilizar a las y los servidores del Estado sobre este derecho fundamental que es regularmente violado. Lo sabemos, y muestra de ello es la multitud de denuncias presentadas ante la CNDH cada año.

Lo anterior significa que, a pesar de saber que la equidad entre todos los ciudadanos de este país está consagrada en la Constitución, servidoras y servidores del Estado pueden violar esta ley, a veces sin siquiera percatarse, y sus víctimas no se defienden por múltiples razones, entre otras, por la falta de conocimiento de las leyes secundarias que respaldan este derecho y de las instituciones que las defienden.

Así, al planear un curso sobre equidad conjuntamente con la CNDH, se pensó que debía comprender no solamente un compendio de leyes sino, ante todo, lograr sensibilizar a personas adultas informadas sobre algunas prácticas de discriminación que existen en el ámbito del Estado, con la finalidad de que las reconozcan y aprendan a defenderse.

Análisis para concebir un medio interactivo sobre la *Igualdad de género*

El primer paso que se sigue para realizar un medio interactivo es analizar la problemática que se quiere enfrentar, estableciendo los objetivos que se quieren lograr y el contenido que se desea transmitir.

1. Objetivos generales

- Sensibilizar a las autoridades públicas sobre las prácticas de discriminación, en particular de género.
- Promover la igualdad entre hombres y mujeres.
- Promover los programas y servicios que fomenten la igualdad entre mujeres y hombres, en particular los existentes en la CNDH.

* Doctora en Ciencias por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde 1992 a la fecha; coordina y desarrolla proyectos de Multimedia en el Laboratorio Multimedia de la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico de la UNAM, entre sus últimas producciones podemos mencionar los sistemas interactivos multimedia sobre la educación de los derechos humanos, la enseñanza del español y sensibilización a la cultura mexicana para estudiantes extranjeros y un programa de alfabetización inicial y digital para las personas adultas.

- Contribuir a la erradicación de todo tipo de discriminación.
- Contribuir a un cambio de actitud a favor de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. Objetivos particulares

- Conocer la normatividad aplicable a la igualdad entre mujeres y hombres, así como a las instancias facultadas para defender este derecho.
- Transmitir a las y los funcionarios públicos los procedimientos y las instancias a seguir en un caso de discriminación.
- Conocer las soluciones existentes para hacer valer el derecho a la igualdad.
- Transmitir cuál es la competencia (y no competencia) de la CNDH, así como los principios básicos del procedimiento.

3. Público usuario

- El público destinatario del curso comprende tanto las y los alumnos (funcionarias y funcionarios públicos de la administración pública federal), como profesorado, personal de las comisiones estatales, miembros de organizaciones, los cuales en muchos casos no tienen conocimientos profundos sobre el tema.

4. Contenido general

El contenido general debe comprender toda la normatividad aplicable y las instituciones involucradas en la defensa de estos derechos:

- Análisis del derecho a la igualdad.
- Normatividad aplicable a este derecho.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.
- Ley General para Prevenir y Eliminar la Discriminación.
- Instrumentos internacionales ratificados por México.
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés).
- Procedimientos de defensa del derecho a la igualdad.

Estrategia

Ante esta problemática, se analizó que la mejor estrategia para sensibilizar a servidoras y servidores públicos es lograr fomentar una discusión entre las y los participantes a los cursos, y estimular así su interés sobre la información jurídica.

Con base en esta estrategia se propuso la realización de un medio interactivo que presentara diferentes casos particulares de discriminación de género y que ofreciera toda la información jurídica necesaria para comprender los casos de estudio y darles un seguimiento.

Los casos presentados debían ser auténticos, por una cuestión de realismo y con la finalidad de poder documentarlos completamente. También debían ser suficientemente complejos para suscitar discusiones y así sensibilizar a las y los servidores públicos sobre el tema.

Otros de los requerimientos planteados fueron los siguientes:

- Las y los alumnos debían poder identificarse con los casos y los actores;
- el lenguaje utilizado debía ser adecuado para el público meta;
- el material ofrecido debía ser muy flexible en su utilización para adecuarse a los diferentes estilos de las profesoras y los profesores, y
- los conceptos claves que se querían transmitir debían quedar muy claros.

Concepto

Se propuso, como concepto, la presentación de diferentes casos de discriminación que incluyeran a una mujer, un hombre y una persona homosexual. También debían variar los procedimientos y las conclusiones.

Cada caso real debía presentarse desde la situación de discriminación hasta la resolución del conflicto. También era importante poder contar con diferentes puntos de vista sobre los casos, a través de las reflexiones de los propios actores, con el fin de suscitar las discusiones. Para cada uno de los casos, se podría dar un seguimiento puntual a sus avances y, en todo momento, consultar la normatividad correspondiente.

Los casos escogidos fueron los siguientes:

- Caso 1

Rafaela es jefa de departamento en una secretaría de Estado y le espera un gran futuro. Cuando tiene a su hijo, su jefe decide desplazarla a un puesto sin futuro, con el fin de que tenga tiempo para ocuparse del bebé. Su jefe está convencido que lo hace por el bien de la mamá y su bebé. Sin embargo, para Rafaela es el final de su vida profesional.

- Caso 2

Sebastián trabaja en una secretaría de Estado. Cuando solicita la inscripción de su bebé a una guardería del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) se lo rechazan puesto que este privilegio pertenece exclusivamente a las madres trabajadoras. Dicho caso es muy interesante puesto que esta ley fue hecha para proteger la vida profesional de las madres trabajadoras. Sin embargo, al rechazar a las hijas y los hijos de los trabajadores, se considera que la madre está en casa

ocupándose de las y los hijos y no requieren de guardería. Así, la ley es discriminatoria no sólo para los hombres, sino también para las mujeres, y en consecuencia para las hijas y los hijos que no tienen la atención de una guardería profesional.

- Caso 3

Alberto es arquitecto y es discriminado por su orientación sexual. Desde que su homosexualidad fue conocida es hostigado continuamente buscando que renuncie y por ello lo han bajado de puesto. Sin embargo, como trabaja en un despacho privado, la CNDH no tiene competencia, pero se trata de un caso muy claro de discriminación y existen otras instituciones que pueden ocuparse de éste.

Desarrollo

Este concepto de programa debe traducirse en términos tales que pueda ejecutar un equipo de desarrollo, requerimientos funcionales y no funcionales. A continuación, algunas de las principales decisiones que guiaron el desarrollo del programa respondiendo a las propuestas contenidas en el concepto:

- Dividir las tres historias en cuatro partes (planteamiento del problema, asesoría, queja y solución). Al final de cada una de las partes se hace una pausa y se debe plantear un problema a discutir, presentando como primeros argumentos los pensamientos de los actores.
- Cada caso está complementado con un portafolio completo que comprende todos los documentos que constituyen el expediente del caso y toda la normatividad aplicable organizada por legislación nacional e instrumentos regionales e internacionales.
- Para cada caso se realiza un resumen humorístico a través de apuntes animados para que queden planteados claramente los conceptos centrales.
- Se incluye una biblioteca completa con la legislación nacional, los instrumentos regionales e internacionales sobre derechos humanos.
- Y, finalmente, se incluye un curso en Power Point para que las y los profesores lo puedan editar y presentar.

Lo que se quiso mostrar a lo largo de esta presentación es cómo fue posible responder a las diferentes necesidades planteadas por la CNDH para acompañar un curso completo sobre equidad de género. El CD-ROM resultante reúne en un solo espacio, no únicamente el curso y la información jurídica que lo acompaña, sino además ejemplos documentados planteados de tal manera que puedan suscitar discusiones y así sensibilizar mejor a las y los estudiantes sobre la problemática. Tiene además la virtud de poder utilizarse de manera muy flexible, adaptándose a diferentes estilos de profesoras y profesores, y de servir a las y los alumnos como material de referencia, e inclusive como curso autónomo.

En conclusión, creemos que este tipo de materiales representa una verdadera alternativa para los manuales de acompañamiento de las y los profesores, en particular en el terreno de los derechos humanos.

Me complace mucho encontrarme este día con ustedes en este segundo coloquio internacional de derechos humanos para hablar sobre la educación a distancia (EAD), que además es un tema que me gusta y apasiona.

Ante la velocidad con la que se genera y aplica nuevo conocimiento la EAD se hace cada vez más necesaria, debido por una parte al potencial que tiene esta modalidad educativa de atender grupos cada vez más amplios y diversos en tiempos y formas distintas, y por la otra, la flexibilidad que nos proporciona para actualizar los contenidos de los programas e incursionar en nuevas temáticas.

Considero que la EAD nunca podrá sustituir a la educación presencial, pues son actividades muy distintas, sin embargo, la educación a distancia es una gran alternativa que permite abatir costos asociados a la formación y también nos permite idear programas para atender necesidades similares de grupos cuya dispersión geográfica hace difícil y costosa su atención. Con esto no me estoy refiriendo únicamente a los tradicionales programas educativos del nivel básico a grupos marginados, sino también a los cursos de actualización necesarios para capacitar y evaluar a profesionales en ejercicio.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, realizada hace algunos años, y para ser precisos en octubre de 1998, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: "Visión y Acción", en los artículos 8º y 12 se señaló expresamente la importancia de la educación a distancia, así como la utilización de las nuevas tecnologías de la información (ahora TIC) para apoyar los procesos educativos y la investigación, destacando el hecho de que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos",⁴⁶ en esa misma Declaración se reconocen además las posibilidades que brinda para renovar los contenidos y métodos educativos, así como para ampliar el acceso a la educación superior. Por otra parte, se recomendó que las instituciones educativas velen por la calidad y mantengan niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, utilizando para ello diversos medios, entre los que destaca la creación de nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas virtuales de enseñanza superior, capaces de salvar las dificultades de la distancia y establecer sistemas de educación de alta calidad.

* Jefe de Departamento de Diseño de Programas Presenciales y a Distancia de la Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Entre las actividades realizadas destacan: desarrollo, edición, diseño visual, montaje y administración de la plataforma educativa del Programa de Educación a Distancia @prendeDH.

⁴⁶ Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, disponible en <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>, página consultada el 15 de septiembre de 2016.

La reorganización del mundo y la modernización de organismos públicos han hecho indispensable que tanto instituciones educativas, públicas y privadas, así como instituciones como la nuestra, –la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal–, generen la incursión en nuevas formas de conducir procesos de enseñanza-aprendizaje, contenidos educativos y estrategias de aprendizaje que permitan aprender durante mucho tiempo.

Para cerrar esta breve introducción comento que no debemos olvidar que el quehacer cotidiano ha cambiado sustancialmente en los últimos años, hoy es habitual para la comunicación el uso de las computadoras personales, tabletas, teléfonos inteligentes, internet, el correo electrónico, los *blogs*, sitios, micro sitios, WhatsApp, Facebook, y por supuesto una tomografía para apoyar el diagnóstico.

Protección de datos personales

Inmersos en la sociedad de la información y del conocimiento, casi todo gira en torno a los datos de las personas; es decir, a la información que se pueda obtener de un sujeto, la cual constituye un valor importante para las organizaciones.

Como es bien sabido las TIC y las plataformas educativas en línea han resultado ser de mucha utilidad para los procesos de comunicación y educación. Pero ante el alto riesgo que existe sobre el mal uso de la información de datos que recibimos es indispensable pensar en algunas consideraciones institucionales para la protección de los mismos.

En este sentido, la protección de datos personales es un tema que ha llamado la atención de los Estados recientemente, y de los titulares de la información y de las instituciones que se encuentran involucradas en la recolección y el tratamiento de datos personales.

En un inicio la protección de datos personales fue poco regulado, pero actualmente existe una preocupación en el ámbito internacional y nacional de otorgar certeza jurídica a la información de las personas.

En la esfera internacional, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 se reconocía el derecho a la vida privada de las personas y hoy encontramos diversas disposiciones aplicables a la recolección, tratamiento y transferencia de datos personales. En México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) considera en su artículo 16⁴⁷ la protección de datos personales como un derecho fundamental.

La importancia de contar con un marco jurídico certero en materia de datos personales y de la concientización respecto a la información de las personas tiene directamente que ver con el riesgo a la vulneración de derechos humanos derivado del tratamiento indebido de esa información.

Las TIC, las plataformas educativas y, particularmente, internet, son el medio idóneo para vulnerar la protección de los datos personales, por lo que se requiere de un estudio especial con el fin de detectar los peligros que conlleva un mal uso de los datos en medios digitales.

⁴⁷ CPEUM, artículo 16, segundo párrafo: "Toda persona tiene derecho a la protección de sus datos personales, al acceso, rectificación y cancelación de los mismos, así como a manifestar su oposición, en los términos que fije la ley, la cual establecerá los supuestos de excepción a los principios que rijan el tratamiento de datos, por razones de seguridad nacional, disposiciones de orden público, seguridad y salud públicas o para proteger los derechos de terceros".

Por lo anterior, considero importante que tengamos muy presente la normatividad vigente al respecto y también respetarla, así como hacerla del conocimiento de nuestro público objetivo en nuestras plataformas digitales. Aunado a ese respeto deberemos contar con una ética profesional y por consiguiente tener muy claro la importancia del buen resguardo de dicha información, ya que cada una de nuestras instituciones deberá responder por cualquier tipo de actuación indebida por parte de quienes estamos involucrados en el manejo de dichos datos.

Evaluación

La amplia difusión que está teniendo la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en línea en los contextos educativos, amerita que los desarrolladores de cursos reciban la formación necesaria para utilizar de manera adecuada esas modalidades. Es importante que ese uso se fundamente en estudios, tanto teóricos como prácticos, de los cuales se puedan derivar principios y lineamientos que orienten su aplicación. En este sentido, consideramos que las instituciones que ya desarrollan la modalidad en línea, o que tienen la intención de hacerlo, son responsables de formar a sus desarrolladores, pero también de proporcionarles todas las facilidades necesarias para atender los requerimientos de una educación en línea de calidad.

Para garantizar la calidad de los programas de EAD será necesario resolver el problema de cómo evaluarlos y cómo garantizar públicamente su calidad.

El desarrollo de estos mecanismos es aún insuficiente, y no se han creado propuestas específicas para la evaluación y acreditación de programas a distancia. En el mejor de los casos, se utilizan los mismos procedimientos que para los programas presenciales. Por ello, será necesario trabajar en el diseño de instrumentos de evaluación apropiados para estas modalidades educativas, que consideren tanto los resultados de la educación y los aprendizajes obtenidos, como los procesos educativos. Además, en la medida en que se conformen instituciones que centren su oferta educativa en la modalidad a distancia, será importante que se considere el diseño de mecanismos *ad hoc* para la evaluación. En un futuro próximo será necesario impulsar la creación de organismos de acreditación especializados en programas a distancia.

Nuestra experiencia

El Programa de Educación a Distancia en Derechos Humanos, AprendeDH, inició como un proyecto de la Dirección de Capacitación del Servicio Público en Derechos Humanos a finales de 2011, con el curso tutorado Introducción a los derechos humanos.

Para el cierre de 2015 contábamos con cuatro cursos, dos autogestivos y dos tutorados.

1. Autogestivos, 20 horas:
 - El ABC de los derechos humanos.
 - Derecho a una alimentación adecuada.

2. Tutorados, 40 horas:

- Introducción a los derechos humanos.
- Sistema no jurisdiccional de protección a los derechos humanos.

Desde su inicio y hasta 2015 atendimos a un total de 6866 personas, de lo que se desprende una atención media por trimestre de 344 personas.

En junio de 2016 se relanzó el programa de manera institucional en una nueva plataforma con un diseño visual más atractivo y actualmente contamos con seis cursos autogestivos y uno tutorado.

Desarrollo de cursos

A pesar del tiempo que la *educación a distancia* tiene ofertándose, puedo decir que no fue sino hasta hace muy poco que la hemos empezado a considerar como una verdadera y viable alternativa a la educación presencial.

Antes la educación a distancia era considerada simplemente como un método usado cuando la educación presencial no era posible, ya sea por razones de ubicación, económicas o de distancia.

Pero ¿por qué no había sido vista (la educación a distancia) como una gran alternativa para la educación presencial?

Para responder esta pregunta nos vamos a concentrar en dos razonamientos generalmente argumentados:

1. Resulta aburrido.
2. No hay interacción y uno se siente aislado.

Por estos dos razonamientos, la educación a distancia había sido un método secundario, y a veces solamente complementario, de la educación presencial. Analicemos muy brevemente cada uno de ellos:

a) Resulta aburrido

¿Qué es más didáctico, interactivo y entretenido: Sentarse a leer una gran cantidad de documentos –digitales o no– o ir a un curso y escuchar a algún profesor explicar un concepto?

b) Realidad indiscutible

Al asistir a un curso presencial podemos escuchar a la profesora, profesor o ponente, quien usará lenguaje corporal, diferentes tonos de voz, pizarrones, objetos, y recursos visuales, que harán su experiencia mucho más entretenida que simplemente recibir dos o tres lecciones en su correo electrónico, o plataforma educativa, leerlas, y opinar sobre ellas.

c) Aislamiento

Otra de las grandes desventajas que la educación a distancia ha experimentado es la falta de interacción no sólo con la o el profesor o ponente, sino también con otras y otros estudiantes.

El hecho de discutir y opinar sobre puntos de vista de otras y otros estudiantes, el participar, etc., todas esas actividades entre estudiantes sobre un mismo tema tienen un gran valor y enriquecen la experiencia de aprendizaje.

Entonces, ¿la educación a distancia está muerta? ¡No!

La mejor forma de asegurar un futuro para la educación a distancia, de aprovechar su increíble cantidad de ventajas, y al mismo tiempo de mitigar las desventajas antes mencionadas, es a través del uso de la tecnología.

Actualmente, el internet y la educación a distancia nos permiten tener tutores que den seguimiento a los cursos y brinden acompañamiento en todo el proceso, y que con el uso de videos, *podcast* y pizarrones digitales puedan producir la misma (o mejor) experiencia que la que tenemos en cursos presenciales.

En otro orden de ideas, a través de foros de discusión, *chats* y conferencias en video podemos tener discusiones y/o sesiones con compañeras y compañeros de cursos que también mitigarán el aislamiento y la falta de interacción con otras y otros estudiantes.

De manera general, si observamos los recursos tecnológicos mencionados y que están revolucionando la educación, podemos considerar a la educación a distancia como una gran alternativa a los modelos presenciales. Recordemos que son cosas totalmente distintas.

Pongamos un ejemplo. Pensemos en lo siguiente, si necesitas aprender los fundamentos de redes de computadoras, actualmente tienes dos opciones:

Primera opción: Te inscribes a un curso presencial.

- Normalmente más caro que las versiones en línea.
- Tendrás un profesor en vivo, explicándote la clase.
- Tendrás interacción con otros estudiantes.
- Deberás ajustarte a un horario fijo, determinando por la institución. Si uno de esos días se te presenta algún problema para asistir, perderás tu clase.
- Tendrás que vestirse adecuadamente cada vez que vayas al curso.
- Gastarás dinero en el transporte, ya sea público o en tu propio coche.

Segunda opción: Te inscribes en un curso en línea:

- Normalmente mucho más económico y en ocasiones hasta gratuito, lo que en versiones presenciales casi no sucede.
- Usando videos y teleconferencias tendrás la misma experiencia que un profesor en vivo. Mejor aún, si tus clases son grabadas podrás repetirlas cuantas veces lo desees. Pedirle a alguna profesora o algún profesor que repita un tema completo es hasta mal visto en un curso presencial.

- Usando una buena plataforma con foros, *chats* y videoconferencias podrías interactuar con las y los demás estudiantes y con tu profesora o profesor.
- Podrás estudiar a la hora que más te convenga, y de no poder un día, no importa, estudiarás al día siguiente.
- Podrás tener la ropa que más te acomode, así sean *pants* o pijama.
- No tendrás que transportarte a ningún sitio, ahorrando tiempo y dinero.

Obviamente, no todos los cursos en línea cumplen con estas características. Existen muchos que simplemente han sustituido la *correspondencia tradicional* por el correo electrónico, y continúan siendo aburridos y carecen de las ventajas que he descrito.

Podría decirse que una gran cantidad de programas educativos en línea te ofrecerán una cantidad de documentos –usualmente en formato PDF–, que deberás leer, y te brindarán acceso limitado, y posteriormente deberás contestar un examen, tal vez enviándolo por correo electrónico a las y los tutores o respondiendo el examen en la plataforma educativa. Este tipo de cursos, aunque sean en línea, seguirán siendo aburridos, poco efectivos y poco innovadores.

Nuestros cursos

1. Cursos autogestivos, 20 horas:
 - ABC de los derechos humanos.
 - Derecho a una alimentación adecuada.
 - Derechos de niñas, niños y adolescentes.
 - Elementos fundamentales de los derechos humanos.
 - Género y la lucha por la igualdad.
 - Sistemas de protección de los derechos humanos.
2. Cursos tutorados, 40 horas:
 - Género, derechos humanos de las mujeres e igualdad.

Con el relanzamiento del programa y con el cambio del programa de la DCSPDH a un programa de EAD institucional pasamos de atender 344 personas (media promedio) en un trimestre a 19038 (junio a agosto), lo que representa un incremento de más de 450% trimestral, lo que significa que en un trimestre incrementamos la productividad de servicios en 150% más que lo sumado en el transcurso de cinco años (de 2011 a 2015).

Sin duda, puedo comentar que como en cualquier circunstancia de esta vida, que esta nueva forma de enseñanza llamada *educación a distancia* tiene sus pros y sus contras. Por lo anterior, me permito hacer un pequeño análisis para observar el impacto de atención de nuestro público objetivo.

De enero a noviembre de 2016 atendimos en educación presencial a 193 mujeres y 113 hombres, un total de 306 personas.

De junio a noviembre del mismo año en educación a distancia atendimos a 5623 mujeres y 8221 hombres, un total de 13844 personas.

Queda entonces en las manos de cada quien decidir qué modalidades utilizaremos ya sea por comodidad y tiempo o por la relación directa con las y los participantes, o muy probablemente por ambas modalidades.

Está claro que ninguna de las dos opciones –presencial y a distancia– es mejor que la otra. Cada una está diseñada para satisfacer distintas necesidades y para adecuarse a diferentes tipos de participante.

Buenas prácticas de EAD en la CDHDF

Estas prácticas se basan en nuestra experiencia de varios años como ponentes en cursos presenciales, y desarrolladores y tutores en cursos a distancia, durante las cuales dichas prácticas han podido ser ensayadas y valoradas por nuestros participantes. Sin embargo, no necesariamente representan un modelo único e insuperable de estrategias didácticas en el contexto de la educación a distancia.

Antes de incursionar como desarrolladores y tutores en una plataforma educativa en línea, tuvimos que cumplir con un proceso administrativo que contemplaba, entre otros aspectos, los siguientes puntos:

1. Adquirir una formación básica que permitiera desempeñarnos con eficiencia en los roles de desarrolladores de contenidos y de tutores en el entorno virtual, en especial de los medios para facilitar la interacción, sincrónica y asincrónica, agregar contenidos, actividades y evaluaciones de aprendizaje. Recordemos que no basta que nos consideremos buenas o buenos ponentes en la educación presencial para aventurarnos como desarrolladores y tutores en la educación a distancia.
2. Desarrollar, actualizar o adecuar programas instruccionales de la materia para ser impartidos en la modalidad a distancia; incluyendo, entre otros, estos elementos curriculares: objetivo general de los cursos, los objetivos específicos de cada uno de los módulos, los contenidos educativos, el plan de evaluación y las fuentes de información.
3. Contar con la aprobación de personas expertas sobre los distintos temas que ofertamos para que fueran finalmente *montados en la plataforma* e impartir los cursos a distancia. Cabe mencionar que nunca hay que aventurarse a ofrecer un curso a distancia sin la autorización y el reconocimiento institucional y el de las y los expertos en los temas.

Con respecto al desarrollo de los cursos

1. Programar con suficiente anticipación el diseño didáctico del curso.
 2. Seleccionar, diseñar, desarrollar y organizar los materiales o recursos de apoyo didáctico en función de los objetivos y que correspondan a los contenidos de los cursos.
- Los materiales deben ser variados y presentados en diferentes formatos: vídeos cortos en duración, textos en PDF, *e-books*, presentaciones PPT, prezi, enlaces a páginas web y actividades lúdicas entre otros.

- Recursos de autoría propia: elaborar guías, síntesis o lecturas didácticas para cada temática, siguiendo los lineamientos institucionales.
 - Evitar la saturación de contenidos con la publicación indiscriminada de múltiples fuentes de información. No todo lo importante para los desarrolladores y tutores deberá ser trasladado a las y los participantes.
 - Recursos complementarios obtenidos en internet, tales como: documentos, artículos y revistas electrónicas.
 - Enlaces (hipervínculos) a sitios web seleccionados y comprobar que dichos enlaces funcionan antes de publicarlos en el aula virtual, revisarlos constantemente, actualizarlos si es necesario y verificar durante cada apertura que sigan funcionando.
3. Diseñar un cronograma de trabajo para el acompañamiento del curso tutorado.
 4. Dar un seguimiento puntual y una oportuna ayuda a las y los participantes de los cursos auto-gestivos cuando lo requieren.

Las buenas prácticas que hemos implementado expuestas en los párrafos anteriores nos han dado como resultado un alto índice de satisfacción, de acuerdo con las encuestas aplicadas, en donde además hemos contado con participantes de la Ciudad de México, Querétaro, Estado de México, Nuevo León, Villahermosa, Oaxaca, Chihuahua, Baja California y Veracruz entre otros, así como de España, Estados Unidos, El Salvador, Costa Rica, Perú, Guatemala, Canadá, Irlanda, Suecia, Japón, Tenerife, Venezuela, Chile, Colombia, Ecuador y Argentina.

Expectativas para 2017

Desarrollo de los siguientes cursos:

- Derechos humanos, seguridad ciudadana y actuación policial. (Listo para su publicación.)
- Acceso a la justicia.
- Derecho a la salud.
- Migrantes.
- Violencia sexual hacia NNA [niñas, niños y adolescentes]. (En dictamen para su publicación).
- Derechos de NNA con discapacidad.
- Infancia sin cuidados parentales.
- Infancia migrante.
- NNA trabajadores.
- Justicia para adolescentes.

MOOC, Massive Online Open Courses (o cursos en línea masivos y abiertos) Es decir, se trata de un curso a distancia y que prácticamente no tiene límite de participantes. MOOC de Pensamiento Crítico (metodología para evaluar estereotipos y prejuicios sociales).

Por lo que para el cierre de 2017 pretendemos contar con 18 cursos.

Finalmente, si ustedes deciden que sí, que la educación a distancia es una muy buena opción para ustedes y sus instituciones, deberán desarrollar sobre todo cursos que cumplan con las características adecuadas para que sean efectivos e interactivos, porque como siempre lo he dicho: es necesario que desarrollemos nuestros cursos pensando como personas usuarias. La interacción es la clave.

MESA DE DISCUSIÓN 2: EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE LOS ORGANISMOS PÚBLICOS AUTÓNOMOS



Alejandra Olvera Dorantes y Bertha Zedillo Gracia de la Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro; moderador Jorge Arturo Olivares Brito, presidente de la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de México; Benito López Miguel, capacitador y docente certificado en el tema de derechos humanos de la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca; Diana Ortiz y Ricardo Guadarrama de la Estrategia Nacional de Cultura Cívica (ENCÍVICA), del Instituto Nacional Electoral, en representación de Héctor Rafael Arámbula Quiñones.

Estrategia Nacional de Cultura Cívica, la apuesta para el cambio en la cultura democrática

*Héctor Rafael Arámbula Quiñones**

Desde su creación, hace más de 25 años como Instituto Federal Electoral, el ahora Instituto Nacional Electoral (INE) ha tenido como misión organizar procesos electorales que garanticen el ejercicio de los derechos político-electorales de la ciudadanía y contribuir al desarrollo de la vida democrática de México. La legislación concibió una institución que, además de la función técnica de organizar los comicios para la transición democrática y pacífica del poder político en nuestro país, tuviera la atribución de contribuir a la generación de condiciones para que las y los ciudadanos pudieran ejercer de manera efectiva su derecho a elegir y ser elegidos, así como a impulsar el desarrollo de una cultura política democrática en el país, consecuente con su realidad legal e institucional.

El INE concibe su contribución a la vida democrática del país a través de la realización de dos vías coherentes y complementarias: la de garantizar la celebración de elecciones democráticas y confiables y la de fortalecer la figura del ciudadano como un sujeto central de este proceso; el ciudadano no sólo pensado en su papel de elector, sino como una agente capaz, a través de su participación en los distintos ámbitos de la vida pública, de propiciar cambios en su entorno y de fortalecer a las instituciones y procedimientos de la democracia de nuestro país. En esta visión se aspira a que cada integrante de la sociedad tenga igualdad de condiciones para ejercer sus derechos fundamentales, que se sientan parte de una comunidad participando de forma activa en los asuntos públicos y que generen lazos de confianza y vinculación entre sus miembros.⁴⁸

Desde esta idea, la creación de una cultura democrática o una cultura cívica implica desarrollar un sistema de valores dirigidos a orientar las actitudes y la conducta de las y los ciudadanos, en el sentido de promover la convivencia pacífica de las personas en los espacios comunes (en la calle, parques, etcétera), el respeto de la ley (no pasarse el alto, pagar impuestos, etcétera), el diálogo (con el fin de resolver conflictos) y, no menos importante, la participación y la exigencia ciudadana con respecto a la toma de decisiones en la esfera de gobierno.

En un hecho constatable, desde los estudios académicos y desde nuestra realidad cotidiana, que la cultura cívica aún no forma parte, de manera extensa, de las actitudes y comportamientos de la sociedad mexicana: prevalecen en las y los ciudadanos severos déficits en cuanto a su capacidad para convi-

* Ha participado en funciones directivas en el Instituto Federal Electoral (hoy INE), como asesor de consejero electoral en el Consejo General, donde organizó las elecciones federales de 1997, 2000 y 2003. Fungió como asesor del consejero presidente del IFE y director de Formación, Evaluación y Promoción.

⁴⁸ Eurosocietal, Programa para la Cohesión Social en América Latina, "Cohesión social", disponible en <<http://eurosocietal-ii.eu/es/pagina/cohesion-social>>, página consultada el 20 de junio de 2017.

vir y actuar en un entorno democrático, de apego a la legalidad, de respeto y tolerancia a la diversidad, de exigencia a la autoridad; valores y competencias necesarios para una sana convivencia democrática.

Las causas de estos déficits en la cultura cívica son variadas y a veces difíciles de precisar. Sin lugar a dudas, un factor relevante son los procesos de construcción de las instituciones por los que atravesó nuestro país a lo largo de su historia. En este sentido, las características del Estado surgido después de las luchas revolucionarias en el siglo xx no favorecieron el desarrollo de una cultura política democrática. Dicho Estado se caracterizó, entre otras cosas, por su verticalidad, su ausencia de elecciones creíbles y auténticamente democráticas, su falta de mecanismos de contrapeso y de rendición de cuentas efectivos, la carencia de un Poder Judicial independiente, su control sobre diversas organizaciones sociales y por una relación paternalista con la ciudadanía. De esta forma, la sociedad mexicana se desarrolló como una entidad débil, constituida por individuos que no se veían a sí mismos como ciudadanos con derechos, sino como beneficiarios pasivos y sumisos del poder político.

Con este pasado inmediato, las y los mexicanos arribamos al siglo xxi con muy pocos referentes para afrontar una serie de problemas que nos impiden avanzar en la consolidación de nuestra democracia. En este sentido, se puede mencionar a la desigualdad como unos de los retos pendientes más apremiantes por afrontar. Algunos indicadores nos dan una idea sobre la gravedad de este problema:

- México forma parte del 25% de los países con mayores niveles de desigualdad en el mundo.⁴⁹
- El decil superior en el país concentra alrededor de 60% del ingreso y dentro de este mismo decil está 1% de la población más rica que reúne 21% del ingreso total.⁵⁰
- México ocupa el lugar 74 en la clasificación mundial del Índice de Desarrollo Humano (IDH), aunque disminuye 12 lugares si se añade la variable de desigualdad.⁵¹

Por otro lado, en los últimos años se ha acentuado el problema de la desconfianza institucional e interpersonal, en buena medida como resultado de lo que es percibido como un pobre desempeño de la nuestra joven democracia. Esta desconfianza ciudadana se ha convertido en uno de los mayores desafíos que afronta nuestro país. A continuación se presentan algunos datos reveladores:

- 77% de las y los mexicanos consideraron que no se puede confiar en otras personas.
- Igualmente, se presentan niveles bajos de confianza hacia las instituciones, particularmente los partidos políticos, las y los diputados, la policía o los sindicatos (2015).⁵²

⁴⁹ Gerardo Esquivel Hernández, *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*, México, OXFAM México, 2015, p. 10.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 8.

⁵¹ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Índice de Desarrollo Humano para las Entidades Federativas*, México, PNUD, 2015, pp. 9-11.

⁵² IFE, *Encuesta Nacional sobre la Calidad de la Ciudadanía*, 2013; e INE/El Colegio de México, *Ciudadanía en México, ¿ciudadanía activa?*, México, 2015, p. 37.

- 76% consideró que, en mayor o menor medida, los políticos no se preocupan por lo que piensa la gente (2015).⁵³
- 53% declaró que la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno (2013). No obstante, 23% señaló que en ocasiones es preferible un sistema autoritario.⁵⁴

Dadas estas cifras, el INE consideró necesario plantear una estrategia que revirtiera la debilidad de la cultura cívica. Con el apoyo de un Comité de Expertos en materia de Educación Cívica, así como de diversas instituciones, diseñó la Estrategia Nacional de Cultura Cívica (ENCCÍVICA).⁵⁵ Para enfrentar el problema de la debilidad de la cultura cívica y, asumiendo la desigualdad y la desconfianza como un escenario en el cual se desarrolla nuestra democracia, se dio a la tarea de analizar las distintas esferas que conforman el espacio público en donde se evidencia esta debilidad. Fue así como se desagregaron 10 componentes que fueron estudiados, con el fin de referir una serie de datos que muestran un diagnóstico aproximado sobre el estado de la cultura cívica y la ciudadanía en nuestro país. Los resultados que ha arrojado este diagnóstico son los siguientes:

La importancia de la información pública

La información pública es fundamental para una democracia. Al tiempo que permite que las y los ciudadanos formulen sus preferencias con mayores elementos y evalúen el desempeño de sus gobernantes; también contribuye a que las instituciones sean más transparentes e implementen mecanismos para la rendición de cuentas. Si bien México tiene un avance sustantivo en materia de transparencia y acceso a la información derivado de la reforma constitucional más reciente, este derecho no ha sido apropiado por la ciudadanía: sólo 4% de la población ha realizado una solicitud de información. Asimismo, de las personas que no han realizado una solicitud de información, 60% señaló que no les interesa o no la han necesitado y 68% indicó que de solicitar información no confiaría que ésta fuera verídica.⁵⁶

Estado de derecho y derechos humanos

El Estado de derecho es una condición *sine qua non* para el desarrollo democrático, ya que contribuye a que los equilibrios entre derechos y libertades sean claros y se den en un marco de plena legalidad. En un Estado de derecho consolidado, el orden y la seguridad están garantizados, de modo que los derechos humanos son plenamente respetados. En México, existen problemas para garantizar el or-

⁵³ Instituto Nacional Electoral/El Colegio de México, *Informe país sobre la calidad de la democracia en México*, México, INE, 2014, p. 103.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 117.

⁵⁵ Aprobada por el Consejo General del Instituto Nacional Electoral el 14 de octubre de 2016 (INE/CG732/2016).

⁵⁶ Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales, *Encuesta Nacional sobre el Derecho de Acceso a la Información Pública Gubernamental (EDAI)*, México, 2013; y Fernanda Somuano y Fernando Nieto, *Ciudadanía en México ¿Ciudadanía activa?*, México, INE/El Colegio de México, 2015, p. 13.

den y la seguridad, el acceso a la justicia y combatir la corrupción, así como el respeto a los derechos humanos.

- México se ubicó en el lugar 79 de 113 países en el Índice del Estado de derecho.⁵⁷
- De acuerdo con el Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México, 29% de las personas encuestadas considera que no se respetan las leyes y 37% opina que se respetan poco.⁵⁸
- También el aprecio por el respeto a los derechos humanos se ve supeditado por la preferencia a capturar a personas acusadas de algún delito (45% *versus* 55 por ciento).
- México es el segundo de 59 países, con mayor nivel de impunidad.⁵⁹
- De igual forma, se han registrado problemas para que las autoridades sean capaces de castigar delitos y 95.5% de éstos quedan impunes, además de que 61% de las y los ciudadanos víctimas de delito opta por no denunciar.⁶⁰

Gobernanza y construcción de redes

Desde hace varias décadas, en México se han desarrollado mecanismos institucionalizados de participación y vigilancia ciudadana hacia los gobiernos. No obstante, su grado de desarrollo está por debajo de lo óptimo, pues no siempre impulsan el diálogo, el intercambio de información y las decisiones compartidas. La gobernanza es deseable en un sistema democrático ya que supone que diversos actores se reconocen entre sí, como parte de una red en la cual todos tienen una participación importante para conseguir ciertos objetivos. Los consejos consultivos, las contralorías sociales, los testigos sociales y los observatorios ciudadanos, son ejemplos de mecanismos institucionalizados de interacción entre instituciones y sociedad civil. Las redes de organizaciones de la sociedad civil también constituyen esfuerzos importantes no institucionalizados que deben ser analizados y potenciados para transitar a un esquema de mayor participación.

Perspectiva de género⁶¹

El diagnóstico de la ENCCÍVICA nos deja ver que existe una distribución desigual de los recursos y los espacios de poder entre hombres y mujeres, y que éstas no participan de la misma forma que los hombres en el espacio público. Como evidencia de ello está el hecho de que las mujeres no ocupan de forma paritaria puestos clave dentro de las distintas instancias del Estado:

⁵⁷ World Justice Project, *Rule of Law Index*, 2015.

⁵⁸ Instituto Nacional Electoral/El Colegio de México, *Informe país...*, *op. cit.*, p. 43.

⁵⁹ Juan Antonio Le Clercq Ortega y Gerardo Rodríguez Sánchez Lara (coords.), *Índice Global de Impunidad México 2016*, México, UDLAP/CESIJ/CCSJP, 2016, pp. 12-14.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁶¹ Instituto Nacional de las Mujeres, "Sistema de indicadores de género. Indicadores básicos. Toma de decisiones", 2016, disponible en <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/panorama_general.php?IDTema=6&pag=1>, página consultada el 22 de julio de 2017.

- Si bien hay avances en la conformación de la Cámara de Diputados (42.4% de los escaños son ocupados por mujeres) hay retos importantes en los congresos estatales y las regidurías, pues ellas ocupan 34.6% y 35.1% de los puestos, respectivamente.
- 9.4% de los gobiernos municipales tienen como presidentas a mujeres y de las gubernaturas sólo 3.1 por ciento.
- 22% de los puestos directivos de la administración pública son ocupados por mujeres.

Estas cifras están reforzadas por el hecho de que aún se mantienen diversos estereotipos de género que fomentan o justifican esta exclusión: “Los hombres tienen más habilidades para la política. Es evidente que falta mucho trabajo por hacer en términos de paridad de género en un país cuyo 51.4% de la población es femenina”.⁶²

Interculturalidad

Prevalen condiciones estructurales que colocan a la población indígena en desventaja social y económica. Según datos de la Encuesta intercensal 2015 del INEGI, 10.1% de la población mexicana es de origen indígena. Los espacios para su participación en el espacio público están limitados por condiciones estructurales. Como ejemplo:

- Una tercera parte de la población analfabeta del país es indígena; suelen presentar niveles de escolaridad bajos.
- El porcentaje de población hablante de lengua indígena en condiciones de pobreza es mucho mayor que la población no hablante de lengua indígena (76.8% frente al 43%).⁶³
- Las percepciones y estereotipos con respecto a lo que significa ser indígena continúa siendo una limitante para su inclusión. Por ejemplo, hay ideas pre concebidas con respecto a las lenguas indígenas, que todavía algunos consideran una limitante para el desarrollo de estas comunidades.

Otro gran desafío con respecto al tema de interculturalidad es la población migrante. Considerando que México es un país de origen, tránsito y destino de migrantes, es necesario preguntarse sobre las posibilidades reales de que dichas personas tienen para acceder al espacio público.

Igualdad y no discriminación

Las y los mexicanos señalaron que en México se discrimina por clase social (76%), apariencia física (75%), color de piel (71%), ser indígena (71%). Sin embargo, también dentro de la cultura mexicana es aceptada la discriminación pues:

⁶² INEGI, *Encuesta intercensal*, México, INEGI, 2015.

⁶³ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, *La pobreza en la población indígena de México 2012*, México, Coneval, 2014, pp. 12 y 13.

- 24.4% no estarían dispuestos a permitir que en su casa vivieran personas de otra religión.⁶⁴
- 23% no estaría dispuesto a permitir que en su casa vivieran personas de otra cultura.⁶⁵
- 44% no estaría dispuesto a permitir que en su casa vivieran personas homosexuales.⁶⁶

La discriminación limita la posibilidad de apropiación del espacio público por parte de diversos sectores de la sociedad. Más aún, la discriminación –que es resultado de la falta de cultura democrática– propicia la vulneración de los derechos de ciertos grupos, dando como consecuencia un círculo vicioso que perpetúa la desigualdad y la exclusión.

Participación ciudadana como empoderamiento ciudadano

Un elemento vital para la democracia es la participación ciudadana, tanto para que las y los ciudadanos accedan a posiciones de gobierno o representación, como para que influyan en quienes recaen las decisiones.

En México, a pesar del incremento de los niveles de abstencionismo registrados desde la década de 1990, los niveles de votación en el país no son distantes de los de varias democracias consolidadas. No obstante, las y los mexicanos suelen participar poco en formas distintas al ejercicio del voto y la mitad de las y los mexicanos nunca ha pertenecido a asociaciones.⁶⁷ La participación es deseable en una cultura democrática ya que empodera a la ciudadanía para participar en la esfera pública, por ello es necesario fortalecer la confianza interpersonal y de las instituciones como fuente generadora de capital social y de participación en actividades del orden político. La ENCCÍMICA se propone crear las condiciones necesarias para que la ciudadanía se apropie del espacio público en el sentido amplio.

El binomio partidos políticos-gobierno

Un elemento para la consolidación democrática proviene de las actividades propias de los partidos políticos, que permiten el acceso al ejercicio del poder público y promueven la participación en la vida política del país. El informe del Latinobarómetro 2015 confirma que México se encuentra por debajo de la media latinoamericana con respecto al apoyo de la democracia, y únicamente 19% está satisfecho con ésta.

Las y los mexicanos no se sienten representados y no tienen confianza en los partidos políticos, entre otras cosas, por las percepciones negativas sobre la baja calidad de los gobiernos que encarnan y que ha desembocado en bajos niveles de satisfacción con la calidad de los servicios públicos ofrecidos por la administración pública. De igual forma, perciben que impera la corrupción en diversos espacios públicos y hay un gran descrédito ante los sistemas de justicia.

⁶⁴ Conapred, *Enadis 2010. Resultados sobre diversidad religiosa*, México, 2012, p. 49.

⁶⁵ Conapred, *Enadis 2010. Resultados sobre diversidad cultural*, México, 2012, p. 65.

⁶⁶ Conapred, *Enadis 2010. Resultados sobre diversidad sexual*, México, 2012, p. 33.

⁶⁷ Instituto Nacional Electoral/El Colegio de México, *Informe país...*, op. cit., pp. 53-79.

Medios de comunicación

Una parte esencial de los medios de comunicación es posibilitar la formación de la opinión pública. Sin embargo, la oferta de contenidos es limitada y en algunos casos tienen intereses que no siempre confluyen con la generación de información objetiva, cierta y verificable.

Entre las preferencias de las y los mexicanos, la televisión es el medio predilecto para informarse. Empero, de acuerdo con Freedom House, México califica como un país donde no existe la libertad de prensa desde 2010 y es considerado uno de los más peligrosos para ejercer el periodismo.⁶⁸ Por ello, la consolidación de la independencia de los medios debe confrontarse desde el ámbito profesional y ético y mediante un diálogo constante y plural.

Espacios del Estado para el fomento de la cultura cívica

Los espacios propios de la ENCCÍMICA se encuentran en las instituciones que pueden promover valores y prácticas democráticas para incidir en la formación de ciudadanía. Dentro de la educación formal en todos sus niveles están la Secretaría de Educación Pública y las secretarías de Educación estatales. Asimismo, las instancias nacionales y estatales encaminadas a la defensa y promoción de los derechos humanos, de transparencia y acceso a la información, difusión de información pública y para mejorar las condiciones de seguridad pública, también pueden coadyuvar al impulso de la cultura cívica.

¿Cómo se propone solucionar el problema? Los tres ejes y las líneas estratégicas para la acción colectiva?

La ENCCÍMICA,⁶⁹ pensada como una estrategia de largo aliento y cuyo periodo de vigencia será de siete años –de 2017 a 2023– tiene como objetivo fortalecer la cultura democrática de las y los mexicanos al promover que éstos participen y se apropien del espacio público. Las acciones concebidas en el marco de la Estrategia estarán alineadas en tres ejes que nosotros llamamos *verdad*, *diálogo* y *exigencia*.

Dentro del eje de *verdad* se incluyen tres líneas de acción que corresponden:

- Generación de conocimiento e información para el ejercicio de la ciudadanía.
- Difusión, promoción, conocimiento y ejercicio responsable de los derechos humanos.
- Apropiación del derecho a saber.

Estas líneas pretenden promover la generación y difusión de la información para contribuir a que la ciudadanía tenga una idea más precisa y completa de su entorno y sus derechos, así como el intercambio de experiencias entre las y los ciudadanos. Se busca generar los referentes cognitivos para formar el criterio y orientar las prácticas sociales de las y los ciudadanos.

⁶⁸ Freedom House, “Freedom of the Press 2015”, en *México Report*, 2016.

⁶⁹ Aprobada por el Consejo General del Instituto Nacional Electoral el 14 de octubre de 2016 (INE/CG732/2016).

Por su parte, las tres líneas de acción que componen el eje estratégico de *diálogo* se dividen en:

- Creación de espacios para el diálogo democrático.
- Creación y vinculación de redes para el ejercicio democrático.
- Promoción de la cultura cívica en los entornos culturales.

Dichas líneas están diseñadas para configurar espacios donde se privilegie la interacción, intercambio y discusión de ideas y posiciones entre múltiples actores, en un marco de franqueza, respeto y tolerancia. Por medio de este eje y sus líneas de acción se espera que la ciudadanía se consolide no únicamente en su cualidad individual, sino también como un ente colectivo capaz de articular demandas y proponer soluciones.

Por otra parte, el eje *exigencia* plantea dos líneas de acción:

- Exigencia de cumplimiento de la palabra pública empeñada.
- Promoción de la incidencia de la ciudadanía en la solución de problemas públicos.

Las acciones configuradas dentro de dicho eje buscan desarrollar mecanismos y procesos de formación por medio de los cuales la ciudadanía no únicamente vigile a las instituciones públicas, sino que también participe activamente en la toma de decisiones en distintos ámbitos de interacción. Estas líneas parten, además, de la premisa de que se requieren funcionarias, funcionarios y militantes de partidos políticos sensibles a la necesidad de contar con una ciudadanía exigente con respecto a la ampliación y cumplimiento de sus derechos.

Sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación

Con el fin de evaluar, de manera periódica, la marcha de la ENCCÍVICA y, en su caso, hacer los ajustes necesarios para dar cumplimiento al objetivo superior de fortalecer la cultura democrática del país mediante la apropiación del espacio público por parte de la ciudadanía, se instrumentará a la par de la implementación de las acciones de la estrategia, un sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación. Este sistema se compone de cuatro elementos, a saber:

1. *Mecanismo de Seguimiento y Gobernanza*. Está integrado por los actores clave (INE, OPLE y partidos políticos) que impulsan la ENCCÍVICA, propiciando el diálogo, acuerdos y compromisos de colaboración. Este primer elemento se trata de un dispositivo para evaluar cada semestre el avance de la Estrategia y hacer los ajustes necesarios, así como para dar cumplimiento al objetivo superior de fortalecer la cultura democrática del país mediante la apropiación del espacio público por parte de la ciudadanía.
2. *Mecanismo de Información Estadística*. Éste comprende un conjunto de indicadores –agrupados en cada uno de los tres ejes estratégicos del núcleo duro de la política pública– por cuyo medio se dará seguimiento a las variables afectadas en cada una de las líneas de acción de la Estrategia

y sus respectivos resultados esperados. Se buscará, por lo tanto, que esos indicadores faciliten vigilar el avance, impulsado por las acciones de la ENCCÍMICA, en la apropiación ciudadana del espacio público y en el fortalecimiento de la cultura democrática en nuestro país.

3. *Mecanismo de Operación*: Está conformado por matrices sobre las acciones cotidianas, sus costos, actores e instituciones involucradas, etc., con el fin de generar información permanente e indicadores sujetos a monitoreo constante.
4. *Comité Técnico de Seguimiento*: Este cuarto componente del sistema será un Comité Técnico de Seguimiento, el cual tendrá la tarea de dotar de coherencia político-administrativa a la ENCCÍMICA, y de asegurar la perspectiva de política pública con la que ha sido diseñada. Se trata de un acompañamiento técnico con los otros mecanismos (transversal) que asegure que la Estrategia no se desvíe de su propósito central, ni sea capturada (en su operación y evaluación general) por las rutinas institucionales de las instancias participantes.

Una vez expuesto lo anterior, quiero regresar a un al tema nodal: la ENCCÍMICA como una política pública orientada a promover que, colectivamente, las y los ciudadanos se hagan presentes en los asuntos públicos. Ante esta situación, el Instituto no busca erradicar la pobreza o disminuir la desigualdad; no son sus atribuciones. En su lugar aspira a que, de manera colectiva, diversas instituciones del Estado y actores de la sociedad formemos amplias redes para que, desde nuestros ámbitos de acción, por medio del intercambio de información, recursos y experiencias, se impulsen proyectos al efecto de *ciudadanizar* las decisiones que tienen serias repercusiones para amplios sectores del país.

El fortalecimiento de la cultura democrática es una labor de gran calado, la cual implica que múltiples actores asuman como propia esta causa. El INE, como organismo autónomo que forma parte del Estado mexicano, reconoce que el Estado sigue siendo un agente preponderante para el desarrollo del cambio. Sin embargo, no es suficiente que se realicen acciones de manera vertical y rígida. Es necesario que se detonen procesos horizontales y flexibles que permitan adaptar las políticas públicas ante las modificaciones del contexto.

Así, la apropiación del espacio público por la ciudadanía no puede concebirse si no existen las condiciones y los medios adecuados para canalizar la participación de las y los ciudadanos. Una auténtica participación implica no sólo el involucramiento de la ciudadanía, sino el convencimiento de las y los funcionarios públicos de que tal participación es deseable. Por esta vía se podrá cerrar la brecha entre gobernantes y gobernados, restándole autonomía a los primeros y devolviéndole soberanía a los segundos. En consecuencia, mediante el fortalecimiento de la cultura cívica se logrará, eventualmente, la consolidación de la democracia en nuestro país.

Experiencias en proyectos y programas educativos en la Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro

Alejandra Olvera Dorantes y Bertha Cedillo Gracia***

La Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro (DDHQ) es un organismo constitucional autónomo, encargado de la protección y difusión de los derechos fundamentales. Como parte de sus ejes rectores, ha emprendido diversas actividades en pro de la educación, como son: capacitaciones a escuelas, a servidoras y servidores públicos; realización de talleres, seminarios y coloquios; así como la creación del Programa Soy Defensor/Defensora de Derechos Humanos, que tiene como objetivo llevar la cultura de la paz y el fomento a los derechos fundamentales al rincón más alejado de la entidad.

Capacitaciones

La DDHQ en escuelas

En todo el estado de Querétaro acudimos a escuelas para impartir pláticas, cursos y talleres acerca del respeto a la dignidad humana, estableciendo didácticas de acuerdo con las etapas de aprendizaje de las y los estudiantes, respetando también las particularidades del contexto en el que se desenvuelven.

Asistimos a escuelas de zonas urbanas y rurales, con estudiantes de educación especial, escuelas públicas y particulares, escuelas de comunidades de alta marginación, con población indígena, escuelas con prácticas exitosas en materia de inclusión y no violencia, escuelas con altos grados de violencia, etcétera.

También atendimos de manera integral a personal docente y administrativo, así como a madres y padres de familia. Todo ello para incidir en la prevención de violaciones a derechos humanos y a fomentar relaciones basadas en la cultura de paz y de convivencia pacífica.

La DDHQ con servidoras y servidores públicos

La capacitación dirigida a servidores públicos cumple con el propósito de educar en esta materia para prevenir conductas que vulneren la dignidad de las personas.

Las y los servidores públicos, de acuerdo con la Ley de Derechos Humanos del Estado de Querétaro, son las personas que desempeñan algún empleo, cargo o comisión en la administración pública cen-

* Encargada de la Unidad de Transparencia y Acceso a la Información de la Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro, ganadora del concurso La paridad de género en materia electoral, organizado por el Tribunal Electoral del Estado de Querétaro.

** Egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro. Asesora jurídica de la Visitaduría General de la Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro.

tralizada, descentralizada y desconcentrada, en los municipios, en los poderes Legislativo y Judicial del estado o en los organismos estatales dotados de autonomía constitucional.

Destaca el programa de capacitación a personal de los centros de reinserción social del estado de Querétaro

Este Organismo Defensor, apostando a la concientización y educación como herramientas para prevenir las violaciones a derechos fundamentales, impartió un curso de 110 horas, exponiendo materias como: derechos humanos, dignidad humana, reforma constitucional de junio de 2011 y obligaciones de las y los servidores públicos de respetar los derechos humanos, donde participaron 442 funcionarias y funcionarios de los municipios de Querétaro, San Juan del Río y Jalpan de Serra, durante siete meses.

Profesionalización del personal de la DDHQ

La DDHQ cuenta con un programa de capacitación permanente para el personal que ahí labora, con el fin de que conozcan a profundidad los temas de vanguardia en materia de derechos humanos y se potencien sus habilidades para brindar los servicios que las personas esperan y merecen por parte de la institución defensora.

Algunos de los temas abordados fueron:

- Capacitación sobre las siete señales del cáncer infantil por parte del Hospital Infantil Teletón Oncológico (HITO) y el derecho humano a la salud.
- Lineamientos y criterios para la publicación de las obligaciones comunes y específicas de la Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública.
- Derechos humanos y la reforma constitucional de junio de 2011.

Programa Soy Defensor/Defensora de Derechos Humanos

El Programa Soy Defensor/Defensora de Derechos Humanos surge de la necesidad que existe en la entidad federativa de implementar líneas de acción enfocadas a la promoción, difusión y defensa de los derechos fundamentales, como método de prevención de violaciones de éstos; dirigido especialmente a niñas, niños y adolescentes. En este sentido, se incorporan actividades que representan de manera transversal la cultura para la paz en las comunidades en situación de pobreza o aisladas de los centros urbanos, a través de jornadas de capacitación.

Con el apoyo de nuestro grupo de voluntariado, en coordinación con las instituciones y autoridades educativas en diversos niveles, se ha logrado llevar el mensaje de respeto a la dignidad humana a las comunidades de San Miguel Tlaxcaltepec, San Juan Dehedó y El Aserrín, en el municipio de Amealco; Coyotillos, en el municipio de El Marqués; Valle Verde y El Pocito, en el municipio de Jalpan de Serra; Ayutla y El Aguacate, en el municipio de Arroyo Seco; La Soledad, en el municipio de San Juan del Río; Santillán, en el municipio de Tequisquiapan; en La Puerta, en el municipio de Cadereyta; El Aserrín en el municipio de Amealco; San Antonio de la Cal, en el municipio de Tolimán; San Sebastián en el

municipio de Querétaro; Nuevo San Joaquín, en el municipio que lleva el mismo nombre; en los que adicionalmente se han reforestado cerca de 4 450 árboles para contribuir al desarrollo y protección al medio ambiente.

Los temas que se imparten en las jornadas comunitarias están integrados de la siguiente forma:

- Capacitación en derechos humanos y cultura para la paz a niñas, niños, adolescentes, madres y padres de familia, personal administrativo y educativo, y en general a la comunidad.
- Teatro guiñol, actividades lúdicas y pintura de murales.
- Reforestación.
- Convivencia general.
- Módulo Informativo sobre Derechos Humanos, en el que se proporciona material didáctico.
- Gestión, asesoría jurídica y psicológica o canalización, en casos de probables violaciones a derechos humanos.
- Colectas para la recaudación de artículos de primera necesidad, así como ropa y calzado.

Voluntariado Soy Defensor/Defensora de Derechos Humanos

Con fundamento en las normas aplicables al voluntariado, sobre el derecho de las y los ciudadanos a participar en la vida social y comunitaria, tomando en consideración la Resolución del 19 de febrero de 1986 de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la importancia de la contribución del servicio voluntario, se implementó el Programa Soy Defensor/Defensora de Derechos Humanos, dirigido especialmente a adolescentes.

Documentales, conferencias y seminarios

Seminario Internacional: Soy Defensor/Defensora de Derechos Humanos

El 24 de junio se realizó el Seminario Internacional Soy Defensor/Defensora de Derechos Humanos, con el objetivo de fortalecer una cultura de respeto a los derechos humanos en la entidad.

Asimismo, se realizó el Panel La protección y restitución de los derechos de niños, niñas y adolescentes, con la participación de Leonardo Mier Bueno, representante del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Claudia Alonso Pesado, coordinadora operativa de la Secretaría Ejecutiva del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas Niños y Adolescentes; Tania Palacios Kuri, secretaria de la Juventud en el estado de Querétaro; así como Miguel Nava Alvarado, presidente de la DDHQ.

Se efectuó un documental que realizó la cineasta mexicana Carolina Platt Soberanes, respecto a la historia de vida de dos familias que viven el duelo por la pérdida de sus hijos en el incendio de la guardería ABC.

En este evento, ante las autoridades estatales y municipales, directoras de gran parte de las guarderías en el estado y público en general, se realizó la presentación del Programa de Supervisión a Centros de Atención y Cuidado Infantil de la Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro.

Experiencias y retos en la educación en derechos humanos dentro de la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca

Benito López Miguel*

Concepto de educación *en y para* los derechos humanos. Origen y creación de la comisión estatal de derechos humanos

Las actividades que se realizaban en la comisión de derechos humanos eran las de difusión y promoción en derechos humanos mediante pláticas, talleres, concursos, conferencias, impresión de folletos, programas de radio, etc., y después, con la aprobación del 14 de febrero de 2012, se publica en el *Periódico Oficial del Estado* el decreto núm. 823, que aprueba la Ley de la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca.

¿Qué entendemos y aplicamos como concepto de *educación en derechos humanos* en la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca?

Lo que hoy entendemos desde un punto de partida y aplicamos es que la *educación en y para los derechos humanos* tiene como fin empoderar a las personas y aportarles herramientas para conocer, defender y exigir sus derechos. Según Rosa María Mujica, educar en derechos humanos tiene que ser un proceso intencional orientado al desarrollo de pensamientos, sentimientos, actitudes, valores y a la construcción de formas de convivencia centradas en el respeto y la valoración de las personas. Desde esta claridad, en la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca definimos que los *derechos humanos* son la *expresión jurídica y dinámica de la dignidad de las personas* (Juan Carlos Martínez), en donde incluimos el enfoque de los derechos humanos, la perspectiva de género y la interculturalidad.

A partir de esta transformación se le atribuyen más facultades y atribuciones, dentro de las que podemos destacar: la creación de la Coordinación General de Fortalecimiento de la Cultura de los Derechos Humanos, conformada por dos direcciones, la de Educación y la de Políticas Públicas. A partir de esta creación y funcionamiento se realiza una revisión de la anterior forma de educar en derechos humanos y se replantean algunas estrategias novedosas, entre ellas: trabajar con la sociedad

* Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Es docente certificado en el tema de derechos humanos y seguridad pública e investigación del delito en el sistema de justicia penal acusatorio por la Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal. Actualmente es capacitador de la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca, en donde realiza conferencias, cursos y talleres.

civil (organizaciones no gubernamentales y asociaciones de la sociedad civil) y continuar el trabajo de formación para servidoras y servidores públicos, con programas específicos y de mayor duración y concretamente en la modalidad de taller.

Ruta o aspectos a considerar en cada uno de los procesos formativos:

- a) *Sectores de población*. Focalización de las problemáticas que presentan, derechos violados y acción u omisión del Estado.
- b) *Reconstrucción y aplicación del enfoque de derechos humanos, género e interculturalidad*. Construcción colectiva de un concepto común (de los participantes en los procesos o programas de formación en derechos humanos).
- c) *Transversalización de los derechos-sujetos de derechos con y desde los sectores de población: igualdad y no discriminación, y derecho a una vida libre de violencia*.
- d) *De/construcción de la realidad desde la mirada de los derechos humanos*. Acercamiento objetivo al contexto-lectura y punto de partida de las violaciones a los derechos humanos (problemáticas locales y comunitarias, actores que participan, tendencias sociales y políticas, poderes fácticos, y construcción de exigibilidad y justiciabilidad de derechos).
- e) *Mapeo y uso del poder*. Mapeo de los actores (sociales, políticos, religiosos, económicos y culturales).
- f) *Normatividad desde el lente del artículo 1º constitucional y principio pro persona*.
- g) *Matriz de derechos-plataforma del ejercicio de derechos integralidad y progresividad*.
- h) *Acciones de políticas públicas para el ejercicio de los derechos*.
- i) *Aplicación con la metodología de casos*.

Entre las instituciones con quienes hemos trabajado desde este modelo son: la Fiscalía General del estado, la Secretaría de Seguridad Pública de Oaxaca, los servicios de salud de Oaxaca, el Instituto Mexicano del Seguro Social, las escuelas de todos los niveles educativos, los gobiernos municipales, tanto los que se rigen por el sistema normativo interno –usos y costumbres–, como los partidos políticos, las organizaciones no gubernamentales y el sector académico.

Programas que se han trabajado con las instituciones

En ellos destacan: Derechos humanos y seguridad pública; Derechos humanos y procuración de justicia; Derecho a la salud; Derechos de las niñas, niños y adolescentes; Derechos de las mujeres; Derechos de los pueblos y comunidades indígenas; Derechos humanos y gobernabilidad; Derechos de las personas con discapacidad; Derechos de las personas de la comunidad LGTBTTI; Prevención y erradicación de la práctica de la tortura; Derechos de las personas migrantes; Derechos de las juventudes; Derechos económicos, sociales y culturales, y Programa Permanente de Derechos Humanos.

Otras actividades realizadas en la Coordinación General de Fortalecimiento de la Cultura de los Derechos Humanos

Seminarios, panel, mesas redondas, foros, conferencias, teatrino, pláticas, asesoría y acompañamiento en la elaboración de bandos de policía y gobierno municipal, y revisión de reglamentos escolares.

Logros institucionales

Entre los principales logros que hemos obtenido dentro de la Coordinación General destaca el compromiso que hemos asumido en la implementación de los programas de capacitación en cada una de las personas que la integramos, primero como un compromiso personal e institucional de construir una mejor sociedad en la que todas y todos podamos vivir y convivir en paz y armonía. Por ello, en nuestros talleres entregamos toda nuestra capacidad y conocimiento para crear espacios de aprendizaje en donde se analiza y se genera el pensamiento crítico, se reflexiona y construyen nuevas formas de entender, vivir y aplicar los derechos humanos, lo que se logra al momento de transmitir los conocimientos y al sensibilizar a las personas involucradas en los procesos de formación en derechos humanos.

En los procesos de capacitación con las y los servidores públicos de las diversas instituciones del Estado tenemos claro que lo que buscamos en primer término es que conozcan los derechos humanos, las reformas constitucionales sobre éstos, al mismo tiempo que asuman la responsabilidad que les corresponde y lograr que apliquen el enfoque de derechos humanos en sus diversas actividades.

El trabajo con la sociedad tiene la finalidad seguir creando sujetos de derechos, que conozcan y se empoderen con sus derechos y sepan en dónde y cómo ejercerlos.

Retos

Algunos retos que tenemos al interior de la Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca son:

- Continuar con nuestros procesos de formación, especialización y actualización en derechos humanos al interior de equipo de la defensoría;
- seguir incidiendo en el conocimiento y la sensibilización de las y los servidores públicos en el respeto y la protección de los derechos humanos;
- continuar trabajando en la modalidad de talleres, generando diálogo, análisis, reflexión, pensamiento crítico, y creatividad en la enseñanza en y para los derechos humanos, y
- vincular la parte de la educación en y para los derechos humanos con el área correctiva.

Evaluación de los procesos de capacitación

- Es preciso generar indicadores de evaluación.

Acciones de seguimiento

- Aportar diagnósticos derivados de los resultados de los procesos y programas, es decir, que a partir de las actividades realizadas se planteen propuestas a implementar desde la perspectiva de los derechos humanos, por ejemplo: reglamentos internos escolares, revisión de los bandos de policía y de buen gobierno, protocolos de actuación, etcétera.
- Evaluación y seguimiento de los procesos y programas realizados con las y los servidores públicos.

MESA DE DISCUSIÓN 3: ENFOQUES DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS



Teresa Martina Obregón Romero, profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Xicoténcatl Martínez Ruíz, coordinador de Sistemas Académicos y coordinador editorial en la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional; Sergio Montoya Sierra (moderador) de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí; Miguel Eduardo Morales Lizárraga, profesor de los Sistemas de Universidad Abierta y Universidad a Distancia de la UNAM.

Hablar de la pedagogía y la didáctica como *eros* es vital para los que estamos en el ambiente educativo, ya que nos recupera como personas y a su vez nos hace recuperar como tal a las y los alumnos; es importante para el conocimiento intelectual, afectivo y social. Es decir, reconocernos como personas que estamos en este maravilloso e increíble mundo de formar y desarrollar seres humanos que van a tener su encuentro con la realidad una vez que estén en el mundo social que les toque vivir.

Debemos confesar que entre las preocupaciones que actualmente dominan la problemática universitaria, la pedagogía y la didáctica ocupan un lugar secundario, situación ambivalente, pues el currículo y las teorías, metodológicas y técnicas del aprendizaje son factores sustantivos que deben ponerse en la mesa de las proposiciones cuando se trata de evaluar cualquier institución educativa. La gestión universitaria es ante todo una gestión de los procesos enseñanza-aprendizaje. “Una universidad no es excelente tan solo por su salud financiera, sus espacios físicos, o su matrícula, sino por su calidad pedagógica como misión sustantiva”.⁷⁰

Puedo afirmar, con base en mi conocimiento y experiencia, que 80% del valor de una institución educativa se encuentra en la calidad de los procesos que permiten lograr la formación de profesionales e investigadores capaces de innovar la ciencia y la tecnología, y también como factores de elevación de la conciencia de los individuos y los grupos (conocimiento-identidad-personalidad-autoestima).

Un análisis sobre factores que determinan la calidad de la gestión educativa debe poner énfasis en “la importancia de los aspectos tales como: los agentes educativos; los alumnos; los currículos en términos de objetivos, contenidos y métodos; los materiales y recursos didácticos, la organización escolar, la evaluación y el desarrollo del saber pedagógico”.⁷¹

Intentaré hacer un breve análisis de los nuevos paradigmas con respecto a la elaboración, comunicación y adquisición de la información del desarrollo científico-tecnológico de la sociedad contemporánea, ante los que debe la educación reaccionar o adaptarse (crítica), así como los criterios metodológicos para la educación de la didáctica a los nuevos requerimientos de una pedagogía congruente con la orientación del devenir de la sociedad actual.

* Es autora y coordinadora de diversas actividades académicas, dedicada por más de 40 años a la formación de docentes universitarios en seminarios, cursos, diplomados, maestrías y doctorados. Maestra en Ciencias Sociales y candidata a doctora en Ciencias Políticas y de la Educación por la Universidad Iberoamericana.

⁷⁰ Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura.

⁷¹ OREALC, *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 24, Santiago de Chile, abril de 1991, p. 21.

La educación (formación) como pasión-búsqueda

El eros pedagógico

Desde el punto de vista de la *paideia* tradicional, la o el verdadero educador es aquél que intenta trascenderse, ir más allá de su propia conciencia, quien busca la permanencia, el reflejo de sí mismo en el mundo que contempla, o el interlocutor a quien educa.⁷²

Por otra parte, la o el educando es alguien que a través del proceso de aprender logra descubrirse. *Poner ante su conciencia la propia conciencia, sentir que es porque sabe, sentir que vive porque sabe, sentir que es alguien porque sabe.* Que no se aprende sólo para conseguir dinero, prestigio, sino para ser.

En la pedagogía clásica el *saber* es en última instancia un *deseo eros* que busca en forma inacabada lo infinitamente inalcanzable, la posesión total de sí mismo y del mundo.

La educación, como el aprender continuo y sin reposos, es el lugar donde el deseo (eros) se muestra con toda plenitud y empuje del hombre continuamente hacia lo desconocido.

La educación no puede saciar.

Educarse es andar seducido, enamorado del saber. Un continuo amar, apetecer, ambicionar, ansiar, perseguir. El educador (maestro-profesor), no es alguien que satisface un deseo, sino quien lo estimula, lo agranda, lo acelera, lo profundiza y lo conduce.

Pero para que el deseo se agrande, se acelere, se profundice, es preciso antes provocar la admiración, primer disparador del deseo. Cuando todo parece común y estar en orden, el eros no aflora. Sólo cuando asoma el estupor y el asombro, el deseo aflora y se genera la búsqueda. No hay educación sin apasionamiento “por el asombro comenzaron los hombres a filosofar [...] sólo el que se maravilla cae en la cuenta de que ignora [...] los hombres filosofan para huir de la ignorancia”.⁷³

En este tenor podemos decir que la relación pedagógica se sostiene cuando ambos, educador y educando, se descubren ignorantes y deseosos de llenarse de la sabiduría.

Me resulta inimaginable un educador y un educando hartos, repletos, saciados, sin admiración, sin voluptuosidad por conocer. Por eso, para Platón –y para mí también– la educación es erótica: acometedora, astuta, prodiga en invenciones y recursos, como el enamorado.⁷⁴

La educación, escribe Platón, se coloca siempre entre la ignorancia y la sabiduría: “ningún Dios filosofa, ni desea ser sabio porque todos lo son [...] quien está convencido de que nada le falta, nada acaricia”.⁷⁵

El proceso educador que provoca contentamiento, satisfacción y exaltación definitivos en sus educandos, cuando éstos alcanzan alguna meta: una carrera, graduarse, descubrir algo, es un proceso educador raquítico, mezquino. *El proceso educador es búsqueda antes que encuentro.*

⁷² Frase de Paulo Freire.

⁷³ Aristóteles.

⁷⁴ Platón, *El Banquete*.

⁷⁵ *Idem*.

Únicamente en educaciones pasivo-reproductiva y enajenadoras se dan por satisfechas cuando la o el alumno ha logrado la consecución de un objetivo predefinido.

En la educación no se da la llenura, la abundancia, el hinchamiento. No hay ágape. Sólo eros, si educamos y nos educamos, es movido a causa de una perenne aspiración hacia lo mejor. La educación nos lleva hacia la perfección a través del deseo y la fantasía.

La educación es erótica porque es constante insatisfacción y descontento ante lo establecido, ante la sabiduría convencional.

La pedagogía pasivo-reproductiva como obstáculo del eros educador

La pedagogía pasivo-reproductiva dominante en nuestro país y toda América Latina deserotiza el hecho educativo convirtiéndolo en un proceso de domesticación a lo establecido. Desune el propósito del educador y del educando, estableciendo entre ellos sólo una relación proveedor-cliente. El educador enseña al educando sólo aquello que interesa para la finalidad adaptadora al sistema productivo. El educando aprende del educador aquello que le sirve para incorporarse al orden productivo establecido.

En la pedagogía pasivo-reproductiva, la investigación, el compromiso por la verdad, la justicia y la sabiduría están ausentes.

En cambio, la pedagogía como eros (interactiva) lleva como propósito comprometer al alumno en la búsqueda del conocimiento como una forma de trascenderse en el ser, y no sólo de capacitarse para encontrar una posición dentro del mundo del poder económico.

En este quehacer de la pedagogía por lograr ser un enamorado del saber, el educador-maestro-profesor es un factor más que indispensable. Si éste no es también un enamorado del saber, si no es un rebelde al conocimiento convencional, si no es un crítico continuo de la institucionalidad social y un provocador de nuevas utopías; perdónenme, no será un verdadero educador.

La relación educador-educando no se puede concretar a una relación de mero cliente-proveedor. El vínculo debe ser una relación dialéctica de continua lucha por encontrar juntos la propia definición del mundo y del hombre en un contexto –espero que capten la metáfora–, de mutua envidia emulativa.

El eros educador como vínculo educador-educando debe ser la base de una relación productiva. Si de esa relación no surge algo nuevo, una pasión distinta por la utopía del ser, un arrebató y encanto por el descubrir, podemos estar seguros de que no está habiendo eros educador y por lo tanto tampoco una verdadera pedagogía.

Es evidente que el contexto actual de la dominante pedagogía pasivo-reproductiva, una pedagogía crítica, propositiva, innovadora representa para el educador un reto a veces difícil de aceptar y realizar. La dificultad está no sólo en la inercia de la pasividad en el aprendizaje y la docencia, ya secular en la universidad y en la escuela, sino también porque una pedagogía crítica y rebelde no concuerda con el sistema de valores imperantes en la sociedad actual. Los primeros en oponerse a un sistema educativo cuestionador de lo establecido del saber convencional serán siempre los que en este momento salen beneficiados del modelo socioeconómico y político vigente.

Cultura de paz, atención consciente y el futuro de la educación*

Xicoténcatl Martínez Ruíz**

El propósito de esta ponencia es introducir la idea entrelazada de educación para la paz y atención consciente, su relevancia actual se asocia a un objetivo: configurar el futuro. Para ello recorro los cimientos del ideal educativo del poeta bengalí R. Tagore y de las instituciones educativas que él fundó. Para hacer más comprensible ese recorrido, voy a través de la obra de Tagore y recupero ensayos, pasajes literarios, capítulos, cartas, citas, interacciones escritas con sus contemporáneos y estudios de su obra. El segundo propósito es formular –desde la investigación filosófica y educativa– la idea que abarca y nombra la propuesta de este trabajo: poética educativa. Quiero formular esta idea como una forma de centralizar tres conceptos sánscritos, que refieren a la atención consciente y meditación; la contemplación creadora y la *noviolencia* activa, que explicaré enseguida. La idea de poética educativa también nos permite entender cómo la transformación educativa realizada por Tagore se alejó del sistema hegemónico de su tiempo, configurando una educación no convencional; donde la formación artística ocupó –y ocupa– un lugar central en el desarrollo de la expresión verbal, la lectura, el movimiento corporal, la creatividad, la imaginación poética, la creación literaria, la apreciación musical en el desarrollo cognitivo, la expresión mediante las artes plásticas. Todas esas habilidades confluyen como ríos en el mar de una formación integral, de una poética educativa.

En la formulación misma de la idea de poética educativa hay diversas intenciones que la configuran y son resultado de más de 10 años de investigación sobre el pensamiento del sur de Asia y sus vínculos con nuestro tiempo. Una de esas intenciones es la de argumentar la relevancia del pensamiento surasiático para abordar problemas contemporáneos desde otras perspectivas, en particular enfocadas a desafíos educativos, sociales y filosóficos. La idea de poética educativa, en tanto propuesta para nuestro tiempo, está definida por tres concepciones propias de la tradición sánscrita del sur de Asia: *dhāranā-dhyānam*, *bhāvanā* y *ahimsā*. La primera se refiere a la atención consciente, la capacidad de concentración sostenida en el presente (*dhāranā*), y especialmente a los procesos de meditación (*dhyānam*). La segunda alude a la contemplación creadora (*bhāvanā*), asociada a procesos de creatividad, imaginación estética. La tercera se refiere a la práctica activa de la *noviolencia* (*ahimsā*), asociada a procesos de

* Nota: la mayor parte de las ideas expuestas aquí son tomadas de un libro en prensa, la referencia es: Xicoténcatl Martínez Ruíz, *Poética educativa. Artes, educación para la paz y atención consciente*, México, IPN (Colección Paideia Siglo XXI), 2016.

** Es coordinador de Sistemas Académicos y coordinador editorial en la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional, editor de la revista *Innovación Educativa*, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Inició y dirige la Colección Paideia Siglo XXI en la Secretaría Académica del IPN. Doctor en Filosofía, Lancaster University, Inglaterra.

aplicación de principios éticos y construcción de lo que llamamos cultura de paz en sociedades que sufren violencia. La confluencia de las tres ocurre en la idea de poética educativa.

Poética educativa: una agenda de investigación interdisciplinaria

Tomar distancia de lo hegemónico constituyó uno de los momentos brillantes de la configuración educativa de Tagore. Se aparta para destruir lo que aprisiona y manipula las posibilidades de la educación; al hacerlo se abre paso sin titubeos hacia uno de los anhelos fundacionales de la acción formativa: la experiencia de la libertad. Tagore la expresa a través de imágenes poéticas deleitables, metáforas plenas de sabiduría, palabras que suenan y huelen a naturaleza; y la lleva a la práctica con acciones similares a las de la creación poética. Esa libertad es inicio y meta, abre y continúa, es un regreso simple y vital que permite a la educación lograr su propósito: reconocer y cultivar lo mejor del ser humano.

Al tomar distancia del sistema educativo de su tiempo, el poeta se aleja de lo convencional y, a su vez, se acerca a las raíces humanas profundas, lo hace para responder ¿a qué? y ¿cómo? Tagore da una respuesta a la desigualdad, a la pobreza, no sólo material sino de espíritu, de carácter; lanza su contestación contra la mediocridad, contra la educación que se limita a ser información acumulada, contra el propósito meramente utilitario de educar como valor de cambio, contra lo que devasta la naturaleza, contra lo que aniquila la libertad, la sensibilidad, el poder moral y el asombro por la vida. ¿Cómo lo hace? Desde la estética, la creación poética, la *noviolencia* como acción y la atención consciente. Tagore propone el enigma de la creación artística, habla desde la mirada del poeta que enfrenta las necesidades de su tiempo; y así logra la base para la transformación educativa.

La renovación educativa que Tagore llevó a cabo en la India tuvo una visión de cooperación a futuro sin límites de nacionalidad, él mismo fue un ejemplo de encuentro y reconocimiento entre Occidente y Oriente. Sus actos y su escritura en torno a la educación trascendieron y son traducibles a las condiciones de nuestro tiempo. Esbozaré esas ideas, concreciones e interacciones en tres temas que buscan contribuir al diseño de un mejor futuro para la educación: arte y creación poética en la escuela, educación para la paz y atención consciente. El primer tema se entiende como creatividad, imaginación, pensamiento crítico-creativo y sensibilidad estética. El segundo cultiva de manera activa la *noviolencia* aun en contextos de creciente violencia. El tercero se refiere a la atención plena, a las posibilidades del silencio y el equilibrio interior, la armonía entre mente y cuerpo en medio de las sombras de la desesperación humana, en el páramo del olvido de sí mismo y sus formas, expresadas como estrés, depresión o la cancelación de las posibilidades de la vida.

Se ofrecen materiales que son producto de la investigación educativa, con enfoques como la indología, la filosofía de la educación y la educación comparada; desde las problemáticas sociales que impactan la educación como el multiculturalismo, la violencia en las escuelas, la desigualdad y las alternativas de pensar la inclusión desde otros parámetros. Ofrecen una introducción a la importancia de las artes, la presencia de los mecanismos que construyen y alimentan la cultura de paz en contextos de violencia, así como la práctica y experiencia contemplativa y activa de la atención consciente para la educación de nuestro tiempo, con miras a que en un futuro estos elementos sean considerados en el diseño de políticas educativas y de salud con alcance nacional.

Una pregunta da inicio a la idea de poética educativa: ¿qué aportan las ideas educativas de Tagore a la educación presente? A la pregunta sobre la aportación, le sigue, en el mejor de los casos, el *cómo* aporta –o al menos la posibilidad de pensarlo como consecuente–: ¿cómo contribuyen, si es el caso, las ideas educativas de Tagore a los desafíos educativos del siglo XXI? La respuesta podría ser tan general que dispersara la posibilidad de visualizar una aplicación. Pero esa dispersión también representa la oportunidad para comprender el sentido de la pregunta, en especial porque nuestras concepciones pedagógicas están fuertemente occidentalizadas; son pocos los casos de académicos en habla hispana que estudien perspectivas formativas del sur de Asia para aplicarlas en contextos iberoamericanos y traducirlas a lenguajes y problemáticas contemporáneos.

Poética educativa no es una mera formulación conceptual que Tagore haya enunciado, escrito o explicado de manera explícita en algún tratado, no era su estilo. La encontramos en diversos momentos de su obra poética y en prosa, sus elementos textuales están dispersos, pero identificables en la práctica, en los efectos y las experiencias de las instituciones educativas que él fundó. Presento la formulación conceptual *poética educativa* como una posibilidad y una invitación para suscitar interés y, si es plausible, animar la investigación del ideal educativo de un poeta, sus fundamentos y su aplicación contemporánea; especialmente con las interacciones de Tagore con Gandhi, el pensamiento clásico de la India en textos sánscritos.

Tecnocracia y emancipación en la educación en derechos humanos

Miguel Eduardo Morales Lizarraga*

Hablar de educación tecnocrática es un contrasentido. La capacitación para producir o el saber hacer, a lo mucho, por muy necesario y bien intencionado que sea es adiestramiento técnico que capacita, pero no es suficiente para una humanización, una toma de conciencia, una formación de criterio, una liberación del resentimiento, una emancipación de la opresión. La educación en sentido estricto es liberadora o no es educación.

Los derechos humanos no son sólo una materia que se enseñe entre otras por mucha importancia que se le dé a la misma. Son la educación en sentido pleno o, como mínimo, las condiciones de posibilidad de la educación y ésta, o una educación que se precie del nombre debe estar transitada e irradiada de derechos humanos, es decir, los derechos humanos son la perspectiva o el enfoque con lo que se debe enseñar todo, inclusive la capacitación técnica.

Una educación tal, emancipadora, con enfoque de derechos humanos o en derechos humanos debe lograr la humanización que incluye la solidaridad e integración del tejido social en relaciones funcionales que permitan el libre desarrollo de todos los integrantes. La propia condición de respeto efectivo y de garantía de los derechos humanos, así como la reparación a las violaciones de éstos y las garantías de no repetición dependen de esa solidaridad, de una sociedad civil educada y organizada.

En lo que sigue argumentaré este aserto.

Muy a menudo mis alumnas y alumnos de derechos humanos cuestionan acremente el que las recomendaciones de las comisiones de protección de derechos no sean vinculantes. Una respuesta parecida obtengo cuando cuestiono a mis estudiantes de filosofía sobre las razones que tiene la mayoría de las personas para obedecer el derecho.

En este último caso, la primera respuesta regularmente es por temor a la coacción. Mucho se ha discutido sobre si existe obligación moral de obedecer el derecho, probablemente no, pero lo que sí existe –afirmo– es la obligación del derecho de ser ético. La fuerza de las recomendaciones radica, como sabemos, en su fundamento axiológico, es decir, en que los derechos humanos son *derechos morales*, principios ético-jurídicos.

* Maestro y candidato al Doctorado en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), profesor de los Sistemas de Universidad Abierta y Universidad a Distancia, titular definitivo por oposición de las materias de Filosofía del Derecho y Derechos Humanos en estudios profesionales, así como en la Maestría en Derecho del Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, fue asesor de la Entidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer y de la Unidad de Género de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en los cursos en línea en materias de interculturalidad y perspectiva de género.

Las recomendaciones no son vinculantes, entre otras cosas porque no se pueden ejecutar coactivamente. No sólo no se pueden efectivamente, sino que no se deben, pues se correría el riesgo de crear un nuevo poder del cual habría que crear a la vez otro organismo que vigilara sus actos de autoridad.

Sobre este último concepto –el concepto de autoridad–, tal como está usado en la última frase y tal como es usado en el discurso jurídico-político corriente, quiere decir, precisamente, un acto ejecutivo. Y como las autoridades, las y los servidores públicos facultados para ejecutar leyes y decisiones fundadas en la ley pueden exceder dichas facultades transgrediendo la esfera de derechos de las personas, es que hay organismos no jurisdiccionales de protección de esa esfera de derechos. Organismos que basan su fuerza o que tienen su fuente de poder en la dimensión axiológica de los derechos.⁷⁶

Muy afamado es el adagio hobbesiano acerca de que es la autoridad y no la verdad la que hace a la ley⁷⁷ ¿y qué hace a la autoridad? En el contexto hobbesiano –y tristemente en el nuestro– las facultades de dominio coactivo legitiman la autoridad antes que su función al servicio de los derechos humanos. Creo que una autoridad sólo es tal no sólo por su capacidad de dominio, aún legalizada, sino por la aceptación que pueda tener entre los mandantes del servicio. Pero aún esto es insuficiente.

Los derechos humanos son principios ético jurídicos y como principios son explicitaciones de valores. Los valores, a su vez, son cualidades de las relaciones humanas. Los principios tienen la función, entre otras cosas, de imperar, mandar una disposición necesaria para que emerja la cualidad relacional querida por el principio.⁷⁸

Mandar una disposición, es decir, para que la relación entre dos seres humanos tenga la cualidad significada por el valor, debe haber disposición en las personas, deben estar dispuestas. Esta disposición no sólo es una posición espacial relativa de una persona a otra, puede no ser espacial del todo, es una disposición actitudinal, una disposición del espíritu, de la mente o de la psique, de la voluntad y del querer. Hay que estar dispuestos a relacionarse con otro ser humano a la manera en que mandan los principios. Y esas disposiciones se enseñan y se aprenden, en principio como todo lo que aprendemos los seres humanos, por imitación.

Los mandantes del servicio público objeto de actos de autoridad deben aceptar el acto como proveniente de una autoridad, esta aceptación forma parte de la legitimación de la misma.⁷⁹ Pero si tanto los mandantes como los mandatarios no conocen las disposiciones debidas relativas a las relaciones humanas de calidad en las que ambas partes tengan la posibilidad de desarrollarse como seres humanos, de florecer como personas, no pueden reconocer dichas disposiciones ni en sí mismos, ni en otros. Y menos aún pueden reconocer una autoridad legítima.

⁷⁶ José Francisco Báez Corona, "Eficacia de las recomendaciones emitidas por la Comisión Nacional de Derechos Humanos en México y la reforma constitucional 2011", en *Una voz Pro Persona*, año 1, núm. 1, Universidad Veracruzana-Programa de Derechos Humanos, abril-septiembre de 2013, pp. 31-40, disponible en <<http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/36328>>, página consultada el 5 de noviembre de 2016.

⁷⁷ T. Hobbes, *Leviathan*, capítulo xxvi.

⁷⁸ Humberto Ávila, *Teoría de los principios*, trad. de Laura Criado Sánchez, Madrid, Marcial Pons, 2011, p. 37.

⁷⁹ Luis Antonio Cruz Soto, "El concepto de legitimidad en la autoridad: elementos de análisis para comprender la relación autoridad-subordinación en el comportamiento administrativo", en *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, 2008, p. 72, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71612100006>>, página consultada el 6 de noviembre de 2016.

La autoridad, ya sea de servidores con facultades de dominio, facultades coactivas o ejecutivas, ya sea de servidores que emiten recomendaciones para que los actos de autoridad se apeguen a su fuente de poder, deben estar anclados en dicha fuente de poder que no es otra que el reconocimiento y respeto de los derechos humanos. Pero para ello justo se necesita que las relaciones humanas sean de calidad o por lo menos tengan una calidad esencial de las relaciones que es la solidaridad.

Cuando tengo que responder a la pregunta de por qué las recomendaciones se acumulan y se sienten como ineficaces, a la pregunta de por qué a algunas autoridades casi les tienen sin cuidado, debo remitirme a la debilidad de la fuente de poder. Dicho conocimiento, reconocimiento y respeto de los derechos humanos pasa por la disposición actitudinal, aprendida-enseñada, de conocer y reconocer la dignidad inherente a nosotros mismos y al otro con el que nos relacionamos. Si no se ha aprendido, la fortaleza del vínculo con los otros no será lo suficiente como para hacerse valer.

La fuerza de los derechos humanos y de la institución garante de los mismos radica pues en una opinión pública fuerte y ésta, a su vez, en una sociedad civil organizada, solidariamente relacionada. Esta sociedad civil organizada solidariamente depende de dos factores principales: espacio público para relacionarse y educación. Inclusive el espacio público puede estar limitado, pero si la educación lo está, no importarán los demás factores. La opinión pública en nuestro país prácticamente está monopolizada por la élite intelectual con escasos vínculos con la sociedad general, por un lado y por otro, por personajes mediáticos con dudosa calidad intelectual y con vínculos meramente idiosincráticos con la sociedad general.⁸⁰

Cuando en el título de esta ponencia me refiero a tecnocracia en la educación, me refiero a una educación que no es tal y por supuesto que no es en derechos humanos. La educación o pseudo educación tecnocrática en la era del neoliberalismo globalizado que padecemos, en la era del sistema capitalista de consumo adictivo o enajenado que se ha impuesto, sigue la lógica del libre mercado, una de cuyas características esenciales es la competencia, entendida no como la actividad que termina por hacernos más competentes, fin al que es necesario el otro, el competidor, como elemento valiosísimo de la misma, pues con sus facultades podemos medirnos y superarnos a nosotros mismos. El competidor es un marco de referencia que nos permite ser más.

La competencia del libre mercado del neoliberalismo salvaje no es esa sana competencia que refuerza vínculos y crea solidaridad. Más bien es una competencia tal que rompe dichos vínculos, degrada la calidad de las relaciones humanas y termina por romperlas, rompe el tejido social. Esta lógica es necesaria al mercado enajenado pues el consumidor buscará los valores agregados a los productos en vez de buscarlos en relaciones humanas funcionales y sanas.

El adiestramiento tecnocrático se muestra como una gran innovación respecto del modelo educativo tradicional, pues pone énfasis en las habilidades, actitudes y valores que debe tener el educando para alcanzar el éxito no sólo educativo sino profesional ¿Quién no quiere educar o ser educado en

⁸⁰ María Cristina Reyes Montes, Juan Miguel Morales y Gómez, Eduardo Rodríguez Manzanares y José Antonio O'quinn Parrales, "Opinión pública y democracia, algunas aportaciones para su estudio", en *Espacios Públicos*, 2011, vol. 14, núm. 32, septiembre-diciembre de 2011, p. 195, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621319009>>, página de consultada el 6 de noviembre de 2016.

habilidades, actitudes y valores? El problema radica en qué tipo de habilidades, actitudes y valores se estimulan en este tipo de modelo educativo.⁸¹

Vamos por partes.

El modelo tradicional de educación, educación instrucción o bancaria en la terminología freireana, es reconocible por ser exógena, es decir, el origen del aprendizaje es externo al educando que es tratado como objeto de enseñanza por el profesor y la institución que representan el conocimiento. La relación es autoritaria y paternalista y la evaluación se basa en la capacidad de repetición del conocimiento y la información transmitidos. La motivación es individual, generada por premios y castigos y un currículo oculto de normalización, es decir, de adecuación del individuo a la expectativa social y a la reproducción de las estructuras, generalmente de opresión y altamente jerarquizadas de la misma.

La formación del docente se reduce a la erudición y a mostrar dicha erudición para que el educando la imite, bloqueando la capacidad crítica y la creativa. El error es visto como una falla que se castiga, el conflicto es reprimido fomentando la obediencia y la domesticación.

El modelo de educación tecnocrática, basada en habilidades, actitudes y competencias, pone el énfasis en el saber hacer, en el adiestramiento técnico para el mantenimiento del sistema. Como técnica rechaza los saberes vacíos o inútiles como la filosofía, o la historia y se basa más en la manipulación tanto del educando como de que éste pueda manipular el mundo, las relaciones sociales.

Al igual que la anterior es exógena, el educando es un objeto de aprendizaje, el docente es un programador-instructor, la relación es autoritaria y paternalista y se evalúa el entrenamiento recibido para hacer lo solicitado. La función educativa está basada en una ingeniería del comportamiento a través de la persuasión y el estímulo-recompensa, típicamente alineada con las necesidades del mercado, por lo que los valores fomentados son la ganancia y la utilidad, tanto de la empresa en la que se insertará el educando como del educando mismo al alcanzar el éxito profesional definido en términos meramente de capacidad de consumo.

El docente es un instructor, la capacidad crítica es evitada y la creatividad es bloqueada, sustituida por, y confundida con la capacidad de innovación de los procesos de acumulación de capital. El error es una falla, el conflicto es eludido y se busca como finalidad la docilidad del empleado, o la reproducción de las fórmulas de éxito por parte de los líderes.

Evidentemente estos tipos de educación cosifican a las y los educandos, fomentando los lazos de solidaridad sólo en la medida en que abonen a la conservación de la estructura social, en el primer caso, o en la medida en que el trabajo en equipo abone al éxito y la competitividad de la empresa en el mercado. Los valores humanos sólo son eslóganes comerciales como el eslogan del capitalismo con rostro humano, o los valores de las buenas costumbres de una sociedad civilizada.

El objetivo en uno y otro caso es el mantenimiento de una estructura social opresiva y estratificada, necesaria para que sólo un estrato social tenga las oportunidades abiertas y los satisfactores excedidos. En el caso específico de la educación tecnocrática, el objetivo es además la acumulación de capital y la

⁸¹ Olmedo Beluche, "La pedagogía del opresor: educación por competencias", en *Otras voces en educación*, 22 de marzo de 2016, disponible en <<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566>>, página consultada el 6 de noviembre de 2016.

certificación de una membresía al club del consumo y de los que pueden consumir derechos humanos convertidos, en este sistema, en privilegios de unos cuantos.

Esto último es la característica más importante para nuestros efectos, los derechos humanos son privilegios, objetos de consumo sólo asequibles a quienes tienen capacidad de consumo. La competencia *desleal*, el individualismo egoísta, evitan la necesaria red social de lazos de solidaridad para la conformación fuerte de una sociedad civil organizada que pueda exigir coordinadamente sus derechos sacándolos del mercado. Lo que sólo es posible con una educación que merezca el concepto en toda la extensión de la palabra, una educación que humanice y que deje librada al mercado la necesidad de éste de capacitar sus recursos humanos para lograr sus objetivos.

La educación formativa que pone énfasis en el proceso educativo, a diferencia de los otros modelos de instrucción y capacitación con énfasis en los contenidos o en los resultados respectivamente, está basada en una concepción liberadora-transformadora. Esto es muy importante, pues no debe entenderse en cualquier sentido, sino en el de la liberación de la enajenación y el resentimiento y la transformación del sujeto en actor de su propio desarrollo y proyecto de vida.

Educación en derechos humanos pasa necesariamente por educar en resiliencia que logre el manejo del resentimiento, su eliminación y la liberación de la compulsión al consumo, de la identificación entre capacidad de consumo y valía como ser humano. Y eso sólo se logra mediante el aprendizaje de formas funcionales de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el entorno, relaciones de alta calidad axiológica. Esta educación es endógena, pues aún el conocimiento informativo y técnico debe servir para la transformación del ser, por lo que se pone énfasis en el saber ser y en conocimientos inútiles y vacíos directamente para el mercado pero que son útiles y plenos de contenido directamente para las personas y a través de ellas inclusive para el mercado.

El educando es persona, no objeto inserto en un grupo de personas con las que debe aprender a relacionarse. Esta educación debe fomentar la autogestión del conocimiento con aprendizajes significativos, yendo más allá del constructivismo hasta el conectivismo, evaluando la capacidad de pensar, la comprensión, el entendimiento y la capacidad de transformar a través de la reflexión-acción, la comunicación y el diálogo con miras a la construcción precisamente de capacidades sociales de construcción de redes y del espacio público necesario para sustentarlas. La o el docente participa como facilitador y animador para la participación efectiva, fomentando la crítica y la creatividad, mirando el error como una oportunidad más de aprendizaje y no como una actitud reprobable. El conflicto es asumido y los valores fundamentales son precisamente la solidaridad y la cooperación.⁸²

Sólo este tipo de educación puede crear las relaciones sociales necesarias con la calidad para hacer exigibles efectivamente los derechos humanos, para crear una sociedad civil realmente organizada en esa exigencia de sus derechos y en la exigencia del cumplimiento de las obligaciones que sí son vinculantes para las y los servidores públicos, creando la presión social ética precisa para que cumplan con

⁸² Las características de los tres modelos de educación (instructivo, capacitador y formativo) son tomadas de Juan José Mosca y Luis Pérez Aguirre, *Derechos humanos, pautas para una educación liberadora*, 3ª ed., México, CNDH, 1994, p. 312. Estas características están complementadas con las ideas de: Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos*, Colombia, Magisterio, 2005, pp. 52-84.

las recomendaciones de los ombudsperson o que rindan cuentas efectivamente sobre su no aceptación o no cumplimiento. Una sociedad con una opinión pública crítica que logre esa presión social a través de la toma del espacio público.

Como se adelantaba en párrafos anteriores, los derechos humanos por su naturaleza de principios operan bajo la característica de la transversalidad y la irradiación, y son condiciones de posibilidad del desarrollo humano en términos de emancipación, por lo que todo el derecho, incluido el derecho a la educación, la educación misma y las políticas públicas para la implementación de la educación deben estar transidos o irradiados de las cualidades de los derechos humanos. La educación misma no es sólo un modelo de implementación, es ella en sí los derechos humanos. En este sentido estrictamente hablando no hay una educación en derechos humanos o con derechos humanos. La educación es derechos humanos o no es educación, es adoctrinamiento ideológico o adiestramiento técnico, pero no liberación y humanización. Los derechos humanos no son una materia más que se enseña, son una perspectiva para enseñar cualquier otra materia.

La educación tecnocrática que se ha impuesto –de la que se dice que los resultados se verán hasta dentro de 40 años y que, en el caso de ser negativos como se puede avizorar serán para entonces prácticamente irreversibles– no es una educación que sirva a los derechos humanos, no es una educación en ni para los derechos humanos. No está diseñada para crear espacio público sino para privatizarlo, tampoco para crear solidaridad sino para aislar a las personas en el individualismo, ni para fomentar la participación sino la conformidad, ni la crítica sino la ignorancia, no la emancipación sino la enajenación.

Bibliografía

- Ávila, Humberto, *Teoría de los principios*, trad. de Laura Criado Sánchez, Madrid, Marcial Pons, 2011.
- Báez Corona, José Francisco, "Eficacia de las recomendaciones emitidas por la Comisión Nacional de Derechos Humanos en México y la reforma constitucional 2011", en *Una voz Pro Persona*, año 1, núm. 1, Universidad Veracruzana-Programa de Derechos Humanos, abril-septiembre de 2013, disponible en <<http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/36328>>, página consultada el 5 de noviembre de 2016.
- Beluche, Olmedo, "La pedagogía del opresor: educación por competencias", en *Otras voces en educación*, marzo de 2016, disponible en <<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566>>, página consultada el 6 de noviembre de 2016.
- Cruz Soto, Luis Antonio, "El concepto de legitimidad en la autoridad: elementos de análisis para comprender la relación autoridad-subordinación en el comportamiento administrativo", en *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, 2008, p. 72, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71612100006>>, página consultada el 6 de noviembre de 2016.
- Hobbes, T., *Leviathan*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Magendzo, Abraham, *Educación en derechos humanos*, Colombia, Magisterio, 2005.
- Mosca, Juan José, y Luis Pérez Aguirre, *Derechos humanos, pautas para una educación liberadora*, 3ª ed., México, CNDH, 1994.

Reyes Montes, María Cristina, Juan Miguel Morales y Gómez, Eduardo Rodríguez Manzanares y José Antonio O'quinn Parrales, "Opinión pública y democracia, algunas aportaciones para su estudio", en *Espacios Públicos*, septiembre-diciembre de 2011, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621319009>>, página consultada el 6 de noviembre de 2016.

MESA DE DISCUSIÓN 4: COMPARTIENDO BUENAS PRÁCTICAS



Luis Humberto Jiménez Alvarado; coordinador de la Maestría de Educación en Derechos Humanos del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe; Jorge León Martínez; secretario de Proyectos y Tecnologías para la Educación de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM; Yessica Janet Pérez Carreón (moderadora), secretaria general de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Aguascalientes; José María Martocci, director de Extensión Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

La importancia de los recursos educativos digitales para la educación

Jorge León Martínez*

En la actualidad, la educación se constituye como un derecho humano básico, porque a partir de ella es posible que los individuos conozcan y ejerzan todos sus derechos en plenitud. Es por ello que las instituciones de educación superior (IES) se esfuerzan diariamente para lograr el acceso universal a este derecho, sobre todo en estos tiempos. Bajo este contexto, la universidad que transita por este siglo XXI debe transformarse en los ámbitos organizacional y académico para lograr:

- Ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana.
- Un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.
- Promover, generar y difundir conocimientos.⁸³
- El aprendizaje abierto y a distancia y el uso de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) ofrecen oportunidades de ampliar el acceso a la educación de calidad, en particular cuando los recursos educativos abiertos son compartidos fácilmente entre varios países y establecimientos de enseñanza superior.⁸⁴

Así pues, considerando los aspectos anteriores, las IES estarían en condiciones de brindar a los miembros de la sociedad el conocimiento que requieren para desempeñarse con éxito dentro de ella.

Educación a distancia

Una opción educativa que apoya ampliamente esta transformación de las instituciones educativas es la denominada *educación a distancia*, la cual “se basa en un diálogo didáctico mediado entre docentes

* Maestro en Tecnologías de Información y Administración por el Instituto Tecnológico Autónomo de México y en la École Nationale Supérieure des Télécommunications de Bretagne. En los últimos años se ha especializado en educación a distancia y gestión del conocimiento, temas sobre los que ha impartido múltiples conferencias y desarrollado varios artículos académicos. Actualmente se desempeña como secretario de Proyectos y Tecnologías para la Educación, en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

⁸³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998, disponible en <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>, página consultada el 20 de noviembre 2016.

⁸⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009, disponible en <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>, página consultada el 20 de noviembre de 2016.

de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal”.⁸⁵

Así pues, cualquier acto de educación a distancia comprende las siguientes características mínimas:⁸⁶

1. Separación espacial y generalmente temporal de la profesora o el profesor y la o el alumno durante un periodo considerable del tiempo de formación.
2. Alumnas y alumnos que estudian de forma independiente y autorregulada.
3. Comunicación mediada por tecnologías entre actores y recursos.
4. Soporte institucional para:
 - Planificación, diseño y producción del acto de educación a distancia.
 - Disposición de recursos materiales, humanos y tecnológicos necesarios para el seguimiento y la motivación de las y los alumnos.

De estas características se desprenden los componentes presentados en la tabla 1.

Tabla 1. Componentes de la educación a distancia

Componente	Descripción
Alumna/alumno	Sujeto que tiene la intención de aprender.
Docente	Sujeto que promueve acciones para que la o el alumno logre el aprendizaje.
Recursos educativos	Materiales multimodales que apoyan el proceso de aprendizaje.
Herramientas de comunicación	Medios que permiten la interacción entre los actores del acto educativo.
Infraestructura organizativa y de gestión	Tecnologías que apoyan las áreas de organización y gestión de la educación a distancia.
Institución	Organización que ofrece el servicio educativo.
Programas y currículos	Estructura que considera lo que busca lograr con el acto educativo, considerando las formas de lograrlo y medir el éxito del mismo.
Estrategias de enseñanza	Aquellos mecanismos que emplea la persona docente para conducir el acto educativo.
Interacción entre las y los estudiantes	Acciones que realizan las y los estudiantes entre sí.
Evaluación	Proceso mediante el cual se identifica si el acto educativo logró su propósito.

⁸⁵ L. García Aretio, *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*, Madrid, Síntesis, 2014.

⁸⁶ *Idem.*

Recursos educativos

Los recursos educativos comprenden “una amplísima gama de agregados de objetos educativos digitales que es heterogénea, tanto en el producto, en la cosa en sí, como en los procesos por los que son motivados y sus opciones de reutilización, rediseño o reusabilidad”.⁸⁷ Se considera que son heterogéneos porque recombina elementos: verbales, orales y escritos; icónicos, visuales, auditivos y audiovisuales; estáticos y dinámicos; figurativos y abstractos; íconos, índices y símbolos; analógicos y digitales.⁸⁸

Los recursos educativos toman en cuenta lo siguiente:

Tabla 2. Aspectos que consideran los recursos educativos

Aspectos	Descripción
Características generales	<ul style="list-style-type: none">• Relación con el currículo.• Clasificación (estudio independiente o en el aula ya sea de manera individual o colaborativa), instrucciones sobre cómo utilizar el material del curso y sus componentes.• Gestión de los comentarios de las personas usuarias.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">• Contenido con diseño y presentación adecuada, y actualización periódica que permita contribuciones.• Metadatos del autor y referencias confiables.• Información precisa y contextualizada expresada en un lenguaje claro y con una interfaz de usuario adecuada.• Autocontenida, disponibilidad en múltiples idiomas, requerimientos de tiempo.• Disponibilidad de inserciones multimedia.
Diseño Instruccional	<ul style="list-style-type: none">• Objetivo del recurso y objetivos de aprendizaje.• Actividades de aprendizaje apropiadas.• Resultados del aprendizaje, medios de evaluación y autoevaluación.• Teoría del aprendizaje y modelo de diseño instruccional utilizado.• Orientación del aprendizaje reflexivo.• Identificación de conocimientos previos y competencias requeridas.• Adaptación con diferentes ritmos de aprendizaje.
Tecnología	<ul style="list-style-type: none">• Interoperabilidad, accesibilidad y extensibilidad.• Confiabilidad.• Navegación intuitiva.• Acorde a las habilidades previas para utilizar esa tecnología.• Capacidad multi-plataforma.• Herramientas de apoyo.• Seguridad de la información confidencial de la persona usuaria.

⁸⁷ Gértrudix M. Álvarez S., et al., “Acciones de diseño y desarrollo de objetos educativos digitales: programas institucionales”, en *Monográfico Contenidos educativos en abierto, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, núm. 1, 2007, disponible en <<http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/monografico.pdf>>, página consultada el 20 de noviembre de 2016.

⁸⁸ F. G. García, “Contenidos educativos digitales: Construyendo la Sociedad del Conocimiento”, en *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, núm. 6, 2005, disponible en <http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/articulo_resumen.php?articulo=1>, página consultada el 20 de noviembre 2016.

Cuando se generan recursos educativos se busca que tengan como función:

1. Innovar el acto educativo a través de nuevas relaciones docente, alumno y contenido.
2. Motivar a la alumna o el alumno diversificando el discurso docente.
3. Mediar entre la alumna o el alumno y la realidad a través de la presentación y representación estructurada de los contenidos (datos y conocimientos reales).
4. Apoyar el desarrollo de diversas operaciones cognitivas de la o el alumno.
5. Coordinar y ofrecer acciones instructivas para la o el docente, y conducirse como guías metodológicas de organización del aprendizaje de la alumna o el alumno.⁸⁹

En el caso de la educación a distancia –donde gran parte del acto se realiza a través de las tecnologías– se vuelven relevantes los recursos educativos en cuanto a que son:

- Relevantes, actualizados y auténticos;
- explorados en muchos niveles;
- manipulables;
- instantáneos, y
- creativos.⁹⁰

De esta manera, en el ámbito de los recursos educativos digitales que se emplean para la educación a distancia, J. M. Martínez⁹¹ nos expone algunas consideraciones importantes y que son:

- Promover el *aprender haciendo*;
- enseñar a partir de historias, casos y ejemplos de personas expertas;
- disponer la información relevante en el momento en que se necesita;
- aproximar el contenido a la realidad de la o el estudiante;
- generar motivación e interés por la materia, ya que son la energía para el aprendizaje;
- permitir a la alumna o el alumno cometer errores en entornos seguros de aprendizaje (PC, juegos, simulaciones);
- permitir a la o el estudiante controlar su proceso de aprendizaje a su propio ritmo;
- proporcionar diferentes vías que permita a la o el estudiante implicar diferentes sentidos;
- conjuntar aprendizaje y diversión;
- incorporar emociones buscando provocar situaciones memorables, intensas, perdurables, y
- promover el *enseñar a aprender* para que la o el alumno logre el *aprender a aprender*.

⁸⁹ A. Gutiérrez, *Educación multimedia y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997, pp. 95-131.

⁹⁰ CEO FORUM, "Year 3 Report. School Technology and Readiness (a focus on digital learning)", Washington, D. C., CEO Forum on Education and Technology, 2000, disponible en <<http://www.ceoforum.org/reports.html>>, página consultada el 20 de noviembre de 2016.

⁹¹ J. M. Martínez, "Contenidos en e-learning: el rey sin corona (por ahora)", en *Ried. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2003, disponible en <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadimg/File/TeoriaPractEns/EnsenanzaTecnologia/3_ContentosE_learning.pdf>, página consultada el 20 de noviembre de 2016.

El desarrollo de estos recursos educativos enfrenta grandes retos, los cuales están asociados a cuidar los siguientes aspectos:

- Calidad de los contenidos.
- Procesos eficientes de diseño y desarrollo.
- Atención a diversos estilos de aprendizaje.
- Interoperabilidad.
- Observancia de estándares de usabilidad y accesibilidad.

Para tratar de superar los retos de los recursos educativos generados, en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia se realizan las siguientes acciones:

- Desarrollo de contenido por parte de personas académicas universitarias.
- Organización soportada en las entidades académicas y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).
- Uso de tecnología *open source*.
- Revisión de recursos por cuerpos colegiados.

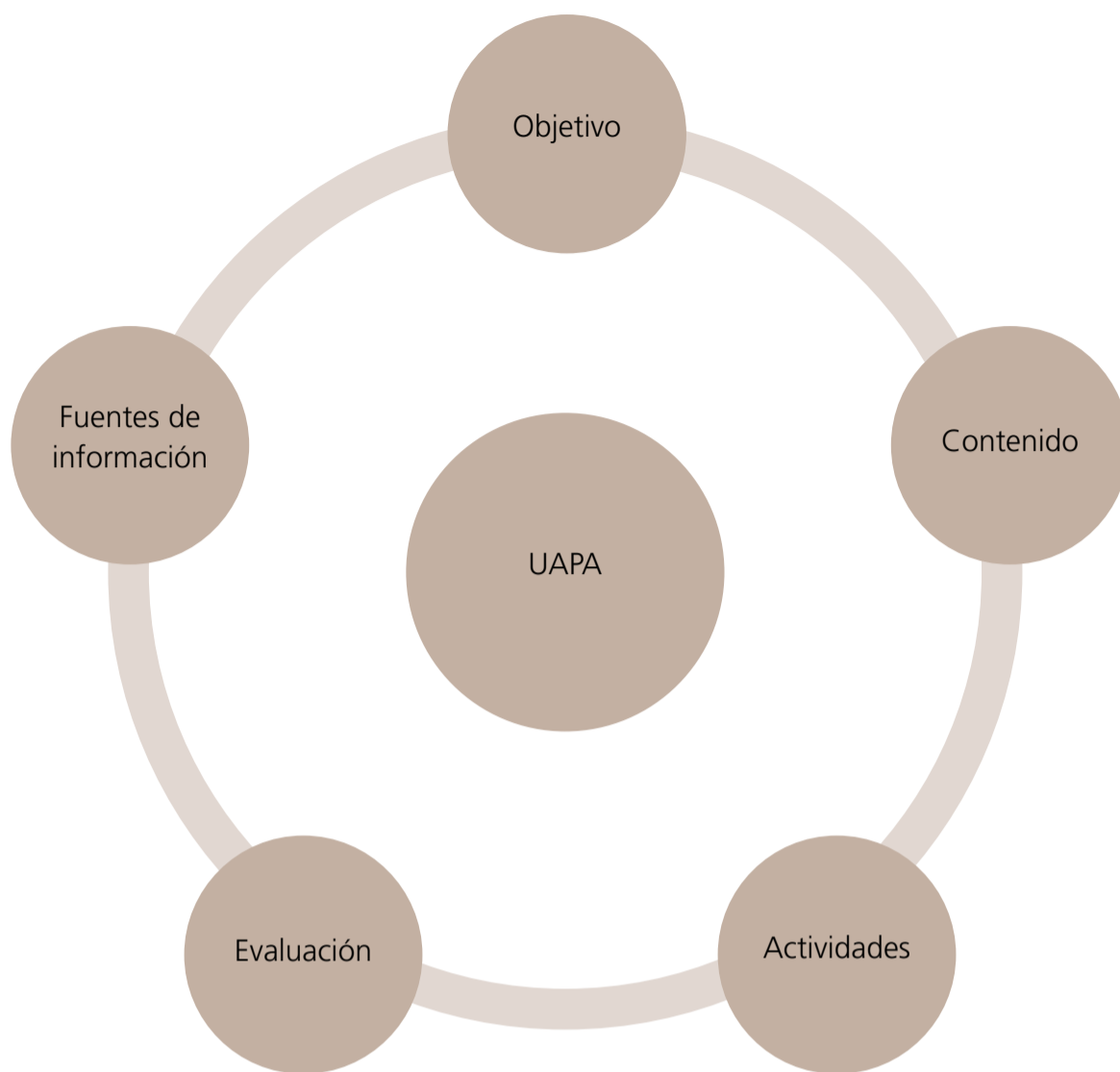
Modelo de contenido: Unidad de Apoyo para el Aprendizaje

El desarrollo de contenidos que se realiza en CUAED está soportado en un modelo de contenido al que se ha denominado Unidad de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA). Dicha Unidad es un recurso educativo autocontenido, forma parte de un todo (curso, asignatura y módulo) y por sí sola constituye un todo (unidad temática). Debido a su concepción y estructura puede ser usada, reutilizada o servir de referencia durante distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada UAPA presenta de manera organizada el contenido, las actividades de aprendizaje y la autoevaluación de las unidades, los temas o subtemas a desarrollar, para cumplir los objetivos de aprendizaje propuestos. Para ello se apoya de elementos textuales, gráficos, audiovisuales e interactivos.

La estructura mínima de cada UAPA es la siguiente:

Ilustración 1. Estructura de una UAPA



Metodología de desarrollo

Todos los recursos educativos elaborados con apoyo de la CUAED se implementan mediante una metodología de desarrollo propia, que consta de las siguientes fases:

1. *Definición del perfil del proyecto:* donde se establecen datos del proyecto, participantes y calendarización; y se define el modelo educativo que sustentará la propuesta y el diagrama de navegación (niveles de navegación), bases para definir el guión instruccional, que es el instrumento básico que contempla esta metodología.
2. *Análisis de contenidos:* Se establecen los contenidos que integrarán el recurso educativo.
3. *Asesoramiento pedagógico y corrección de estilo:* el primero consiste en el desarrollo de la propuesta general, las actividades de aprendizaje y la evaluación; la segunda atiende a la revisión de la redacción del guión instruccional.
4. *Comunicación visual e integración:* En esta etapa se efectúan actividades como traza de imágenes, implementación de herramientas de comunicación en plataforma, integración de contenidos, modificación de plantillas para la presentación de contenidos y actividades, creación de recursos multimedia a la medida, entre otras.
5. *Implementación, evaluación y actualización:* una vez integrado el recurso educativo se realiza el pilotaje para su evaluación y futura actualización.

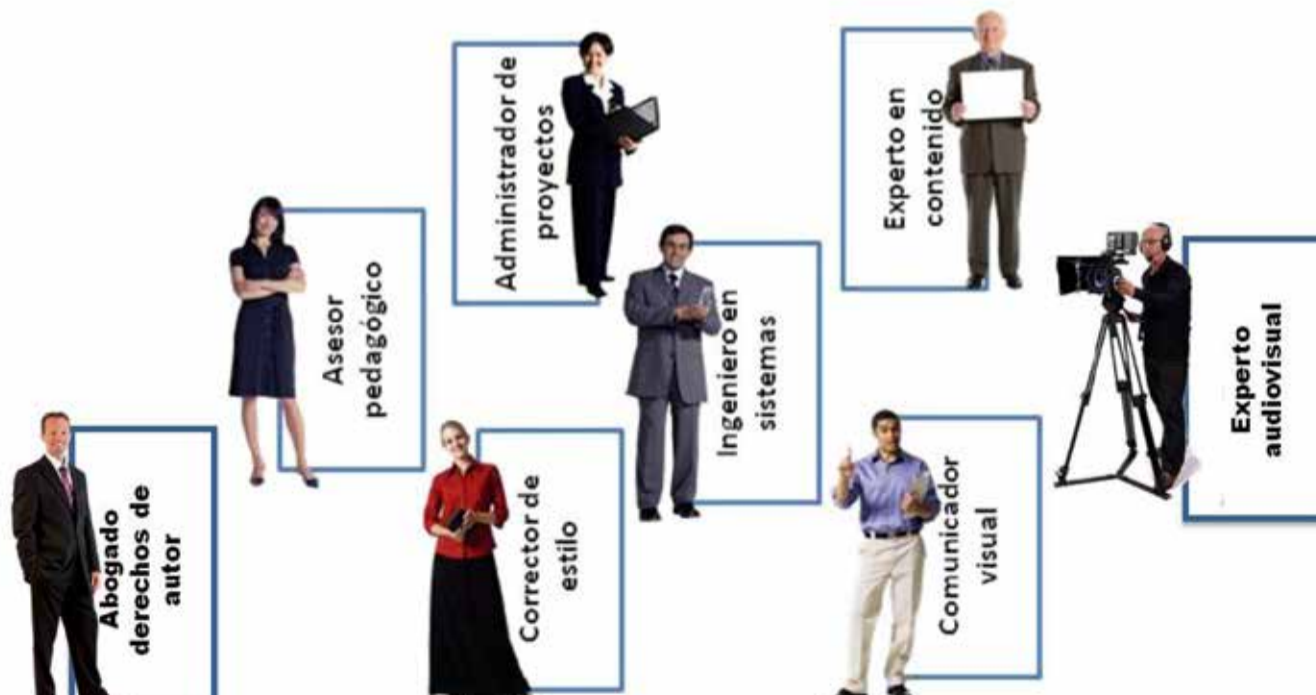
Equipo de trabajo

La metodología de desarrollo se apoya en el trabajo colaborativo de equipos multidisciplinares, quienes conjuntan sus esfuerzos, logran una optimización de recursos y generan un capital intelectual que incorpora los diversos pensamientos y conocimientos del equipo que participa.

Los perfiles que integran estos equipos son:

- *Experto(a) en contenido.* Persona académica experta en un área disciplinar.
- *Administrador(a) de proyectos.* Ejecuta la gestión del proyecto.
- *Asesor(a) pedagógico(a).* Acompaña a la persona experta en el desarrollo del guión instruccional y verifica que se encuentre correctamente integrado en pantalla.
- *Corrector(a) de estilo.* Revisa la redacción de los guiones instruccionales y materiales *ex profeso*.
- *Comunicador(a) visual.* Edita las imágenes y textos; adapta las plantillas de recursos o elementos visuales; elabora animaciones, esquemas y diagramas; y verifica la accesibilidad del recurso educativo.
- *Abogado(a) en derechos de autor.* Asesora al equipo con respecto a la propiedad intelectual de materiales utilizados.
- *Experto(a) audiovisual.* Realiza la producción y post-producción de material multimedia.
- *Ingeniero(a) en sistemas.* Realiza la programación de herramientas que son requeridas por el recurso educativo, tomando en consideración la solicitud de la experta o el experto y de la asesora o el asesor pedagógico.

Ilustración 2. Equipo de trabajo



Recursos educativos desarrollados

Como resultado del trabajo conjunto entre las entidades académicas y la CUAED, se han logrado los siguientes productos:

- Un Bachillerato a Distancia (B@UNAM) que tiene presencia a nivel nacional e internacional.
- Veinte programas de licenciatura en la modalidad a distancia, los cuales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3. Licenciaturas en línea

Entidad académica	Carrera
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Ciencia Política y Administración Pública
	Ciencias de la Comunicación
	Relaciones Internacionales
	Sociología
Facultad de Contaduría y Administración	Contaduría
	Administración
	Informática
Facultad de Derecho	Derecho
Facultad de Economía	Economía
Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Enseñanza de Alemán como Lengua Extranjera
	Enseñanza de Francés como Lengua Extranjera
	Enseñanza de Italiano como Lengua Extranjera
	Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera
	Enseñanza de Español como Lengua Extranjera
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	Diseño y Comunicación Visual
Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Psicología
Facultad de Filosofía y Letras	Bibliotecología
	Pedagogía
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	Enfermería (Profesionalizante)
Escuela Nacional de Trabajo Social	Trabajo Social

- Asignaturas a distancia de programas presenciales para diversas escuelas y facultades como: Estudios Superiores Iztacala, Medicina, Música, Arquitectura, y Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Especializaciones a distancia, la CUAED apoyó el desarrollo de seis programas para diversas facultades como las que se imparten en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.
- Maestrías para algunos programas de posgrado como: Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y Posgrado en Ciencias de la Administración.
- Diferentes recursos educativos abiertos que apoyan a los distintos programas académicos que se imparten en la UNAM.
- Cursos de Educación continua, tanto de entidades internas como externas a la UNAM en los sectores educativo, social, productivo y gubernamental.

Tabla 4. Recursos educativos abiertos

Tipo de recurso	Cantidad desarrollada
Libros electrónicos	57
Lecciones de interactivas de inglés (English Media)	63
Apps	26
MOOC	27
Cursos Aprendo+	51
Programas de televisión	3 214
Lecturas para aprender mejor	12
UAPA	182

El modelo propuesto es un medio viable para recuperar el conocimiento que poseen las y los académicos y preservarlo.

El trabajo colaborativo de los grupos multidisciplinarios potencializa las capacidades de cada uno de sus miembros, que beneficia el desarrollo de los recursos educativos, a través de los cuales se disemina el conocimiento en conjunto.

El Modelo para el Desarrollo de los Recursos Educativos permite el uso eficiente, tanto del capital humano de la organización, como de los recursos materiales limitados con los que cuenta MDRE.

A través del trabajo conjunto de profesionales especializados que participan en el proceso de desarrollo de recursos educativos se garantiza la calidad y la confiabilidad de la información que potencialmente se puede transformar en conocimiento de las personas usuarias.

El modelo cuenta con una metodología flexible que permite su adaptación para la creación de diferentes tipos de recursos educativos, como se demuestra al desarrollar asignaturas, UAPA, cursos, apps, e-books, MOOC, o cualquier otro recurso educativo multimedia.

Bibliografía

- CEO FORUM, "Year 3 Report. School Technology and Readiness (a focus on digital learning)", Washington, D. C., CEO Forum on Education and Technology, 2000, disponible en <<http://www.ceoforum.org/reports.html>>, página consultada el 20 de noviembre de 2016.
- García Aretio, L., *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*, Madrid, Síntesis, 2014.
- García, F. G., "Contenidos educativos digitales: Construyendo la Sociedad del Conocimiento", en *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, núm. 6, 2005, disponible en <http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/articulo_resumen.php?articulo=1>, página consultada el 20 de noviembre de 2016.
- Álvarez S., Gértrudix M., et al., "Acciones de diseño y desarrollo de objetos educativos digitales: programas institucionales", en *Monográfico Contenidos educativos en abierto, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, núm. 1, 2007, disponible en <<http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/monografico.pdf>>, página consultada el 20 de noviembre de 2016.
- Gutiérrez, A., *Educación multimedia y nueva tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.
- Martínez, J. M., "Contenidos en e-learning: el rey sin corona (por ahora)", en *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2003, disponible en <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/TeoriaPractEns/EnsenanzaTecnologia/3_ContentidosE_learning.pdf>, página consultada el 20 de noviembre de 2016.
- Sampson, D., Papaioannou, V., y Karadimitriou P., "EM2: an Educational Metadata Management Tool", en *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 5, núm. 4, International Forum of Educational Technology & Society and IEEE Computer Society Learning Technology Task Force, Special Issue on Innovations in Learning Technologies, agosto de 2002.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998, disponible en <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>, página consultada el 20 de noviembre de 2016.
- _____, *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009, disponible en <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>, página consultada el 20 de noviembre de 2016.

Cinco años de experiencias formativas en educación en derechos humanos*

Luis Humberto Jiménez Alvarado**

Agradezco a la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, a su presidenta, la doctora Perla Gómez, a la directora ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos, Rosío Arroyo Casanova, por la invitación que me hacen a presentar las experiencias formativas en educación en derechos humanos del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Antes de iniciar me gustaría poner una nota aclaratoria: Lo que sigue es una reseña al tiempo que un relato de nuestras experiencias durante estos cinco años de la Maestría en Educación en Derechos Humanos. En sentido estricto no es un texto que sume al estado de la cuestión de la educación en derechos humanos. No hay un estudio o una discusión con rigor académico, no se citan trabajos en los que se haya reflexionado en este campo, no proponemos nada nuevo. En resumen, este texto está lejos de cumplir con las características mínimas para ser considerado un trabajo académico.

Hay un epígrafe que solemos usar mucho en diversos foros en los que nos permiten participar. Es una frase de Octavio Paz que dice: “La libertad no necesita alas, lo que necesita es echar raíces”.

Al término de esta presentación nos gustaría que ustedes den cuenta de por qué nos gusta tanto usarla.

Al iniciar la actual administración del CREFAL –hace cerca de ocho años– pensamos en incorporar actividades formativas pertinentes para el contexto latinoamericano, que aprovechen las posibilidades que dan las TIC (tecnologías de la información y comunicación), y sobre todo que sean fieles a la historia y a los objetivos que dicho Centro se trazó desde su fundación. Algunas de estas actividades formativas se han generado en el campo de la educación en derechos humanos; hoy les quiero hablar de una de ellas.

Iniciemos con un par de preguntas; la *primera*: ¿Por qué educación en derechos humanos en CREFAL?

Con la educación en derechos humanos el CREFAL renueva su compromiso social por el que fue fundado: ofrecer a los gobiernos de América Latina, a los organismos internacionales, a las organizaciones de la sociedad civil, a los y las docentes y a las personas en general, opciones formativas para movilizar nuestras sociedades hacia una cultura de los derechos humanos.

* Para el Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos, Retos y perspectivas de la educación en derechos humanos. Mesa Compartiendo buenas prácticas, 29 de noviembre de 2016.

** Es coordinador de la Maestría en Derechos Humanos y profesor del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Fue profesor de asignatura del Departamento de Historia de la Universidad de Guadalajara.

En el CREFAL entendemos que es urgente transformar la cultura de convivencia en América Latina. No es necesario hablar y abundar aquí sobre la violencia, la impunidad y la corrupción que impera en nuestra región; es una obligación histórica abrazar el paradigma de los derechos humanos como visión política⁹² del mundo. Si la búsqueda del reconocimiento de las violaciones a los derechos humanos fue la principal actividad académica y de denuncia de la década de 1980; en la década de 1990 los derechos humanos fueron adquiriendo su espíritu educativo, con el impulso de prácticas pedagógicas positivas y la decisión de introducir el problema en todos los ámbitos formativos. En esta lectura de la realidad decidimos recoger las diversas experiencias de educación en derechos humanos de la región.

Aquí uno de nuestros principios: consideramos la *experiencia* como eje del proceso de formación. Éstas deben estar acompañadas de un proceso formativo que recoja la especificidad que supone la educación en derechos humanos. Ayer se dijo aquí algo muy importante, el paradigma de los derechos humanos debe pasar por la vida y las prácticas de las personas involucradas en los procesos formativos.

A las personas no se les enseña a no discriminar en una cátedra, no es suficiente poner en una diapositiva que tienen derecho a la vida o pedirles que memoricen los 30 artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos para luego aplicarles reactivos de evaluación memorística.

Entonces, nuestra *segunda* pregunta: ¿Qué se entiende por educación en derechos humanos en el CREFAL?

Hay que expresarlo con toda seguridad: no es lo mismo decir *educación de los derechos humanos* que *educación en derechos humanos*. Hay una diferencia importante: en el primer caso, los derechos humanos son un tema, algo que está escrito en los textos, en las declaraciones, convenciones, protocolos; en la segunda opción, antes que en estas objetivaciones textuales, los derechos humanos constituyen un paradigma con el que las personas leen la realidad, son algo que les pertenecen y ellas son responsables de estos valores, pasan por su cuerpo, su territorio, su vida.

Para ejemplificar nuestra postura a propósito del lugar de los derechos humanos en nuestras propuestas formativas, referimos el trabajo del egresado Harld Juajibioy Otero. Éste lo tituló *Potenciación de una experiencia social reparadora a partir de la producción social del hábitat y del tejido social. Una estrategia de educación comunitaria en derechos humanos*. Harold nos relató con qué conjunto de actividades inició la exploración de los derechos humanos en las personas. Abrió canales de diálogo en búsqueda del cómo se identificaron las personas y qué aspectos de esta identidad la configuró como una comunidad de desplazados. Las personas dieron cuenta que el derecho a la vida fue lo que los motivó a desplazarse y verse con semejantes con el mismo deseo (derecho) a la vida. No fue necesario exponerles que hay un artículo 3° de la Declaración Universal para reconocerse ahí. Y no se requirió hablarles de los protocolos que intentan hacer exigible ese derecho. Antes bien fue preciso que las personas reconocieran los derechos humanos como inherentes a su persona, a su comunidad. Este principio es desde el que partimos para educar en derechos humanos.

⁹² Sin agotar la discusión de *lo político*, es pertinente definir cómo definimos en el CREFAL esta noción: entendemos por *político* esa capacidad que tenemos todas las personas de pensar el futuro de manera colectiva. Claro está que inevitablemente se dan las relaciones de poder. Y en éstas se mueven las posibilidades de acción. De aquí podemos seguir en la complejidad del concepto.

Con la apertura de la Maestría en Educación en Derechos Humanos, hace cinco años (noviembre de 2011), el CREFAL abrió más posibilidades institucionales desde la investigación, el diseño y la operación de otras propuestas formativas en línea (cursos y diplomado) y otras presenciales (cursos, seminarios y talleres).

La Maestría en Educación en Derechos Humanos del CREFAL asume como sentido la formación de sujetos que, desde cualquier espacio de formación, transformen la realidad social y educativa hacia el ejercicio pleno de los derechos humanos. Esta propuesta se dirige a cualquier persona interesada en procesos formativos que impliquen cambios socioculturales profundos, en los que la participación social permita la resolución de conflictos mediante la práctica cotidiana de los derechos humanos. Sean en espacios escolarizados o en espacios no escolarizados.

¿Cómo llegamos a esto?, ¿cómo logramos que la educación en derechos humanos sea práctica y no sólo discurso? Permítanme describirles de manera muy resumida el proceso formativo:

Empecemos con el final, en este caso con el trabajo recepcional. ¿Cómo se titula el o la estudiante de la maestría?, ¿qué produce? Nuestra idea es que los y las estudiantes diseñen, ejecuten y sistematizan la experiencia de un proyecto que dejaría de ser solamente un objeto textual, para convertirse en práctica, en relaciones intersubjetivas, en vida. En reiteración: consideramos la *experiencia* como eje del proceso de formación. Tomamos distancia de una visión tradicional de tesis, en la que los y las estudiantes elaboran una monografía o investigación documental sobre un tema, demuestran que conocen y entienden a cabalidad algunos textos teóricos y el contexto que motiva la producción de dichos discursos.

Para llegar a ese resultado, el o la estudiante pasan por cinco fases de formación en las que proyectamos un impacto pragmático. Comenzamos con algunos ejercicios de colocación y de interpretación de nuestra historicidad. Se procura que las personas nunca dejen de moverse, de sentirse incómodas: la pregunta siempre es nuestro principal dispositivo movilizador, el que nos da sentido como educadores y educadoras en derechos humanos. Preguntamos a las condiciones formales, a nuestra realidad, a nuestros campos problemáticos, a otras experiencias, a las propias, en fin... Terminado el primer año, la o el estudiante tiene un panorama problemático de la realidad, sospecha y tiene algunas certezas de cómo quiere intervenir. De ahí que en el primer coloquio se busca encontrar interlocución con nuestras miradas y preguntas. Por eso se les pide a las y los comentaristas orientar no sólo posibilidades sino problemas.

En el segundo año, concretamente en el cuarto cuatrimestre, el o la estudiante diseñan un proyecto de intervención bajo algunas consideraciones: práctica social específica, relación del proyecto como posición frente lo político, sujeto y construcción de lo público. En dicha enunciación de proyecto debe estar considerada la producción de materiales de sistematización. A partir del quinto cuatrimestre se espera que el o la estudiante comience con la ejecución de su proyecto. En este proceso, la ejecución tendrá que estar acompañada de una constante interrogación, interpretación y construcción de una *caja de herramientas* de sistematización de experiencias. Al final, en el último cuatrimestre, es importante hacer un registro de aprendizajes, sistematizar la experiencia.

Se los decimos a los y las estudiantes: escribir sobre estas experiencias y comunicarlas a la comunidad es más un acto de generosidad de su parte que un ejercicio (escolar) de defensa. Nos reunimos a celebrar sus experiencias en la presentación pública de sus trabajos. Es muy gratificante ver cómo los proyectos de las y los estudiantes se convierten en acciones, que luego ni siquiera les pertenecen exclusivamente a ellos y ellas, sino que las comunidades donde se ejecutan dichos proyectos los asumen como propios. Aquí es donde nos hace sentido la frase de Octavio Paz, los ejercicios formativos generan raíces en diversas comunidades de nuestra América Latina.

Hace un par de meses abrimos una convocatoria para ingresar a la quinta generación de la maestría. Muchas de las personas que ahora están aplicando han participado de una manera u otra de las propuestas formativas de –ahora– egresadas y egresados de la maestría. Hemos tenido estudiantes de Argentina, Chile, Ecuador, Venezuela, El Salvador, Costa Rica, Colombia y México. En estos tres últimos países se concentran la mayoría de egresadas y egresados.

¿Cuáles son las necesidades formativas abordadas por el conjunto de estudiantes? Podemos dividirlos en dos grandes rubros: uno de ellos refiere a ejercicios formativos en ambientes escolarizados, el otro a ambientes comunitarios, aunque vale aclarar que a menudo de los espacios comunitarios se ha desbordado a los escolarizados y viceversa. A continuación algunos ejemplos:

En *espacios escolarizados*: formación en derechos humanos en universidades, en Costa Rica y Colombia, pensadas en clave de género y/o recurriendo al teatro como dispositivo didáctico; educación en derechos humanos para preescolares y nivel primaria usando las artes como dispositivos didácticos; la formulación de un currículo en educación en derechos humanos para la asignatura de tutoría de secundaria; educar en derechos humanos como herramienta para la implementación de acciones de prevención de la violencia escolar, en comunidades de desplazados por la violencia en Colombia; y derechos sexuales y reproductivos en la formación de policías.

En *ambientes comunitarios*: A propósito de pedagogías de la memoria en comunidades golpeadas por la violencia; el fútbol como pretexto de intervención deportivo-educativo con jóvenes en situación de marginación y exclusión social; potenciación de experiencias social reparadoras a partir de la producción social del hábitat y del tejido social en una comunidad de desplazados en Colombia.

El tiempo de exposición no nos alcanza ni remotamente para hablar de manera un poco más extendida de algunas de estas experiencias. Me encantaría que aquí estuvieran los y las estudiantes compartiéndolas.

Clínica Jurídica en Derechos Humanos, otra pedagogía. La experiencia de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina

*José María Martocci**

El error del intelectual consiste en creer que se pueda saber sin comprender y, especialmente, sin sentir y ser apasionado...

GRAMSCI, ANTONIO, *Cuadernos de la cárcel*, tomo IV, p. 346, México, Era/Universidad Autónoma de Puebla, 1985, 2000.

Alzadas contra la pedagogía jurídica clásica dominante –tradicionalmente ligada a la transmisión dogmática, positivista, vertical y acrítica–, las clínicas jurídicas en derechos humanos ofrecen la posibilidad de un modelo opuesto, un espacio de interrogación y comprensión acerca del rol del derecho en la consolidación de vastas realidades sociales, económicas y políticas que de modo continuo vulneran derechos fundamentales, pero que también en su posibilidad de impugnación y reversión abren un espacio pedagógico alternativo para la construcción sensible de una acción jurídica comunitaria y emancipadora –espacio sustentado en la idea de que enseñar derechos humanos es también mostrar su persistente incumplimiento y negación.

1. En nuestra perspectiva, la pedagogía clínica desafía la modalidad tradicional de enseñanza jurídica, fuertemente ligada a la dogmática, a la reproducción de respuestas preconcebidas, al fundamento de autoridad de autores y repertorios de jurisprudencia, a un modo de concebir el derecho como ajeno a las disputas sociales, políticas e ideológicas, y también a un modo de organización y de distribución del poder en el aula, con fuerte predicamento del docente, de quien se suponen y reclaman saberes completos y respuesta acabada a todo interrogante, ante una realidad que, por contraste, muta y se desborda.

Asimismo, sostenemos que la enseñanza jurídica tradicional, con fuerte arraigo en la tradición románica continental y en todo el proceso de codificación del derecho privado a partir del siglo XIX –donde se suponía que estaban dadas todas las respuestas, pues las que allí se consagraban eran concebidas como las mejores posibles para un sujeto hegemónico– ha construido un tipo de docente y de estudiante frecuentemente tributarios de esa dogmática que, creemos,

* Miembro del Consejo Directivo de la Asociación por los Derechos Civiles. Expositor en jornadas por los 20 años de creación de los consultorios jurídicos gratuitos y en el Congreso Nacional sobre Enseñanza Jurídica (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Abogado en causas de litigio estructural promovida por ADC en materia de derechos económicos, sociales y culturales, en particular, en materia de discapacidad, cupo laboral, inclusión educativa y acceso a la información.

reproduce –acaso sin saberlo– modos dominantes de interpretación del derecho ligados al orden social establecido.

De la mano de esta reproducción memorística y acrítica de saberes consagrados, se expulsaba –se expulsa– la vivencia concreta del derecho y la experiencia sensible de su vulneración. En términos de Gramsci: se separaba el *saber* del *sentir*.

2. Obviamente que hay resistencia a este modo de concebir el derecho y su enseñanza, pues al tiempo que afianza el orden social injusto, el derecho también ofrece herramientas para su impugnación y reversión. Este es su rol paradójico, en términos de Carlos Cárcova. El *derecho*, así entendido, es un campo en disputa habitado por fuerzas en pugna; sin embargo, se lo ha enseñado como especie pura, incontaminada.

Dentro de estas fuerzas de resistencia al saber jurídico hegemónico, cabe inscribir la experiencia de clínicas jurídicas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

¿Por qué? Creemos que son varias las razones que podemos esgrimir –y seguramente haya otras que aún no conocemos.

Nacieron como programas de extensión, es decir, en los márgenes de la institución y con la mirada puesta en el afuera, en profunda y creciente comunicación con la sociedad civil y en especial con grupos vulnerables, gravemente postergados. La población *sobrante* del contrato constitucional.

El trato con estos sectores no sólo mostró la complejidad de vastas realidades sociales en relación con el derecho y su persistente estado de inconstitucionalidad –esto es, realidades que chocan con los más elementales principios convencionales de dignidad humana– sino que nos educa en la pregunta acerca del derecho como posibilidad de construir una comunidad justa y de buen vivir, revisando en la propia práctica, y de manera inagotable, todas las posibles preguntas y respuestas acerca de ello.

Vale decir que la información que traemos del encuentro con el *otro*, propio de la tarea de *extensión*, interpela los saberes jurídicos habituales y nuestras prácticas.

Las dos clínicas que nos toca dirigir versan sobre *derechos humanos* y sobre *discapacidad*, de manera que la propia materia abordada trae una mirada alternativa a caballo de una verdadera época de cambio en las concepciones acerca del derecho y su sentido, que bajo el paradigma constitucional de los derechos humanos no debe ser otro que la defensa de (todas) las personas y de su vida digna.

Es por esto que los casos colectivos o individuales desarrollados traen en sí la problematización acerca de un orden jurídico ya superado pero cuyas prácticas sociales e institucionales siguen al presente. Esto nos lleva necesariamente a *deconstruir* ese orden perimido pero vigente en los hechos –sus fundamentos, sus causas, sus valores, las fuerzas que pugnan en su campo, sus operadores– y a explorar el nuevo derecho en su dimensión convencional y constitucional, pero también social, política y humana.

Es por esto que la *matriz* de nuestra experiencia se basa en la *interrogación*, en la *deliberación respetuosa* y en *paridad* y en *no dar por definitiva ni clausurada ninguna pregunta*, sometiendo el derecho a una mirada externa que compromete otros saberes, abriéndonos al *sentir*, instancia superadora del mero *saber*.

Frente a la complejidad que suelen mostrar estas realidades, aceptamos que nos exceden –que no hay un saber preestablecido y completo para abordarlas– y que con ellas se inicia un camino clínico de búsqueda, de empática exploración, para construir las herramientas que puedan sostener una intervención jurídica eficaz e idónea en diálogo y paridad con las propias víctimas. Así, el sujeto de derecho deberá devenir en sujeto social y político, dueño de su derecho a reclamarlo. Un *nacimiento* en términos de Hannah Arendt; una *catarsis* para Gramsci.

Es sabido que la construcción del *corpus iuris* de derechos humanos por parte de la comunidad internacional, al cabo de la segunda Guerra Mundial y del exterminio de más de 60 millones de personas, constituye un proceso en expansión que ha producido transformaciones relevantes en nuestra cultura jurídica.

En primer lugar, la idea de los Estados nacionales y de su soberanía –esto es, el poder de cada país para dictar su propio derecho– se ha visto conmovida a la luz de la dinámica de los derechos humanos, cuya fuente es internacional pero irradia efectos internos constantes desde el momento en que se adopta un tratado o convención, y con ello la interpretación y los estándares que de los derechos allí consagrados producen los propios órganos de seguimiento y control internacionales. De modo que el sentido y alcance de tales derechos es establecido por éstos, y no por los propios tribunales nacionales.

En segundo lugar, las normas internas de los Estados nacionales reciben el impacto de los principios que estructuran los derechos humanos a través del control de convencionalidad, vale decir, la correspondencia de aquellas normas con el contenido y alcance de estos.

Lo propio sucede con los actos y las políticas públicas –y sus omisiones– que quedan sometidas al mismo escrutinio.

En tercer lugar, los principios que estructuran el desarrollo de los derechos humanos, y que son propios de todos los tratados y convenciones desde la Declaración Universal de 1948, constituyen no sólo pautas de convivencia y de comunidad, sino también reglas de interpretación de los derechos y de los conflictos judiciales, de manera que, como postula Luigi Ferrajoli, la validez sustancial de una norma o de un acto público nacional dependerá de su correspondencia con dichos principios. Por lo tanto, no será constitucionalmente aceptable una norma, política pública, interpretación judicial o conducta de particulares que confronte el principio de dignidad, de no discriminación, de protección preferente de la persona humana y de la obligación de los Estados nacionales de asegurarla.

De lo dicho se concluye que cualquier acercamiento al estudio del derecho debe transitar la cultura de los derechos humanos, un cuerpo de bienes y de principios con rango normativo universal que tiñe el orden jurídico interno de cada país desde que adopta un tratado o convención internacional.

Así decimos que en el caso de la República de Argentina, pero también en todos los países americanos que adoptaron la Convención Americana sobre Derechos Humanos, no es posible entender el desarrollo de nuestra doctrina judicial constitucional de los últimos 30 años sin atender a esa transformación sustancial de sus normas fundamentales por el imperio del nuevo paradigma.

Esta nueva cultura jurídica impregna todo el orden normativo, de manera que hasta las materias codificadas, tributarias de un derecho clásicamente liberal con fuerte acento en el individuo y en el

sujeto hegemónico (hombre blanco, adulto, urbano, culto, propietario, heterosexual, etc.) han sentido su impronta definitiva.

No es posible la comprensión de nuestros derechos fundamentales sin atravesar, sentir y hacer propia la perspectiva de los derechos humanos y su historia de lucha por la dignidad humana, la justicia y la igualdad política, social y económica. Sin ello tampoco es posible entender el estatus constitucional de ciudadanía integral.

Debemos comprender además que con la incorporación del paradigma de derechos humanos en nuestro régimen constitucional, hemos pasado de un modelo constitucional liberal a uno social, con nuevas obligaciones a cargo del Estado dirigidas a sustentar, mediante políticas generales, una ciudadanía también social y económica.

Esto se advierte de manera muy clara en la incorporación preeminente de derechos económicos, sociales y culturales, en la consagración del principio de igualdad sustancial (superador de la mera igualdad ante la ley de las declaraciones clásicas), y en la incorporación de derechos colectivos, de nuevas garantías judiciales y de nuevos sujetos de tutela.

En efecto, junto con la consagración de vías rápidas de tutela judicial –como el *hábeas corpus*, el *hábeas data* y la acción de amparo–, el artículo 43 de la Constitución Nacional Argentina incorpora las acciones colectivas en garantía de los derechos fundamentales a favor de las víctimas (los *afectados*) y de las asociaciones civiles, estimulando la participación ciudadana en la construcción del derecho de interés público.

Pero ingresan nuevos sujetos de derecho, que el constitucionalismo clásico –con fuerte raigambre liberal y acento en el individuo– había desconsiderado. Hablamos de los pueblos originarios, de las mujeres, de los ancianos, niños y personas con discapacidad, pero también de las minorías nacionales, raciales, sexuales, y también del ambiente y las futuras generaciones, superando el arquetipo biocéntrico excluyente.

De modo que, al tiempo que modifica la idea de ciudadanía integrando lo político, lo social, económico y cultural, consagra garantías judiciales para su protección, inscribe a la persona humana como sujeto de tutela eminente –razón de ser del derecho– e incorpora nuevas voces para la construcción de un derecho común que sirva a una convivencia igualitaria y respetuosa de la dignidad humana.

Así, los derechos humanos no son acaso nuevos derechos sino una cierta mirada que enfatiza la protección de todas las personas sin distinción, con la responsabilidad concreta para los Estados de diseñar políticas públicas dirigidas a ese fin colectivo e integral.

Son, en su deseo profundo, un horizonte civilizatorio, un programa emancipador y un campo de diálogo que no obrará de modo espontáneo sino a través de una renovada acción humana.

Propuesta para renovar la enseñanza del derecho

Pedagógica jurídica. Su crítica

1. Las teorías críticas postulan que la enseñanza del derecho tradicional se funda en tres presupuestos:
 - Un marco jusfilosófico ligado al positivismo y formalismo jurídico, que propone, en sus diversas variantes, una mirada del derecho centrada en lo normativo y en la creencia en que constituye un sistema autónomo de normas legales, sistema neutral frente a la moral y la política, aislado del contexto social e histórico en el que se despliega.
 - La función que les depara a los operadores del sistema jurídico bajo esta pretensión de neutralidad es la de ser acopiadores y repetidores de lo dado y recibido, bajo la forma de interpretaciones ya consagradas por distintas instancias de autoridad –jurisdicción, doctrina, dogmática jurídica, etc.– y de sentido común. En este modelo las juezas y los jueces son tan sólo las *bocas de la ley*. No hay en esta tradición, mediación ideológica sino *pureza* en el sistema y su aplicación. Más aún, lo moral, lo político y lo ideológico son defectos, vicios o recaídas de un sistema que se pretende aséptico.
 - Este modelo distribuye el poder en el aula de una manera vertical, con un docente que enuncia –de quien se presumen saberes completos y culminantes– y un auditorio receptor y memorizador. Las normas las conocemos a través de autores y tratados consagrados que fijan en su interpretación el sentido.

En términos de Paulo Freire se trata de una *pedagogía bancaria antidialógica*, basada en la acumulación de saberes dados, en oposición a una educación problematizadora, que explora el sentido y los poderes que pugnan en cada norma, las condiciones de dominación y la propia subjetividad.

La pedagogía tradicional se desentiende de toda mirada crítica e interrogadora acerca del rol que el derecho cumple en las formas de dominación, de exclusión y sustitución de subjetividades, naturalizando el orden hegemónico y sus interpretaciones del mundo.

De este modo, el derecho contribuye a consolidar ese orden que no domina por la fuerza, sino por un estado de cosas cultural que expresa un *sentido común*. Este sentido común hace que ignoremos que somos víctimas de nuestra propia estructuración cultural.

Mediante esta pedagogía dogmática, vertical y acrítica construimos abogadas y abogados inseguros, dóciles, sumisos ante el dogma y las posiciones de poder, proclives a la autoridad, a sus ideas y cosmovisión, y presentamos un derecho distante de la experiencia humana, del dolor y del deseo de justicia y reparación.

2. Hay otras pedagogías posibles, y los derechos humanos son un campo fértil pues convocan principios –de dignidad, no discriminación, ciudadanía, vida digna, justicia, libertad, paz y comunidad– que pueden dar lugar a la construcción colectiva de un programa de emancipación. A una *natalidad* en términos de Hannah Arendt, que enraíza con la *facultad de la acción*.

En tanto proceso en construcción, contingente y sujeto a un mundo adverso, el espacio pedagógico alternativo dará lugar a diversas formas, a impulso de lo imponderable. Pero sus premisas darán cuenta de un nuevo paradigma de aula que promueva la igualdad entre docentes y estudiantes, el conocimiento crítico, dialógico y siempre abierto, que tome contacto con la vida y el mundo social, que ponga a los derechos en contexto, que los historicice, los vincule a la moral, a lo social y a la política, que descrea de la neutralidad –o que vea que es una forma más de la ideología–, que premie el pensamiento autónomo, disidente, que acepte la incertidumbre y la perplejidad como valor *para viajar sin mapas fiables*.⁹³

Que muestre el valor de la intervención humana y de la lucha por el derecho.

Estas pedagogías deberán reflejar que el futuro es algo inacabado y siempre posible, deberán destejer la trama jurídica y desaprender el privilegio.

La experiencia clínica

1. Lo dicho es un punto de partida desde donde explorar otro sentido del aula y de la dinámica pedagógica.

La modalidad de clínica jurídica se ajusta a las pautas de interrogación, indagación crítica y diálogo deliberativo que proponemos como respuesta a la enseñanza jurídica tradicional.

Si bien hay distintos modelos de clínica jurídica,⁹⁴ nuestra experiencia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata ofrece los siguientes rasgos:

- Participan estudiantes a partir de las 15 materias, es decir, mediando la carrera; y también graduados recientes, con no más de dos años de recibidos; en ambos casos la participación es voluntaria.
- Las clínicas se desarrollan en un aula donde se disponen todos los participantes en ronda y paridad, las personas o los grupos que consultan ingresan en dicha ronda para presentar el caso.
- Los casos pueden ser individuales o colectivos, pero en uno u otro supuesto deben revestir interés público, vale decir que su planteo y solución deben significar una mirada renovada y de mayor protección del derecho en juego y en su impacto estructural.

⁹³ Boaventura De Sousa Santos, *Para descolonizar el occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Prometeo, 2010.

⁹⁴ Gustavo Maurino, "La enseñanza del derecho en las Clínicas Jurídicas de Interés Público: cuatro preguntas para una caracterización", en *Los derechos sociales en la gran Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 2013, p. 311.

- La relevancia del caso, en el sentido dicho, está sujeta al debate general en el aula, de manera que se acepta o no de forma argumentada; podemos decir que el debate en torno a la admisión (con los valores en juego que esto implica) es ya una instancia clínica.
- El caso es presentado por las propias víctimas, foros o asociaciones que las agrupan o representan, y en la escucha atenta empiezan a desplegarse los interrogantes y la indagación en detalles que permitan establecer los lindes y la sustancia del problema.
- Esto da comienzo a la investigación del caso hasta agotar sus matices; con seguridad la complejidad del problema siempre supera los saberes y las estrategias conocidos, de modo que nos obliga a problematizarlos, a extenderlos o bien, a buscar otros.
- El ingreso en el tema también incluye –de modo relevante– visitar el espacio en donde sucede, entrevistar a los actores, conocer su comunidad y forma de vida; el hecho de conocerse permite construir confianza y explicar la índole de nuestra intervención, un quehacer inestable donde todos nos vemos frente a la potencialidad del derecho pero también a sus límites y sus condiciones de posibilidad. Esta reflexión nunca concluye, es parte del propio proceso de cohabitación con las violaciones estructurales a los derechos humanos y su posible cese y reparación.
- Este camino expresa un proceso de autoconocimiento y cambio de percepciones, emociones y miradas; es decir, una construcción de afecto, un espacio donde nos permitimos ser afectados por los otros.
- Una vez establecido el marco material del caso –que puede dar lugar a pedidos de información a la autoridad pública–, se abre el debate empezando por determinar los derechos en juego, lo cual llevará a establecer una primera idea de los mismos, su consagración legislativa, constitucional y convencional; esto incluye un primer abordaje de las normas en juego, su jerarquía y su desarrollo jurisprudencial y convencional, supeditado, por supuesto, a su exploración y profundización posterior, que importa una línea de estudio y un plan de actividad para las semanas siguientes, dependiendo de la urgencia y el tiempo disponible.
- El eje esencial de nuestra dinámica es la deliberación cooperativa basada en razones –procedimiento colectivo de análisis y toma de decisiones– y una premisa consagrada es que toda opinión es valedera, aun la que se considere pasajera o trivial, toda intervención enriquece la mirada sobre el problema, todas las voces son igualmente relevantes y todo interrogante plausible.
- En la propia dinámica de argumentación, tanto inicial como posterior más elaborada, aparece la tensión con otros derechos y con la conducta de la autoridad pública o privada sobre quien pese el cumplimiento o la omisión; pero también con las interpretaciones dadas sobre supuestos análogos o con opiniones de doctrina o tribunales, todo lo cual se inscribe en un proceso dialéctico de constante elaboración crítica.
- La instancia de argumentación es permanente, estimulada por el docente y por la propia dinámica del conflicto que se despliega entre los hechos, las normas y su sentido; bajo

el paradigma constitucional de los derechos humanos, buscamos como objetivo preeminente la solución e interpretación.

- Del cuadro del conflicto que mejor se compadezca con sus principios y con la defensa de las víctimas y de su dignidad.
- La línea de intervención que se adopte será presentada a las víctimas de manera que con una explicación sencilla –lo cual no excluye solvencia y profundidad, sino abandonar el lenguaje encriptado y ajeno– participen de su definición y estén al tanto de sus dificultades y posibilidades.
- El proceso descrito tiene distintas duraciones, dependiendo de su complejidad, extensión y estructuras involucradas; sin embargo, en todos los casos el final nos encontrará con una comprensión distinta como personas y como operadores del derecho, pues el camino recorrido es un camino donde el saber, mediado por emociones, se transforma en comprensión significativa. El derecho, que reclamaba neutralidad y autonomía, se habrá abierto al mundo. Y nosotros con él.

2. A grandes rasgos, esta es la dinámica habitual de nuestro trabajo con los derechos humanos, forjada en la propia acción, en los desafíos que se fueron dando, en el compromiso que nace de compartir la experiencia del dolor, en dejarse permear y transformarse con ella.

Una intervención que nos obliga a despojarnos de dogmas y prejuicios, del saber consagrado –siempre insuficiente ante la complejidad múltiple–, que nos abre a una vivencia empática de las vidas postergadas, excedentes de un sistema que sordamente segrega.

Los casos que llegan a nuestro espacio, múltiples en su variedad, complejidad y riqueza, permiten apreciar el derecho vivo, las argumentaciones en torno a su procedencia o su negación, el peso de las razones, su confluencia con el contexto político, institucional, económico y social, con las ideologías vigentes y con las fuerzas en pugna. El derecho puesto en el mundo es sometido a su condición de posibilidad, a su postergación o efectividad, a su necesidad de encarnar en sujetos que lo hagan propio, que lo politicen, en términos de Arendt, que lo hagan *acción*. Pero también es sometido a su contingencia y a la evidencia de ser emergente de una cultura hegemónica específica.

Adentrarnos en su trama significa también involucrarnos en la vitalidad que expresan, generando empatía, respuesta sensible y aprendizaje significativo.

Pero a su vez, presenciar su negación, su violación sistemática y la invisibilidad de los sujetos vulnerados, abrirá a la pregunta acerca de por qué hay derechos efectivos y otros que no lo son, o por qué naturalizamos condiciones de vida ajenas al pacto constitucional, o por qué hay derechos con poder y derechos sin poder.

Interrogará sobre las alternativas para resistir este estado de cosas y sobre cómo el discurso de los derechos puede acompañar la emergencia de un sujeto que reclame por una vida digna.

Aquí el derecho como práctica social, política, cultural, que excede su momento normativo.

El tratamiento de los derechos humanos estará impregnado de estas experiencias, sea que emerjan de litigios judiciales, de sentencias paradigmáticas, de expresiones culturales o artísticas o del mundo público, que bajo la consigna de la interrogación lleve a su deconstrucción argumental de los valores en juego y a su diálogo con los principios y derechos fundamentales.

Aquí, entonces, el derecho como práctica argumental y discursiva.

El espacio clínico, a su vez, recibe al arte en tanto abre la pregunta sobre lo humano y su negación, y porque toda expresión social y cultural servirá para indagar en los tópicos que la pedagogía jurídica tradicional ha preferido omitir; servirá para interrogar los saberes recibidos, para desestabilizarlos y desaprenderlos, y para prepararnos en la autonomía y en la convicción de un pensamiento propio, y en el compromiso de ajustar nuestras prácticas profesionales, vitales y comunitarias al paradigma constitucional de los derechos humanos.

La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, 18 de noviembre de 2016.

Bibliografía

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2009, p. 72.

Alvarez Nakagawa, Alexis, "Acerca de la educación jurídica argentina", en *Universidad y conflicto social. Aportes para la enseñanza del derecho*, Buenos Aires, Didot, pp. 79-123.

Cárcova, Carlos María, *Las teorías jurídicas post-positivistas*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 2007, pp. 267.

Arendt Hannah, *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993.

Maurino, Gustavo, "La enseñanza del derecho en las Clínicas Jurídicas de Interés Público: cuatro preguntas para una caracterización", en *Los derechos sociales en la gran Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 2013, p. 311.

De Sousa Santos, Boaventura, *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Prometeo, 2010.

Campione, Daniel, *Para leer a Gramsci*, Buenos Aires, Del Centro Cultural de la Cooperación, 2007.

PANEL 2: RETOS Y PERSPECTIVAS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS



Víctor Alberto Giorgi Gómez, director general del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes-OEA; Diana Ortiz (moderadora) del Instituto Nacional Electoral; María del Carmen Campero Cuenca, vicepresidenta de América Latina del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE); María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo, coordinadora y fundadora del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C.; Abraham Magendzo Kolstrein (videoconferencia), profesor de Estado en Educación y orientador educacional de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile.

Educar en y para la convivencia democrática: Desafíos de la inclusión de los derechos humanos en el espacio educativo

Víctor Alberto Giorgi Gómez*

En esta intervención me propongo compartir algunas reflexiones surgidas a partir de experiencias en educación y derechos humanos desarrolladas en diferentes ámbitos, especialmente en el espacio universitario y en el marco del Instituto Interamericano del Niño.

Una primera reflexión parte de las dudas que se me plantearon al definir el título de esta ponencia. Siguiendo a Pérez Aguirre pensamos que los derechos humanos no se enseñan. Él afirma que se transmiten, pero cuando hablamos de transmisión omitimos las formas singulares en que el conocimiento se recrea y se resignifica desde la mirada y las historias personales de cada educando. Finalmente, preferí emplear la expresión *inclusión de los derechos humanos en el espacio educativo* atendiendo a las diferentes dimensiones de esa inclusión: como temática pero también como referente de las prácticas institucionales y de la convivencia que se da en la propia institución educativa.

Partimos de la idea de que los derechos humanos –dentro de los cuales incluimos los derechos de la niñez– constituyen un objeto de estudio y análisis complejo, irreductible al abordaje desde una sola disciplina, y que sólo si se lo comprende en toda su densidad y complejidad se pueden incluir dentro de los procesos educativos trascendiendo el carácter de instrumentos jurídicos para incorporar otras dimensiones.

Si bien los derechos humanos se consagran mediante instrumentos jurídicos internacionales, orientan y alimentan los marcos normativos nacionales, su significación se asocia a que son producto del avance en el pensamiento sociopolítico, se ejercen y retroalimentan con la dinámica social y materializan experiencias individuales y colectivas que inciden en los sistemas de referencia desde los cuales las personas y los colectivos producen significados con los que interpretan situaciones y comportamientos.

Esto nos permite hablar de diferentes dimensiones:

- *Histórica*. Asociada a los procesos y experiencias históricas que llevan a su consagración como instrumentos internacionales, pero también a aquellas experiencias históricas recientes desde las cuales se revalidan y resignifican tomando nuevos sentidos según los contextos históricos y las singularidades de las culturas y los enclaves humanos en que se aplican.

* Coordinador del Programa de Psicología y Derechos Humanos del Instituto de Psicología de la Salud en la Facultad de Psicología, Universidad de la República. Es director general del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes de la Organización de los Estados Americanos.

- *Política*. En tanto uno de sus ejes está dado por la regulación y limitación de las relaciones de poder en los diferentes espacios sociales. Los dos pilares fundamentales de la concepción de los derechos humanos son el análisis crítico de las relaciones de poder y la defensa de la dignidad humana. Y por definición eso es la política.
- *Ética*. Los derechos humanos constituyen una referencia en cuanto a valores que permiten el análisis crítico de los comportamientos y muy especialmente de las relaciones entre el poder y la dignidad humana. El análisis del comportamiento sobre un horizonte de valores –núcleo central de la ética– incluye los comportamientos propios y los ajenos.
- *Cultural*. Los derechos humanos y sus vulneraciones se asocian a *representaciones sociales* que contienen aspectos discriminatorios, estigmas, estereotipos de género, etnia o cultura. El análisis crítico de estas representaciones, su deconstrucción y la generación de representaciones respetuosas de la diversidad y promotoras de la solidaridad es parte de la construcción de una cultura basada en los derechos humanos.
- *Subjetiva*. Las estructuras de dominación penetran y constituyen nuestro psiquismo. Las construcciones culturales y los modelos de relación se incorporan a nuestra subjetividad a través de la internalización y se radican tanto a nivel consiente como inconsciente. La construcción de una sociedad en que los derechos humanos sean un referente central en los vínculos requiere revisar aspectos psicológicos y desatrapar a las personas de las ataduras a experiencias tempranas que determinan la reproducción de relaciones dominador-dominado y su naturalización.

Los derechos humanos y la historia reciente. La experiencia del Cono Sur

Tomando en cuenta la dimensión histórica podemos observar que los derechos humanos aparecen como producto de fuertes consensos internacionales reactivos ante las experiencias en que los abusos de poder generaron niveles impensables de destrucción. Estas experiencias muestran la necesidad de poner límites a las arbitrariedades del poder preservando la dignidad humana.

En América Latina –y muy especialmente en el Cono Sur– se produce una revalorización de los derechos humanos como herramienta en la reconstrucción democrática a partir de las experiencias asociadas al terrorismo de Estado y la aplicación sistemática de la doctrina de la seguridad nacional que sirvió de sustento ideológico a las dictaduras de la región.

Esta doctrina sostenía que los opositores al régimen eran contrarios al orden jurídico y a las democracias. Eran agentes de potencias extranjeras, por lo que no podían ampararse en aquellas leyes que ellos mismos desconocían. De este modo se justificó el desconocimiento de los derechos inicialmente de los supuestos integrantes de grupos armados, para luego extenderse al conjunto de quienes disidían con las dictaduras. En este contexto se violaron sistemáticamente los derechos políticos y civiles. El encarcelamiento, la tortura sistemática, las ejecuciones –y lo más terrible– la negación del derecho a la vida y del derecho a la muerte a través de las llamadas *desapariciones forzadas*.

En este contexto también existieron importantes retrocesos en los derechos sociales y económicos, ya que toda iniciativa colectiva o reivindicación era considerada un acto de subversión y reprimido.

Recuperadas las democracias, y con los efectos diferidos del terror operando en los colectivos y en las cabezas de los ciudadanos, se recuperaron y revalorizaron los derechos civiles y políticos, pero en el marco de la ofensiva ideológica cultural del neoliberalismo los Estados claudican de sus responsabilidades de garantizar los derechos sociales y económicos de la población, dejando el acceso a bienes como la educación, la cultura y la vivienda sujeto a las regulaciones del mercado. En lo ético el neoliberalismo constituyó una verdadera *cruzada contra la solidaridad* promoviendo la consideración de los seres humanos como *consumidores* y definiendo el éxito a nivel personal en relación con el acceso al consumo.

En este contexto político, cultural y ético crece en los espacios educativos y en las organizaciones sociales la convicción de que los derechos humanos constituyen una herramienta y un referente que reúne amplios consensos para la consolidación y profundización de las aún débiles democracias de la región.

Se revaloriza la educación en derechos humanos como una herramienta para promover sociedades más justas, más sensibles a la presencia de los otros, y más dispuestas a asumir la lucha por la inclusión, la igualdad y el reconocimiento, aspectos centrales en la convivencia democrática.

¿Cómo educar en derechos humanos?

Comencemos por compartir un testimonio de jóvenes paraguayos en el reciente congreso sobre los derechos de niño:

Nosotros en la escuela estudiamos los derechos humanos. Hacemos ejercicios y hasta memorizamos partes, pero no vemos que se apliquen. Ni siquiera los adultos que pretenden educarnos los aplican. Ellos actúan con violencia, abusan de su poder, excluyen, discriminan.

(A. AMARILLA y A. SOSA, *La violencia en la vida de los niños*, Asunción, 2016)

La inclusión de la temática de los derechos humanos en las aulas es necesaria pero no suficiente para promover las transformaciones.

La educación que proponemos no es una mera trasmisión de información sino que requiere aprendizajes significativos, cambios en las actitudes de las personas, en especial ante los abusos de poder y las situaciones que comprometen la dignidad humana. Apostamos a una educación que promueve y pone en acción un sistema de valores, un marco de referencia para el análisis crítico de la realidad y una práctica cotidiana, transformadora de la realidad social.

Los derechos humanos no se enseñan sino que la o el educador propone y sostiene situaciones de aprendizaje en que docente y estudiantes transitan por un interaprendizaje, cada uno desde su lugar y acorde a su formación. Aquí recordamos nociones como la de *educador-educando* (Paulo Freire); y la de *enseñaje* (Armando Bauleo).

Se trata de promover *aprendizajes significativos*, es decir, aquellos a partir de los cuales cambian las formas de sentir, pensar y actuar de las personas. El proceso de aprendizaje así entendido incluye una movilización afectiva.

De la Corte dice: *educar en derechos humanos* es “hacer que a las personas les sea más fácil ponerse en lugar del otro a pesar de la diferencia”. Aquí entra la noción de solidaridad o de *compasión*: compartir la pasión de los otros.

En la misma línea Perico Pérez Aguirre dice: “Ser educador en derechos humanos es hacerse y convertir a los demás en vulnerables al amor”.

Pero no se trata solo de sensibilidad sino que a partir de la movilización afectiva se generen capacidades de análisis de la realidad y acción transformadora.

En lo personal procuro dar cuenta de este proceso refiriéndome como la *pedagogía de las cuatro i*:

- *Indignación*. Desarrollar sensibilidades que permitan *desnaturalizar* las situaciones que vulneran la dignidad humana.
- *Involucramiento*. Reconocerse como parte de las situaciones de vulneración de derechos. Asumir que el sufrimiento de un ser humano es siempre algo que me incluye más allá de las diferencias de raza, género, edad, religión, etnia y color de piel. *Es un ser humano como yo –como nosotros– y por lo tanto me siento incluido como miembro de la especie humana.*
- *Implicación*. Capacidad de análisis de los vínculos conscientes o inconscientes que atan a esas situaciones y sus protagonistas. *¿Qué hay en mi historia personal, en mis experiencias de vida, que se pone en acción ante estas situaciones? ¿Cómo condicionan mi accionar y mi sentir esas experiencias?* Si bien es importante *ponerse en lugar del otro* debemos tener claro que no somos ese otro, no podemos usurpar su singularidad. El proceso emancipatorio no es nuestro sino de ese otro al cual no debemos desplazar de su protagonismo. Esto permitirá trascender del sentir a las capacidades de análisis y pasar así al cuarto momento del proceso.
- *Incidencia*. Incidencia a desarrollar capacidades personales y colectivas para la acción transformadora de la situación y de la realidad que la determina.

Obstáculos epistemológicos

En estos procesos de aprendizaje suelen surgir algunos obstáculos que bloquean, interfieren o desvían los referidos procesos. Señalaré algunos que se han hecho evidentes en nuestra experiencia:

- Colocación de la problemática en espacios alejados en el tiempo y o en el espacio. Entender que los derechos humanos están siendo vulnerados en Medio Oriente o que fueron avasallados en los campos de concentración nazis pero, a la vez naturalizar situaciones cercanas o cotidianas. Los seres humanos tenemos una dificultad para *ver de cerca*. Para indignarnos y entender la gravedad de hechos con los cuales convivimos en lo cotidiano.

Se construye así la invisibilidad de *los huevos de la serpiente* instalados dentro de la trama social de las aún frágiles democracias. Muchas veces esto ocurre en espacios de cierta invisibilidad como hospicios y cárceles, espacios donde se naturaliza y relativiza el desconocimiento de los derechos humanos.

- Otra resistencia relacionada con la anterior es el efecto de encandilamiento por hechos de alta visibilidad relacionados con la vulneración de los derechos humanos que opacan otros más cotidianos. Situaciones como la que atraviesan las personas migrantes en Europa pueden atraer la atención en desmedro de las vulneraciones de derechos asociadas a las migraciones internas o en las propias fronteras de nuestros países.
- Un obstáculo que debe ser analizado y trabajado es el compromiso ético de la persona docente que, en el proceso educativo renuncia a un poder incondicional promoviendo en las y los estudiantes la crítica a la obediencia como valor en sí mismo, la crítica a la autoridad y la libertad de expresar las disidencias. En ciertos momentos de este proceso las y los docentes sienten amenazada su autoridad. En el trabajo con educadores hemos caracterizado esta actitud como *la pesadilla de Gulliver* o sea el miedo a que les suceda como al gigante que se despertó amarrado por enanitos que le quitaron la fuerza. La opción de emprender el camino de empoderar o fortalecer a las y los educandos es una opción que requiere de un sostén ético por parte de la educadora o el educador. Debe estar dispuesta o dispuesto a transitar por la paradoja de que cuando mejor realiza su trabajo menos poder concentra en relación con las y los educandos.

Los derechos humanos en la educación

La inclusión de los derechos humanos en el espacio educativo lleva a repensar la educación desde un nuevo paradigma.

Se hace necesario retornar sobre preguntas como:

- ¿Qué educación?
- ¿Quién educa?
- ¿Cómo educa?
- ¿Para qué educar?

Y esto remite a temas sustanciales como: ¿cuál es la concepción de sujeto?, ¿cuál es el proyecto político social? y, de esto se desprende un deber ser de la convivencia al interior de las instituciones educativas y muy especialmente de las relaciones entre educadores y educandos.

El Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, en su Observación General núm. 1 define con claridad a qué tipo de educación tienen derecho las y los niños: “La educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados”.

El objetivo es habilitar a la niña o al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo.

Desde esta mirada los espacios educativos se diversifican trascendiendo el aula: “En este contexto la ‘educación’ es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vita-

les y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad”.

La referida Observación es muy clara en limitar la *violencia simbólica* presente en todo acto educativo para promover el respeto a los saberes, las experiencias y los puntos de vista del niño o la niña.

El espacio educativo debe ser amigable para las niñas y los niños.

El entorno escolar debe ser un espacio en el que los derechos humanos prevalezcan como norma de convivencia. Debe reflejar la libertad y el espíritu de entendimiento, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Pero el carácter *amigable* incluye disciplina. Una escuela en la que se permita la intimidación de los más débiles u otras prácticas violentas o excluyentes no cumple con los requisitos planteados.

Los espacios educativos deben tener fronteras con *permeabilidad selectiva* y normas claras de convivencia.

No pueden estar ajenos a los temas del entorno: violencias, discriminación, exclusión. Pero estos temas deben entrar al espacio educativo como problemas a trabajar no como formas de actuar. En una escuela democrática y acorde a los derechos humanos hay cosas que están terminantemente prohibidas como la solución de controversias a través de la violencia, la exclusión y las actitudes discriminatorias.

La educación en derechos humanos es una *pedagogía del conflicto* (Paulo Freire) o *controversial* en tanto que trabaja en la tensión entre una realidad atravesada por múltiples violencias y vulneraciones a los derechos humanos y un *deber ser* que permite la postura crítica sobre las realidades y la construcción de utopías como horizonte de los procesos.

La verdadera educación en derechos humanos es aquella en la que no sólo se incluye el tema en forma explícita, sino que el *currículo oculto* es operativizado como parte de la estrategia educativa a favor de la promoción de la cultura de derechos.

Un aporte desde nuestras raíces

De acuerdo con lo que señala Boaventura de Souza, las cosas no son iguales vistas desde el Sur. Los derechos humanos como referente universal se complementan y alimentan en una relación dialéctica con aportes de las diferentes culturas.

En este sentido nos parece importante retomar el concepto de *buen vivir*.

El *buen vivir* aparece en la tradición aymará como suma *qamaña* y entre los guaraníes como *teko porâ* o *teko kavi* y es incorporado en la perspectiva cristiana por Leonardo Boff.

En su esencia es: “La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas” (R. Ramírez).

El *buen vivir* supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas

identidades colectivas y cada uno –visto como un ser humano universal y particular a la vez– valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a un otro)”.

Bibliografía

Bauleo, Armando, “El proceso de aprendizaje grupal”, Clase dictada en la EUSS_UDELAR, Uruguay, 1970.

De Souza Santos, Boaventura, “Introducción: las epistemologías del Sur”, disponible en <www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf>, página consultada el 23 de junio de 2017.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Chile, Siglo XXI, 2012.

Magendzo Kolstrein, Abraham, y Jorge Manuel Pavéz Bravo, *Educación en derechos humanos*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2015.

Pérez Aguirre, Luis, y Juan José Mosca, *Derechos humanos*, Uruguay, Ediciones Trilce, 2006.

Construcción del sujeto de paz y de derechos humanos

Abraham Magendzo Kolstrein*

La relación entre la paz y los derechos humanos, así como entre la educación para la paz y la educación en derechos humanos ha sido planteada y tratada en reiteradas investigaciones, conferencias, debates, seminarios, cursos y publicaciones.

En efecto, construirse y educar a otras y otros para que se construyan como sujetos de paz y de derechos es ciertamente un proceso ciudadano-pedagógico que requiere tiempo, entereza y predisposición. La paz no se recibe en una bandeja de plata, exige superar tensiones, miedos, prejuicios, obstáculos y cálculos políticos, a veces bastante mezquinos e interesados.

Podemos inferir que formarse y formar en el ámbito educacional al sujeto de paz y de derechos significa alejarse de la concepción restrictiva y limitada de la tesis de la *paz negativa*, que pone énfasis en la ausencia de guerra, de violencia directa –agresión física– para avanzar hacia una concepción de la *paz positiva*, que supone un nivel elevado de justicia, de igualdad, de libertad, de tolerancia y no discriminación, de realización y participación, de reconocimiento de la diversidad social y cultural y, en este sentido, de responsabilidad, solidaridad y reconocimiento del otro/otra como un legítimo otro/otra en dignidad y derechos.

Entonces, estamos asumiendo una *paz estructural* conducente a un cambio radical que se inspira y se funda en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en una serie de declaraciones, pactos, convenciones, protocolos, etc., que la comunidad internacional ha suscrito con el fin de preservar la paz.

En este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala claramente que:

[Los] derechos humanos y la cultura de paz son complementarios, acotando que cuando predominan la guerra y la violencia no se pueden garantizar los derechos humanos pero, al mismo tiempo, sin derechos humanos en todas sus dimensiones, no puede haber cultura de paz. La paz no es una meta utópica, es un proceso. No supone un rechazo del conflicto, al contrario. Los conflictos hay que aprender a afrontarlos y a resolverlos de forma pacífica y justa.⁹⁵

Lo expuesto hasta el momento nos permite incursionar y ofrecer algunas preguntas educacionales tendientes a que las y los educadores se constituyan en sujetos constructores de paz e induzcan y formen

* Doctor en Educación por la Universidad de Los Ángeles; master en Educación e Historia por la Universidad Hebrea de Jerusalem, Israel. Director académico del Programa de Doctorado en Educación y la Cátedra UNESCO. Especialista en educación en derechos humanos y educación cívica.

⁹⁵ Fuentes UNESCO, *Una 'cultura de paz' para América Latina*, núm. 86, París, enero de 1997.

a sus educandos en sujetos de paz desde la perspectiva político-ética de los derechos humanos. Nótese que estamos señalando, por un lado, que la o el educador está asumiendo una tarea de orden política, es decir, de cambio y transformación social y de orden ético que compromete principios normativos y morales que se generan a partir de la universalidad, irrenunciabilidad e inviolabilidad de los derechos humanos.

Ahora bien, las preguntas educacionales que surgen son de orden conceptual, curricular, pedagógico y evaluativo. Intentaré hacer una aproximación, de manera muy escueta, a ellas. Éstas se fundamentan en la experiencia que he ganado en mi recorrido en la educación en derechos humanos, educación para la paz, educación ciudadana y democrática en Chile y en otros países de América Latina, entre los que se encuentra de manera preferente México. Las respuestas que esbozo son propuestas para la reflexión.

Preguntas para la reflexión

- *¿Es posible construirse como sujeto de paz sin construirse como sujeto de derechos?*

Para construirse como sujeto de paz impostergablemente se requiere formarse como sujeto de derechos. La paz exige crear condiciones de respeto y vigencia de los derechos humanos. En este sentido, las guerras, las dictaduras y las situaciones de pobreza, de desigualdades extremas son, entre otras, situaciones en que los derechos y la dignidad de las personas son conculcadas y por consiguiente la paz se encuentra violentada.

- *¿Es posible pensar que un sujeto de derechos no sea necesariamente un sujeto de paz?*

Constituirse en sujeto de derecho, es decir, en un sujeto empoderado que hace valer sus propios derechos y los derechos de los demás propende a crear una situación en donde los conflictos son resueltos de manera pacífica. El bagaje conceptual, normativo, actitudinal y moral de los derechos humanos es una plataforma que cobija la paz.

- *¿Puede la institución educacional construir al sujeto de paz y de derechos en una sociedad violenta, que resuelve sus conflictos no de manera pacífica, y que conculca los derechos humanos?*

La educación tiene como misión esclarecer las situaciones conflictivas y contradictorias que los contextos sociales, culturales, económicos y políticos confrontan permanentemente a nuestras sociedades. Esperar que la sociedad resuelva sus múltiples conflictos, para recién entonces educar para la paz y los derechos humanos es no entender el rol transformador que a la educación le toca jugar.

- *¿Cuáles son los posibles obstáculos y limitaciones que la institución educativa tiene para construir al sujeto de paz y de derechos?*

Sin duda alguna, y la experiencia así lo avala, son múltiples las limitaciones y obstáculos que confronta la educación para la paz y la educación en derechos humanos. Los problemas y dificultades se generan tanto desde el entorno societal, como los que son propios de la educación y de las instituciones educativas.

Entre ellos: la presencia del autoritarismo que todavía se practica y se trasluce en el quehacer escolar; las diversas manifestaciones de violencia escolar que están instaladas en las escuelas cada vez con mayor fuerza, como por ejemplo el *bullying*, que es una manifestación clara de violación a los derechos humanos;⁹⁶ el escaso tiempo que se destina a capacitar a las maestras y los maestros para que ellas y ellos se construyan como sujetos de paz y derechos, y se preparen para apoyar a sus estudiantes en este cometido; el poco espacio que el currículo ofrece a la educación para la paz y la educación en derechos humanos, etcétera.

- *¿Cómo definimos a un sujeto de paz y de derechos?*

A mi parecer, un sujeto de paz y de derechos es aquel que autorregula su conducta y emociones frente a situaciones conflictivas, de suerte que emplea siempre un mecanismo de resolución de conflicto de manera pacífica; que procura que sus derechos y los de los demás no sean conculcados; que está alerta e interviene en situaciones en que se están violando los derechos, aunque no sean los propios y que, en consecuencia, no dice esto: “no es de mi incumbencia, no es asunto mío ni de mis cercanos”. Por el contrario, el sujeto de paz y de derechos dice frente al lejano de los lejanos cuyos derechos han sido violados: “sí me atañe, me concierne, es de mi responsabilidad”. El sujeto de paz y de derechos es tolerante (procura las libertades), no discrimina y reconoce la diversidad social y cultural (procura la igualdad).

- *Currículo oculto en la construcción del sujeto de paz y de derechos*

Es importante hacer notar que la construcción del sujeto de paz y de derechos opera no sólo desde el currículo explícito e intencional, sino que también –y quizás con mucha fuerza– desde el currículo oculto, es decir, desde la cultura escolar, en su clima organizacional, en el sistema de relaciones personales, en los reglamentos disciplinarios, en el clima escolar, en la gestión escolar, etcétera.

⁹⁶ Abraham Magendzo y M. I. Toledo, *Bullying: an analysis from the perspective of human rights, target groups and interventions*, International Journal of Children's rights, Martinus NIJHOFF, Publisher, 2012, pp. 35-47.

Preguntas pedagógicas

- *¿Qué concepción pedagógica subyace en el proceso de construcción del sujeto, sujeto de paz y de derechos?*

Pienso que nos ubicamos directamente en la concepción de la pedagogía crítica, que está íntimamente relacionada con la teoría crítica que apunta a crear una sociedad más justa y de empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control de sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales, a través de la toma de conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental.

Planteamientos sobre el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas

María del Carmen Campero Cuenca*

El derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas (PJYA) es la puerta para el ejercicio de otros derechos, y por lo mismo es fundamental para el desarrollo personal y social de los mexicanos y mexicanas, así como del país en su conjunto; sin embargo, este sector de la población es el menos atendido en dicho derecho y con calidad, por el lugar secundario que ocupa en la agenda educativa nacional en relación con la educación de la niñez y la juventud; así, se contraviene nuestra legislación y la política internacional que México ha suscrito en la materia, como son las conferencias internacionales de Educación de Adultos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda Educación 2030.

Para transitar de un enfoque compensatorio de la educación –que es el que prevalece en nuestro país– a uno de derechos, existen desafíos y pistas que se sintetizan en: visibilizar la educación de las personas jóvenes y adultas (EPJA) desde el enfoque de derechos; promover políticas de Estado para garantizar el derecho a la educación de las PJYA y gobernanza, y orientar los procesos educativos desde el enfoque de derechos, los cuales se abordan, en un segundo momento, considerando resultados de los análisis realizados en América Latina, en el año en curso.

El derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas es la puerta para el ejercicio de otros derechos, por lo que se le considera un *derecho llave* (UNESCO 2009 y 2015).⁹⁷ Este amplio y complejo campo educativo contribuye al desarrollo personal, comunitario y social de las personas y de las naciones mediante proyectos y programas de educación básica, capacitación en y para el trabajo, educación para la ciudadanía local y mundial, para el desarrollo sostenible, para la promoción de las culturas, para la solución pacífica de conflictos, etc.,⁹⁸ con una orientación transformadora que se basa en las contribuciones de la educación popular; participan múltiples actores en su puesta en marcha: gobiernos, sociedad civil, sector privado, universidades, etc., en diferentes modalidades. Este acercamiento a la EPJA retoma planteamientos de la V y VI conferencias internacionales de Educación de Adultos (CONFITEA V y VI) y de la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (RAEA).

* Antropóloga social y maestra en Educación de Adultos; dedicada por más de 39 años a la educación de personas jóvenes y adultas. Desde hace 35 años es docente en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Fundadora e integrante de la Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de América Latina (2016); actualmente es vicepresidenta de América Latina en el Consejo Internacional de Educación de Adultos, en representación de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

⁹⁷ UNESCO, *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém*. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Belem, Brasil, 2009; y UNESCO, *Educación 2030. Declaración y Marco de Acción*, París, UNESCO, 2015.

⁹⁸ ICAE Secretariat, Report from the Latin America Regional Consultation: Rethinking education, Documento de trabajo, Montevideo, ICAE, 2016.

Frente a su importancia, la EPJA ocupa un lugar secundario en la agenda educativa nacional con respecto a la educación de la niñez y la juventud, por lo que el cumplimiento del derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas y, con calidad, sigue siendo una “deuda social”, como lo expresaba Vasconcelos al concluir la Revolución mexicana y observaba millones de mexicanas y mexicanos anal-fabetas adultos y, que vivían en condiciones de pobreza.⁹⁹ Esta deuda aún existe con 31.9 millones de mexicanos y mexicanas, de 15 años y más que no han concluido su educación básica, cifra que corresponde a 38.4% de la población adulta; de éstos, 5.4 millones de personas aún no leen ni escriben.¹⁰⁰

Si bien se pueden apreciar algunos avances en este campo educativo, persisten varios desafíos que se resumen en transitar de un enfoque compensatorio a uno de derechos, en un escenario en el que se cuenta con un marco jurídico que promueve el ejercicio de los derechos humanos, con políticas internacionales suscritas por México, así como con demandas y propuestas de la sociedad civil que abonan en ese sentido. Esta es la temática de la presente ponencia que, por cuestiones de espacio, se aborda brevemente, aun cuando existe una vasta literatura al respecto.

El derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas: algunos antecedentes, marcos legales y políticos

El interés por promover los derechos humanos en nuestro país y, en particular el derecho a la educación, cuenta con una larga historia y han sido muchas las personas que se han comprometido y han trabajado por su cristalización, proceso que continúa. Dos referentes son la Constitución de Apatzingán (1814) donde se establecieron los derechos del hombre y se afirmó que “la felicidad del pueblo y de cada uno de los ciudadanos consistía en el goce de la igualdad, la seguridad, la propiedad y la libertad”.¹⁰¹ Muchos años después, la Constitución de 1917, en el marco de la Revolución mexicana, propone en su artículo 3º el derecho a la educación de toda la población y con base en este ideal se emprenden proyectos de gran envergadura para la población adulta urbana y rural, como fueron la Gran Cruzada que integraba las campañas de alfabetización, las escuelas nocturnas, así como la recuperación y fomento de la cultura nacional; las casas del pueblo y las misiones culturales que se caracterizaban por su interés en dar respuesta a las necesidades sociales, económicas, culturales y políticas de las comunidades, con la participación de la población;¹⁰² esta orientación requiere retomarse en la actualidad por sus aportes y por constituir un enfoque de derechos.

En la actualidad se cuenta con la Ley General de Educación (1993), que ratifica el derecho a la educación de toda la población y de calidad en su artículo 3º y le imprime una orientación holística que se expresa en sus fines en el artículo 7º, y en su orientación en el artículo 8º; sin embargo, los artículos específicos sobre la educación de adultos (artículos 33, 39, 43, 44 y 45) se limitan a describir esta *modalidad educativa*, y son éstos los que prevalecen al definir las políticas, por lo que se pone muy

⁹⁹ Engracia Loyo, “Educación de la comunidad, tarea prioritaria”, en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, tomo II, México, SEP/El Colegio de México, 1994, pp. 341- 411.

¹⁰⁰ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), Censo General de Población y Vivienda, México, INEGI, 2010.

¹⁰¹ María Leoba Castañeda Rivas, “Los ideales de Apatzingán”, en *Confabulario*, México, 19 de octubre de 2014, p. 4.

¹⁰² Engracia Loyo, *op. cit.*

poca atención a los artículos 7° y 8° que también norman este campo educativo; el resultado es que en los hechos se restringe su orientación y concreción como derecho humano. Por otra parte, a las educadoras y los educadores que participan en la EPJA se les limita su derecho a un trabajo digno y a la formación, al considerar su trabajo como *voluntario* (artículo 44); esta condición tiene implicaciones tanto en el desarrollo de ellos y ellas como en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra tensión/contradicción con relación al derecho a la educación de la población adulta mexicana está plasmada en el marco político vigente; si bien el Plan Nacional de Desarrollo tiene como metas un México *incluyente* y un México con *educación de calidad*, los planteamientos y estrategias de esta última restringen el abordaje de la EPJA, como se hablará más adelante.

En el escenario internacional, desde 1949 la UNESCO ha promovido seis conferencias internacionales de Educación de Adultos que ratifican que la EPJA juega un papel clave para el desarrollo de las personas, los grupos y las naciones; particularmente las CONFINTEA IV, V y VI, al igual que la reciente Recomendación sobre el Aprendizaje y Educación de Adultos¹⁰³ enfatizan el derecho a la educación de las EPJA desde una mirada integral.

De igual manera se han lanzado iniciativas desde la Organización de las Naciones Unidas que apelan a la voluntad de los países miembros a redoblar esfuerzos para superar grandes problemáticas mundiales; la más reciente son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), suscritos por la mayoría de los países miembro en septiembre del año pasado. El Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, es considerado una meta transversal por muchas personas, ya que es elemento clave para conseguir otras. La Declaración de Incheon y la Agenda Educación 2030 de la UNESCO se suman al logro de este objetivo.

La sociedad civil organizada también se ha manifestado sobre el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas en los últimos dos años. En mayo del año pasado se realizó el Foro de la Sociedad Civil en Incheon, República de Corea, donde se reiteró que

la educación es un derecho humano fundamental y un bien público esencial para promover la justicia social, económica y medioambiental. Los Estados tienen el deber de proporcionar educación pública, gratuita y de calidad para todos y aprendizaje a lo largo de toda la vida, y de garantizar que el derecho a la educación esté consagrado en las leyes y se cumpla.¹⁰⁴

En abril de este año (2016) se realizó en la Ciudad de Brasilia el Seminario Internacional de Educación a lo Largo de la Vida y Balance Intermedio de la VI CONFINTEA en Brasil; sus resultados, plasmados en la Carta de Brasilia, constituyen pistas para avanzar en la EPJA desde una perspectiva latinoamericana; fue en este marco que tuvo lugar la reunión de redes de la sociedad civil de la región. También en la Ciudad de México, en el mes de noviembre, se llevó a cabo la Asamblea de la Campaña Latinoamericana

¹⁰³ UNESCO, *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, París, 18 de noviembre de 2015.

¹⁰⁴ Foro ONG, *Declaración, Incheon, República de Corea*, 18 al 19 de mayo de 2015.

por el Derecho a la Educación (CLADE), en la que se propuso una educación emancipatoria y garante de derechos. Algunos de los planteamientos de esos documentos de política internacional son retomados en el siguiente apartado.

Desafíos y las pistas para avanzar en la educación de las personas jóvenes y adultas desde el enfoque de derechos

Son varios los desafíos que se enfrentan para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en México, imprimiéndole una orientación desde los derechos, y así superar el enfoque compensatorio presente en muchos aspectos de este campo educativo. Si bien varios de éstos se ubican en un nivel macro, también tienen consecuencias en las prácticas concretas. Los desafíos y las pistas para avanzar se encuentran interrelacionados y se separan para facilitar su presentación, en la cual se incluyen los aportes latinoamericanos recientes y otros mundiales.

Visibilizar la EPJA desde el enfoque de derechos

En el momento actual existen diferentes significados respecto al Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) y el mayor énfasis se pone en los aspectos productivos vinculados al mercado, que ubican en el centro al individuo y su desarrollo personal desde la teoría del capital humano, donde la responsabilidad de la educación recae en el individuo;¹⁰⁵ por ello, es fundamental hablar de Educación a lo Largo de la Vida (ELV), que enfatiza la obligatoriedad del Estado de proveer las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación de toda la población, tanto básica como a lo largo y ancho de su vida. Muchas personas, organizaciones y redes de América Latina y de otras regiones del mundo luchan para que el Estado cumpla con sus obligaciones con respecto a la educación y para que ésta se concrete desde una orientación transformadora fundamentada en las contribuciones de la educación popular.¹⁰⁶

En este debate de sentidos, ELV y menos ALV, debe sustituir el concepto de educación de personas jóvenes y adultas, que se refiere específicamente a esta población y a su perspectiva metodológica, y es la nominación más utilizada en Latinoamérica para dar cuenta de la visión de este campo educativo. Lo que se viene observando con preocupación, es que cada vez es más frecuente hablar de ELV o ALV como sinónimos de la EPJA, hecho que levanta el riesgo de invisibilizarla en sí misma y a los sujetos de derecho que son las personas adultas.

¹⁰⁵ C. Vargas Tamés, "Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida. Pautas para una conceptualización", en *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 39, septiembre-diciembre de 2014, México, pp. 3-11, disponible en <http://www.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=987&Itemid=215>, página consultada el 10 de mayo de 2016.

¹⁰⁶ Pedro Pontual, "La educación a lo largo de la vida en la perspectiva de la educación popular y de la participación social", en *Colección de textos, CONFITEA Brasil +6*, Brasilia, Ministerio de Educación/Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión, 2016, pp. 70-76, en <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf>, página consultada el 10 de mayo de 2016.

Políticas de Estado para garantizar el derecho a la educación de las EPJA y gobernanza

La poca visibilidad de la EPJA va de la mano con la prioridad que este campo educativo viene recibiendo en todo el mundo, incluyendo México, en especial en lo que toca a su lugar en las políticas y los programas educativos, y a los bajos aportes presupuestales que se le destinan.

Por lo mismo, se requiere promover y consolidar políticas integrales, inclusivas e integradas –intersectoriales e interdisciplinarias– (RAEA) que se concreten en programas y proyectos específicos con suficiente presupuesto. Para ello es fundamental que se dedique a la educación 6% del PIB y que vaya en aumento la inversión en la EPJA (CONFINTEA VI), propuesta que en México está muy lejana de cumplirse, ya que para el presente año, el Ejecutivo federal propuso a la Cámara de Diputados un gasto para la educación equivalente a 3.57% del PIB;¹⁰⁷ de éste, a la educación para personas adultas se le asigna únicamente 0.03% para atender a 34.1% de la población adulta, que son 30 132 061 personas,¹⁰⁸ mientras que a la educación básica se le otorga 2.26% del PIB.

Con relación a la gobernanza, el Estado en su discurso oficial acepta la entrada y los aportes de la sociedad civil, dentro de una relación de contradicciones; en nuestro país es frecuente la poca consideración a sus contribuciones para la definición y la aplicación de las políticas. Una demanda de la sociedad civil latinoamericana es fomentar la participación de la sociedad en la definición de las políticas públicas para la EPJA en todos los niveles de gobierno, y de esta manera considerar las necesidades reales de las y los educandos en lo que se refiere a currículo, metodología, acreditación, edad de ingreso y duración de los cursos, creando posibilidades de prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje.¹⁰⁹ Para eso se requieren el fortalecimiento y la creación de estructuras de cooperación, procesos participativos y alianzas entre diversos actores a nivel local, nacional, regional e internacional para realizar un mapeo de las necesidades y posibilidades de cooperación regional en materia de EPJA, así como de planes y estrategias nacionales y regionales, que además permitan posicionar y fortalecer este campo educativo en los organismos que trabajan en esos niveles.

Orientar los procesos educativos desde el enfoque de derechos

Una mirada integral de este campo educativo se menciona al inicio de este texto, en la cual se enuncian sintéticamente algunos elementos del enfoque de derechos, que se amplía a continuación con la finalidad de tener una aproximación más completa del mismo, para enriquecer las acciones que se realizan en México.

El enfoque de derechos implica: a) el derecho de las personas al *buen vivir*, paradigma latinoamericano que plantea: trabajo digno, medio ambiente saludable y sustentable, reconocimiento y conside-

¹⁰⁷ M. Reyes Tépac y Martha Amador Quintero, "El proyecto del Presupuesto Público Federal para la Función Educación, 2015-2016", p. 9, disponible en <<http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-19-15.pdf>>, página consultada el 10 de mayo de 2016.

¹⁰⁸ Instituto Nacional para la Educación de Adultos, *Estimaciones del rezago educativo*, México, INEA, 2015, disponible en <http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion_rezago_2015.pdf>, página consultada el 10 de mayo de 2016.

¹⁰⁹ Carta de Brasilia, Seminario Internacional de Educación a lo largo de la Vida y Balance Intermedio de la VI CONFINTEA en Brasil, 2016, disponible en <<http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/>>, página consultada el 10 de mayo de 2016.

ración de las culturas, etc.; *b*) el reconocimiento y la atención a la diversidad, el logro a la igualdad por género, raza, condición social, etnia, etc. y a la inclusión, y *c*) el ejercicio de la ciudadanía y la democracia.¹¹⁰ Por lo anterior, la educación debe ser: *a*) holística, para atender los aspectos arriba mencionados; *b*) integral para brindar conocimiento crítico, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para plantear, conceptualizar y resolver problemas de diverso orden; *c*) centrada en las personas con el fin de dar respuesta a sus necesidades e intereses así como a los de sus grupos y contextos, para así lograr la pertinencia y relevancia de los procesos educativos que promuevan la construcción de aprendizajes significativos en ellos y ellas, y *d*) promover la participación de los y las estudiantes, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en las diferentes ámbitos en los que se desenvuelven –familiar, laboral y comunitario– con el fin de favorecer una ciudadanía activa y una sociedad del aprendizaje.¹¹¹ Este enfoque de la educación, además favorece en las personas la permanencia y continuidad de sus estudios y permite superar la orientación compensatoria de la educación, que lamentablemente prevalece en nuestro país y que se centra en el logro de metas cuantitativas, dejando en un segundo término la construcción de aprendizajes significativos. El Programa Especializado de Certificación (PEC), reciente en nuestro país, requiere revisarse a la luz de los planteamientos arriba expuestos, por su carácter compensatorio.

Para avanzar en el enfoque de derecho a la educación, de igual manera se requiere: *a*) promover la profesionalización de los educadores y educadoras (EYE), que incluye su formación inicial y continua así como sus condiciones laborales y de trabajo (CONFITEA V y VI),¹¹² ambos aspectos constituyen un derecho de ellos y ellas y, son prerequisite para el ejercicio de las personas jóvenes y adultas a su derecho a una educación de calidad. Cabe señalar que en nuestro país, la mayoría de los EYE no cuentan con formación específica sobre este campo educativo y realizan su trabajo en condiciones precarias, muchos como *voluntarios*, con retribuciones económicas muy bajas; *b*) emprender acciones afirmativas orientadas a los grupos que viven situaciones de mayor desventaja como son las mujeres, la población indígena, los migrantes y los jóvenes, entre otros, y *c*) aumentar el desarrollo de la investigación, tanto para informar sobre el progreso y las *buenas prácticas*, como para profundizar en temáticas y problemáticas centrales de la EPJA.

Una propuesta más es eliminar la terminología *rezago educativo*, utilizada frecuentemente por los gobiernos, especialmente en México, y sustituirla por “personas que no han podido ejercer su derecho a la educación” por diferentes condiciones socioeconómicas y culturales de sus vidas; así, se destaca que quién está en rezago es el Estado y no la población, por lo que existe una deuda social hacia ésta,

¹¹⁰ Carmen Campero Cuenca (coord.), *El Currículum globALE para la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas de América Latina*, Alemania, DVV Internacional, 2016, p. 155, disponible en <<http://redepja.wixsite.com/misitioepja>>, página consultada el 10 de mayo de 2016.

¹¹¹ Véanse ICAE, *op. cit.*; Carta de Brasilia, *doc. cit.*; y Declaración Conjunta de la Sociedad Civil sobre el Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post 15. El derecho humano a la educación en la agenda de desarrollo post-2015, septiembre de 2013, disponible en <http://www.icae2.org/images/statement_castellano_new.pdf>, página consultada el 10 de mayo de 2016.

¹¹² UNESCO, *La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro*. V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA V). Hamburgo, 14-18 de julio de 1997, México, CREFAL/UPN; y UNESCO, *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém*. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Belem, Brasil, 2009.

como antes se planteó. Además, al hablar de rezago, estamos estigmatizando a las personas, descalificándolas y así favorecemos que no se acerquen a los programas educativos;¹¹³ al respecto, cabe recordar la correlación frecuente que existe entre personas en situación de pobreza y sin educación básica completa,¹¹⁴ por lo que la estigmatización se duplica. Utilizar esta terminología que involucra un acercamiento teórico y práctico a este campo educativo tiene muchas más implicaciones: afecta la prioridad que se le otorga a la EPJA en las políticas educativas, las relaciones entre educadores y educandos, la calidad de los programas, etcétera.

En México, el derecho de las personas jóvenes y adultas a una educación de calidad implica un largo camino por recorrer. En el momento actual existen tensiones para avanzar en la cristalización de este derecho porque se encuentran condiciones que lo favorecen y otras que lo limitan, como son: un cúmulo de valiosas experiencias sobre la EPJA; un marco legal que pugna por y respalda el derecho a la educación de todos los mexicanos y mexicanas, frente a políticas públicas limitadas en su definición y puesta en práctica; además, se cuenta con educadoras, educadores y académicos comprometidos, con investigaciones que aportan conocimientos para mejorarlo, así como con relevantes programas educativos como el MEVYT, con fuertes limitaciones en su concreción que dan como resultado que prevalezca un enfoque compensatorio.

En este escenario, es innegable que se requiere voluntad política para superar los desafíos existentes; también que el Gobierno cumpla con las obligaciones que le señala la ley y con su papel de promotor del derecho a la educación de la población joven y adulta, considerando las aportaciones de diversa índole que han generado los distintos actores involucrados en este campo educativo a nivel local, nacional, regional e internacional y, además, convocándolos y haciendo alianzas.

En la Ciudad de México se presenta una coyuntura que habría que aprovechar para avanzar en el tema que nos ocupa, y es la elaboración de su Constitución Política y de las leyes secundarias, proceso en el que la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal puede desempeñar un papel clave por sus atribuciones y competencias, particularmente la de elaborar recomendaciones públicas y proponer cambios en la legislación a favor de los derechos humanos.

El momento que vivimos, por sus complejidades, nos invita a las personas, instituciones, organizaciones y redes interesadas en la EPJA, a mantener una actitud crítica propositiva y a sumar esfuerzos para que el derecho a la educación sea una realidad.

¹¹³ Entre las problemáticas expresadas en el Seminario de Brasilia (abril de 2016), se encuentra la poca demanda de estos servicios.

¹¹⁴ José Narro Robles y David Moctezuma Navarro, "Analfabetismo en México 2012: una deuda social", en *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 3, núm. 3, septiembre-diciembre de 2012, disponible en <http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_07/RDE_07_Art1.html>, página consultada el 10 de mayo de 2016.

Fuentes

- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), *Carta de México*, IX Asamblea de CLADE, México, 11-14 de noviembre de 2016.
- Campero Cuenca, Carmen (coord.), *El Currículum globALE para la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas de América Latina*, Alemania, DWV Internacional, 2016, p. 155, disponible en <<http://redepja.wixsite.com/misitioepja>>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- Carta de Brasilia, *Seminario Internacional de Educación a lo largo de la Vida y Balance Intermedio de la VI CONFINTEA en Brasil*, 2016, disponible en <<http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/>>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- Castañeda Rivas, María Leoba, "Los ideales de Apatzingán", en *Confabulario*, México, 19 de octubre de 2014, p. 4.
- Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE, por sus siglas en inglés), *Declaración de la IX Asamblea Mundial del ICAE*, Montreal, ICAE, 14 de junio de 2015, disponible en <<http://www.icae2.org/index.php/es/novedades/374-ix-asamblea-mundial-del-icae-declaracion>>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917; última reforma publicada el 24 de febrero de 2017, disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150816.pdf>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- Declaración Conjunta de la Sociedad Civil sobre el Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post 15. *El derecho humano a la educación en la agenda de desarrollo post-2015*, septiembre de 2013, disponible en <http://www.icae2.org/images/statement_castellano_new.pdf>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- Foro ONG, *Declaración*, Incheon, República de Corea, 18 al 19 de mayo de 2015.
- ICAE Secretariat, *Report from the Latin America Regional Consultation: Rethinking education*, Documento de trabajo, Montevideo, ICAE, 2016.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), *Censo General de Población y Vivienda*, México, INEGI, 2010.
- Instituto Nacional para la Educación de Adultos, *Estimaciones del rezago educativo*, México, INEA, 2015, disponible en <http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion_rezago_2015.pdf>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de junio de 2013; última reforma publicada el 22 de marzo de 2017, disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- Loyo, Engracia, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria", en *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México*, tomo II, México, SEP/El Colegio de México, 1994, pp. 341- 411.
- Narro Robles, José, y David Moctezuma Navarro, "Analfabetismo en México 2012: una deuda social", en *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 3, núm. 3, septiembre-diciembre de 2012,

- disponible en <http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_07/RDE_07_Art1.html>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México, Gobierno de la República, 2013, disponible en <<http://pnd.gob.mx/>>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- Pontual, Pedro, "La educación a lo largo de la vida en la perspectiva de la educación popular y de la participación social", en *Colección de textos, CONFITEA Brasil +6*, Brasilia, Ministerio de Educación/Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión, 2016, pp. 70-76, en <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- Reyes Tépac, M., y Martha Amador Quintero, "El proyecto del Presupuesto Público Federal para la Función Educación, 2015-2016", disponible en <<http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/se/SAE-ISS-19-15.pdf>>, página consultada el 10 de mayo de 2016.
- UNESCO, *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém*. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Belem, Brasil, 2009.
- _____, *Educación 2030. Declaración y Marco de Acción*, París, UNESCO, 2015.
- _____, *La educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro*. V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA V). Hamburgo, 14-18 de julio de 1997, México, CREFAL/UPN.
- _____, *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, París, 18 de noviembre de 2015.
- Vargas Tamés, C., "Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida. Pautas para una conceptualización", en *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 39, septiembre-diciembre de 2014, México, pp. 3-11, disponible en <http://www.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=987&Itemid=215>, página consultada el 10 de mayo de 2016.

¿Y los derechos humanos en la educación pública?

*María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo**

Sin duda vivimos tiempos de crisis, muchas dudas nos invaden sin saber que será de cada una y cada uno de nosotros en el presente y con mayor razón en el futuro. Pareciera que los derechos humanos, que tanto han costado a la humanidad, hoy están en riesgo. Esta realidad –que no podemos eludir– pone en duda nuestras formas de pensar y comportarnos frente a los grandes dilemas éticos y morales respecto a para qué y cómo vivir en este mundo.

En el terreno educativo surgen ante tales dilemas preguntas como: ¿Qué deben aprender las alumnas y los alumnos de todos los niveles educativos para formarse como auténticas ciudadanas y ciudadanos capaces de intervenir en los asuntos públicos y que convivan de manera armónica y sin violencia? ¿Qué lugar ocupan los derechos humanos en la educación y en particular en la vida cotidiana de las escuelas?

De ahí que quisiera abordar, en este importante foro al que agradezco la invitación, tres asuntos que parece ameritan un amplio debate entre diversos sectores de la sociedad, que permita dilucidar las distintas posturas frente a los retos de la educación en derechos humanos y temas afines en nuestro país. Los temas son:

- La percepción de la ciudadanía sobre los derechos humanos desde la historia de la educación ciudadana en México.
- Alcances y límites de la formación cívica y ética y el Programa a Favor de la Convivencia Escolar en la Educación Básica.
- Retos para promover, respetar, proteger y garantizar, mediante la educación, los derechos humanos.

Uno de estos temas a los que he hecho alusión se refiere a qué percepción tiene la ciudadanía de los derechos humanos, en especial quienes forman parte del sistema educativo nacional, ya sea como estudiantes o como docentes y autoridades.

Empecemos por reconocer que a partir del 10 de junio de 2011 se produjo un cambio significativo en nuestro país al incorporar los derechos humanos y los tratados internacionales de los que el Estado es parte en la Constitución Política mexicana. Con esta reforma constitucional se modificaron 11 artícu-

* Fundadora y coordinadora del Programa Educación, Género y Cambio Cultural del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C., profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y profesora de asignatura de la Licenciatura en Derechos Humanos de la Universidad del Claustro de Sor Juana.

los, uno de ellos, el 1º constitucional, al establecer que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos, así como que todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. De igual manera, la prohibición expresa de toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objetivo anular o menoscabar los derechos y las libertades de las personas, y en consecuencia prevenir, investigar, sancionar y reparar la violación a éstos.¹¹⁵

Además del artículo anterior, también se reformó el artículo 3º relativo a la educación, al establecerse que: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

Respetar los derechos humanos significa que por ningún motivo el Estado podrá violar tales derechos de manera directa y deberá reconocerlos dentro de su legislación. Pero además, como *responsabilidad estatal, el Estado debe adoptar medidas positivas y compensatorias que garanticen la igualdad sustantiva y eliminen la discriminación tal y como se señala en los tratados internacionales respectivos*.¹¹⁶

Cabría señalar que aún antes de que se ratificara la reforma constitucional en materia de derechos humanos en el Congreso de la Unión, en los años recientes a tal reforma, durante el periodo comprendido entre 1995 y 2004 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, en cuyo Plan de Acción se definió esta educación como:

el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, cuya finalidad es:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- b) desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- c) promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d) facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre;
- e) intensificar las actividades de la Organización de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.¹¹⁷

¹¹⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917; reforma publicada el 10 de junio de 2011.

¹¹⁶ Véase Alda Facio, *La responsabilidad estatal frente al derecho humano a la igualdad*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (Colección Reflexiones Contemporáneas), 2014.

¹¹⁷ Oficina del alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos”, disponible en <<http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Decade.aspx>>, página consultada el 22 de marzo de 2017.

Como estos instrumentos jurídicos y programáticos¹¹⁸ sobre la educación en derechos humanos hay muchos más, tanto aquellos que han sido difundidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otras instancias regionales, así como por las comisiones de derechos humanos y algunas asociaciones civiles a nivel nacional e internacional. No obstante que los cambios legislativos en materia de los derechos humanos han abierto un camino importante para su ejercicio, en otros terrenos falta mucho por hacer, uno de ellos es el sector educativo, ya que resulta sorprendente que en un sinnúmero de instituciones de todos los niveles educativos en nuestro país se desconocen los derechos humanos.

Por lo anterior, cabría preguntarse:

¿Qué lugar ocupa, como parte de las prioridades de la educación en nuestro país, la enseñanza y la difusión de los derechos humanos en la formación ciudadana de millones de alumnas y alumnos en todos los niveles educativos?

¿No son los derechos humanos, para quienes diseñan y aplican las políticas educativas, un horizonte de futuro que nos brinda la posibilidad para aprender a respetar las diferencias cualesquiera que éstas sean, resolver conflictos sin violencia, trabajar de manera colectiva; aprender a participar y organizarse en forma democrática, aprender a cuestionar y criticar con argumentos, ser ciudadanos y ciudadanas preocupados por nuestro país y el mundo, en fin esos derechos que nos ayudan a conciliar lo que es de interés personal con lo que es de todos y todas, y saberlo conservar como la construcción de una paz duradera en un país como el nuestro envuelto dolorosamente en una espiral de crímenes y de violencia que nos tienen bajo zozobra?

¿Qué no es acaso el cumplimiento de los derechos humanos que ya están en el marco de nuestra Carta Magna y forman parte del cuerpo jurídico de nuestras leyes lo que se pregona como la garantía de vivir en un Estado de derecho?

En un país en donde priva el poder del más fuerte, el engaño, la criminalidad, la impunidad y la corrupción, se puede entender que “la Constitución por mejor redactada que esté, no puede cambiar por sí sola una realidad de constante violación a los derechos humanos”, como lo afirmó Miguel Carbonell¹¹⁹ cuando se discutió en su momento la reforma constitucional en esta materia.

Es por esto comprensible –quizás– que son realmente escasos los espacios en los que se enseñan y difunden los derechos humanos, porque llama la atención cuando les preguntamos a alumnas, alumnos y a docentes de cualquier nivel educativo –particularmente de educación superior– ¿qué conocen de los derechos humanos? ¿Qué piensan de que se hayan incorporado a nuestra Constitución? ¿Qué cambia esto en sus vidas? La respuesta frecuente es: “No los conozco”, pero incluso peor, hay quienes dicen que:

¹¹⁸ Existen diversos instrumentos y estrategias que se han elaborado, ratificado y firmado por México y otros países partes de las Naciones Unidas, en materia de educación en derechos humanos, por ejemplo, las modificaciones en 1999 al Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el caso del derecho a la educación, así como la Declaración sobre educación y formación en materia de derechos humanos, de acuerdo con los resolutivos 66/137 de la Asamblea General de las Naciones Unidas realizada en diciembre de 2011.

¹¹⁹ Miguel Carbonell, *La reforma constitucional en materia de derechos humanos: principales novedades*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2012. Véase <<http://www.miguelcarbonell.com/articulos/novedades.shtml>>, página consultada el 22 de junio de 2017.

- “Los derechos humanos defienden a los delincuentes”.
- “Antes de hablar de derechos tenemos que hablar de obligaciones”.
- “Si hay derechos para niños (en masculino), debiera haber derechos para personas adultas”.
- “Los derechos humanos se firmaron en 1948, por lo que necesitan una actualización”.
- “Al no cumplirse los derechos humanos, ¿por qué entonces debemos preocuparnos de ellos?”

Las respuestas anteriores demuestran un profundo desconocimiento de lo que son los derechos humanos, pero más aún, desde mi punto de vista tales respuestas no sólo se deben a la falta de difusión e incorporación de los derechos humanos en la formación que reciben millones de alumnas y alumnos en los distintos niveles educativos en nuestro país, particularmente de educación primaria y secundaria, sino que tiene relación con la concepción acerca de la formación cívica y ciudadana.¹²⁰

Dicha formación en nuestro país ha acompañado los distintos episodios por los que ha transitado la educación pública a lo largo de los casi 100 años de su existencia, cuyas concepciones han estado impregnadas de las posiciones político-ideológicas de los tiempos pre y posrevolucionarios.

Los temas de ciudadanía y democracia, como ejes centrales de la educación cívica y ética, dice Carlos Alberto Torres, han formado parte central de las discusiones sobre las reformas educativas en todo el mundo, y las construcciones teóricas en torno a ellas “marcan el nacimiento de la ciencia política moderna y reflejan en toda su complejidad, los desafíos teóricos y prácticos a los que debe hacer frente la democracia en las sociedades contemporáneas”.¹²¹

Históricamente, desde los últimos años del siglo XIX se produjo un cambio radical en lo que entonces se conocía como *instrucción moral* como parte de la Restauración de la República, dado que se veía necesario fortalecer los ideales de respeto al orden público y las libertades ciudadanas. La escuela debía albergar tales ideales, por lo que se dejó atrás la educación religiosa para enseñar valores cívicos, laicos y libertarios, inspirados en la Revolución francesa.

La Revolución de 1910 trajo nuevas ideas con respecto a la educación, al incorporarse debates sobre la justicia social y el bien común.

En este sentido, la discusión posrevolucionaria sobre la educación estará centrada en su laicidad [...] De hecho, una victoria de los liberales fue haber introducido el principio de la educación laica, aunque este término no duró mucho tiempo, porque desapareció con las reformas de 1934 [...] Pero no es hasta 1992 que se introduce de nuevo el término educación laica, al mismo tiempo que se les otorga a las iglesias el derecho a impartir educación religiosa en las escuelas particulares.¹²²

¹²⁰ Sergio Ortiz Leroux, “Educación cívica y democracia: El debate entre republicanismo y el liberalismo”, en *Folios*, año II, núm. 10, Instituto Electoral del Estado de Jalisco, marzo-abril de 2008.

¹²¹ Carlos Alberto Torres, “La educación en América Latina y el Caribe: una aproximación teórica a la ciudadanía, a la democracia y el multiculturalismo”, en Ana Ayuste (coord.), *Educación, ciudadanía y democracia*, España, Organización de Estados Americanos/Ediciones Octaedro, 2006, p. 131.

¹²² Álvaro Aragón Rivera, “Formación Cívica y ética: educar para la democracia”, en *Folios*, s. f.

No obstante, estos vaivenes de la introducción de la educación cívica, entre 1920 y 1940, sin duda, el papel que jugaron las escuelas y la educación socialista durante el sexenio de Lázaro Cárdenas significaron no sólo un incremento sustantivo de la matrícula, sino también un instrumento para la transformación del México rural.

Más tarde, con el propósito de instaurar el desarrollo capitalista en el país, el general Ávila Camacho en 1943 impulsó una escuela en la que se pretendió fomentar la Unidad Nacional, lejana a toda ideología. Así “[la] concepción de la ciudadanía se volvía más antipolítica, como se puede confirmar mediante la opinión expresa del presidente Ávila Camacho en relación con la participación política, quien se declaró ‘dispuesto a proceder sin contemplaciones en contra de los mítines y la politiquería’”.¹²³ De ahí que *la unidad nacional* constituyó la esencia de las políticas educativas de 1940 a 1993.

De esta manera, según Gilberto Guevara Niebla:

[D]urante esos cincuenta años el civismo –cuando lo ha habido– ha sido con frecuencia un civismo discursivo, doctrinario, legalista y/o informativo, que enfatiza el valor del patriotismo y pone fuerte acento en el culto a los símbolos, la repetición de rituales y la evocación de fechas conmemorativas, es decir, no se plantea de manera estructurada la formación de la personalidad moral del ciudadano.[...] Después de 1940, el individuo fue recuperado como fin de la educación en la reforma de 1944 emprendida por Jaime Torres Bodet y el civismo adquirió, finalmente, un estatuto académico en la primaria y en la secundaria, pero ese estatuto sólo se mantendría hasta 1959, año en que, el mismo Torres Bodet –otra vez secretario de Educación–, decidió desaparecerlo.¹²⁴

No fue sino hasta 1992 que se volvió a retomar el asunto de la educación cívica, tanto en la educación primaria como en la secundaria, como producto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación; acuerdo con el que se descentralizó la educación en el sentido administrativo, y quedó en manos de la federación la normatividad educativa y escolar.

Los muchos cambios habidos en esos años en el país, aunado a las múltiples recomendaciones por parte de los organismos internacionales en materia de derechos humanos, influyeron para que en 1999 se pusiera en marcha el Programa de Formación Cívica y Ética (PFCYE), primero en secundaria y posteriormente en primaria. Dicho programa se propuso no como una asignatura más o solamente para la adquisición de conocimientos, sino como un punto de articulación entre las demás asignaturas y el desarrollo de habilidades y actitudes, es decir, un espacio en el currículo de educación básica que tuviera la finalidad de incidir en la vida de las y los adolescentes, con el fin de formar ciudadanos capaces de participar democráticamente en los asuntos que le aquejan a ellas y ellos como alumnas y alumnos en lo personal, pero de igual manera al país y el mundo.

¹²³ Ma. del Carmen De la Peza C., y Sarah Corona B., “Educación cívica y cultura política”, en Yolanda Corona Caraveo (coord.), *Infancia, legislación y política*, México, UAM, 2000, pp. 69-78.

¹²⁴ Gilberto Guevara Niebla, “Civismo contra la barbarie”, en *Foro de Educación Cívica y Cultura Política Democrática*, México, Instituto Federal Electoral, 2000.

A la par de este nuevo PFCYE, desde hace tiempo existe una preocupación creciente por el aumento de la violencia dentro de las escuelas, particularmente por lo que se le ha denominado *bullying* o acoso escolar, para lo cual el gobierno federal impulsó el Programa a Favor de la Convivencia Escolar (PACE), que pretende apoyar la formación cívica y ética; siendo que dicho Programa se instauró en 2015 en el tercer grado de primaria, y para el presente año se pretende extender al tercer grado de preescolar y para toda la primaria y la secundaria.

Si bien podemos señalar que la educación cívica y ética representa un enorme reto para la educación básica, en tanto que abre nuevos horizontes para la formación de una cultura democrática en donde tiene cabida la convivencia pacífica, justa y participativa, se enfrenta en la actualidad a serias dificultades para que dicha formación por sí sola impacte y pueda cambiar el sentido que tiene la política y la misma democracia en el país, más aún con todo lo que ha significado la reforma educativa impuesta por el gobierno de Enrique Peña Nieto.

En este sentido, según el Plan de Estudios vigente, se busca que las alumnas y los alumnos

que cursan la Educación Básica aprendan a conocerse y a valorarse, a adquirir conciencia de sus intereses y sentimientos, a disfrutar de las diferentes etapas de su vida, a regular su comportamiento, a cuidar su cuerpo y su integridad personal, a tomar decisiones y a encarar de manera adecuada los problemas que se les presenten.

También se orienta

al desarrollo de la autonomía ética, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor, considerando como referencia central los derechos humanos y los valores que permitan el respeto irrestricto de la dignidad humana, la preservación del ambiente y el enriquecimiento de las formas de convivencia.

No menos importante

es la formación ciudadana que busca promover en los alumnos el interés por lo que ocurre en su entorno, en el país y en el impacto de procesos globales sociales, políticos y económicos, el aprecio y apego a una cultura política democrática y a un régimen de gobierno democrático. Los componentes esenciales de la formación ciudadana son la participación social, la formación de sujetos de derecho y la formación de sujetos políticos.¹²⁵

¹²⁵ *Ibidem.*

De igual forma, según la SEP,

el Plan de Estudios de observancia en todo el país permite una formación que favorece la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, vivan y se desarrollen como personas plenas. Por su parte, la dimensión global del Plan refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de su vida.

De ahí que el Plan promueva el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de democracia, considerando

el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional.¹²⁶

Mapa curricular de educación básica: Plan de estudios 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1er PERIODO ESCOLAR			2º PERIODO ESCOLAR			3er PERIODO ESCOLAR			4º PERIODO ESCOLAR		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (Biología)	Ciencias II (Física)	Ciencias III (Química)
	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ³		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Geografía de México y del M.		
	Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁴						Historia I y II		
				Educación Artística ⁴						Asignat. Estatal		
										Formación Cívica y Ética I y II		
										Tutoría		
										Educación Física I, II y III		
										Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)		

El marco referencial en cuanto a los principios teóricos y psicopedagógicos de la formación cívica y ética, hasta aquí descritos, están articulados con el marco jurídico vigente en la Constitución Política de nuestro país, así como en la Ley General de Educación y la alineación de tales principios en el Plan



¹²⁶ Secretaría de Educación Pública, *Formación Cívica y Ética. Programas y Guía para el maestro*, 2011.

Nacional de Desarrollo (2013-2018). Dicha normatividad adquiere concreción en el Plan de Estudios de Educación Básica (2011), plan que se modificará en 2018 cuando se eche andar el nuevo modelo educativo.

Después de hacer un recuento de lo que se planteó la SEP en la reforma de 2013, al incluir en el Plan de Estudios la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCYE), y más tarde en 2015 el PACE, cabe preguntarnos: ¿Cómo han incidido estos programas en la manera de pensar, comportarse y vivir de niñas, niños y adolescentes en nuestro país?

A la pregunta anterior cabría añadir: es posible, en un país como el nuestro, envuelto en la corrupción y la violencia, lograr los aprendizajes que pretenden los programas de Formación Cívica y Ética, así como con el PACE del plan 2011 vigente y del nuevo para el 2018, y si existe la claridad por parte del profesorado al tratar de formar –como lo plantea la SEP– a niñas, niños y adolescentes como ciudadanos y ciudadanas del mundo, activas, capaces de valorar su identidad y cuidar de su entorno. Asimismo fomentar una educación basada en el diálogo y la participación democrática y la búsqueda de consenso; una educación que les permita a las alumnas y los alumnos aprendizajes para seguir estudiando a lo largo de la vida, entre otros retos más.

Mapa curricular de educación básica modelo 2018

Componente curricular	Nivel educativo	Preescolar			Primaria						Secundaria			
		Grado escolar			1	2	3	4	5	6	1	2	3	
 Aprendizajes clave	Campos formativos y asignaturas	Lenguaje y comunicación	Lengua materna y literatura			Lengua materna y literatura						Lengua materna y literatura		
					Español como segunda lengua									
				Lengua extranjera (Inglés)	Lengua extranjera (Inglés)						Lengua extranjera (Inglés)			
		Pensamiento matemático	Matemáticas			Matemáticas						Matemáticas		
 Desarrollo personal y social	Áreas	Exploración del mundo natural y social	Conocimiento del medio			Conocimiento del medio		Ciencias naturales y tecnología				Ciencias y tecnología		
 Autonomía curricular	Ámbitos	Desarrollo corporal y salud	Desarrollo corporal y salud			Desarrollo corporal y salud						Desarrollo corporal y salud		
		Desarrollo artístico y creatividad	Desarrollo artístico y creatividad			Desarrollo artístico y creatividad						Desarrollo artístico y creatividad		
		Desarrollo emocional	Desarrollo emocional			Desarrollo emocional						Orientación y tutoría		
		Profundización de Aprendizajes clave	Definición a cargo de la escuela, con base en lineamientos expedidos por la SEP											
		Ampliación del Desarrollo personal y social												
		Nuevos contenidos relevantes												
		Contenidos regionales y locales												
		Impulso a proyectos de impacto social												

Frente a la endeble democracia en la que vivimos, en donde la desigualdad y la discriminación son el contexto cotidiano que afecta de manera directa a un número creciente de niñas, niños y adolescentes, es muy difícil que visualicen posibilidades de participar y organizarse en torno a los problemas que les aquejan en su escuela, su barrio o colonia y a nivel nacional, además de que no existen las instancias para que esto sea medianamente plausible. Las aspiraciones plasmadas por la SEP en la asignatura de FCYE y el PACE son ilusorias y abstractas, imposibles de lograr en el México de hoy.

Para mirar de cerca el impacto que han tenido la FCYE y el PACE se realizó una investigación que pretendió indagar su incidencia en niñas y niños de los últimos años de educación primaria. De esta

manera, se decidió encuestar a alumnas y alumnos de 4° grado de educación primaria¹²⁷ de dos escuelas ubicadas en zonas marginadas de la Ciudad de México, una de ellas en Iztapalapa y la otra en el centro del pueblo de Santa Fe. En total fueron encuestados 90 niñas y niños, de los cuales 48 eran niñas y 42 niños.

La decisión de aplicar un cuestionario a niñas, niños y adolescentes de primaria se debió a que por medio de este instrumento podríamos tener, de primera mano, respuestas de quienes en muchas ocasiones no se les toma en cuenta para la elaboración de las políticas públicas, en este caso educativas. Además, podría decirse también que las niñas y los niños suelen simular menos que las maestras y los maestros o, más aún, que las autoridades.

Cabe decir que el cuestionario, antes de su aplicación en las escuelas, se probó con un grupo de seis niñas y niños y cuatro adolescentes, por lo que pudimos eliminar ciertas palabras o añadir otras preguntas que fueron de interés para las alumnas y alumnos.

Después de aplicar los cuestionarios al universo de esta investigación, se elaboró la matriz de resultados para capturar los datos cuantitativos. Dichos datos se capturaron primero en el programa Excel y posteriormente se vaciaron en el Statistical Package for the Social Sciences núm. 24 (paquete estadístico para ciencias sociales).

Para el análisis de los datos a algunos de los ítems del cuestionario se sacaron las medidas de tendencia central, así como se elaboraron las gráficas a partir de las frecuencias y también tablas cruzadas a las que se les aplicó la X^2 .

Los datos obtenidos se organizaron por temas a partir de los ítems del cuestionario, siendo éstos:

- la violencia que viven las niñas y los niños dentro y fuera de la escuela;
- la manera cómo las niñas y los niños resuelven los conflictos, y
- la participación de las niñas y los niños en los asuntos que les afectan dentro de la escuela.

El análisis de los resultados de los datos tiene como referencia los grupos de niñas y niños del 4° de primaria de la escuela de Iztapalapa que participaron en el PACE, en contraposición a los niños y niñas de 4°, 5° y 6° de la primaria de Santa Fe, que no participaron en el PACE aun cuando en ambas escuelas las alumnas y los alumnos cursaron la asignatura de Formación Cívica y Ética. Por ello, el hecho de considerar la especificidad de la participación o no al PACE de los distintos grupos de niñas y niños nos sirvió de alguna manera para tener un grupo control para la comprobación de la hipótesis.

Sin que dicha investigación sea concluyente y menos aún generalizable, dado que se trabajó con un grupo reducido de estudiantes de educación primaria de la Ciudad de México, y sin tener en cuen-

¹²⁷ Cabe señalar que fue muy difícil encontrar alguna escuela que hubiese aplicado el PACE en el ciclo escolar pasado. Por tal motivo, en un principio decidimos aplicar el cuestionario en una escuela que aun cuando no hubiese participado en el PACE había desarrollado los contenidos y las actividades de la asignatura de Formación Cívica y Ética; de esa escuela participaron 30 niñas y niños de los tres últimos grados de primaria. Más tarde tuvimos la posibilidad de aplicar el cuestionario en otra escuela en la que las alumnas y los alumnos de 3° habían participado en el PACE, ahí se les aplicó el cuestionario a 62 alumnas y alumnos de dos grupos de 4°. Dos de los cuestionarios fueron eliminados (uno en cada escuela) porque casi en su totalidad no fueron respondidas las preguntas. Por lo que el universo total encuestado estuvo integrado por 90 niñas y niños (48 niñas y 42 niños).

ta otras variables que pudieran demostrar quizás resultados distintos a los obtenidos, es posible decir que esta investigación nos muestra sólo una cara de la problemática que deseamos conocer en torno a la incidencia de los programas de FCYE y de PACE en las formas de pensar, sentir y actuar de las niñas y los niños de primaria.

Sin que exista el espacio en esta ocasión para mostrar en forma pormenorizada los resultados de la investigación, nos interesa señalar algunas de las conclusiones a las que arribamos:

1. Tanto la asignatura de FCYE como el PACE, en cuanto al contenido y la metodología que se tratan de incorporar y desarrollar una vez a la semana en los salones de clases, se atomizan dentro del Mapa Curricular, sin que se articulen con los demás campos formativos; como si fuera posible, por una parte, tratar por aparte la convivencia escolar del alumnado sin tomar en cuenta los otros espacios dentro de la escuela, y por otra, sin considerar además las relaciones que establece el personal directivo, docente y administrativo, así como las familias en todos los espacios dentro y fuera de la escuela.
2. De igual manera, los contenidos y la didáctica de la asignatura del PFCYE y el PACE son prescriptivos, porque no permiten que las alumnas y los alumnos analicen los problemas que existen en sus familias, en sus barrios y en el país, y construyan nuevas estrategias para ser, pensar y comportarse con el fin de respetar –como lo señala el mandato constitucional– los derechos humanos. Por el contrario, los contenidos les son dados para que los incorporen sin más a su vida diaria.
3. La convivencia con otros y otras se reduce a un asunto de comunicación interpersonal, y no grupal ni social, cuestión por demás importante porque la violencia se interpreta como un problema de entendimiento entre las personas, sin considerar los aspectos de carácter estructural.
4. En este sentido, si revisamos este asunto con mayor profundidad, podremos observar que la postura que está detrás de la asignatura FCYE y el PACE es eminentemente liberal, en tanto es el individuo en singular –incluso en masculino– el que debe respetar el marco legal y cumplir con los deberes que le permitan participar en asuntos tales como las elecciones, sin tratar de generar proyectos en beneficio de su comunidad. De igual manera, esta posición es acorde con la visión hermenéutico-interpretativa del conflicto, la cual es “eminentemente psicologista al concebir la motivación humana exclusivamente desde el punto de vista individual, omitiendo el reconocimiento de los intereses en el sentido sociológico”.¹²⁸
5. Tanto el PFCYE como el PACE presentan realidades totalmente descontextualizadas; así, los alumnos y las alumnas, sin especificación alguna y sin conocer su problemática particular y las condiciones en las que viven, deben desarrollar ciertas competencias socioemocionales para resolver conflictos y “se preparen para su futuro productivo y próspero”, sin hacer alusión a la necesidad de transformar la realidad social, la que muchas y muchos enfrentan día tras día con graves problemas de pobreza y marginalidad.

¹²⁸ Xesús Jares, *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*, España, Popular, 2001.

6. Los conflictos, desde esta perspectiva, son malos entendidos o una interpretación errónea de la realidad, por lo que la

visión del conflicto queda reducida a sus ámbitos interpersonales, cayendo en posiciones claramente conservadoras por cuanto los conflictos sociales resultan siempre de que diferentes grupos sociales tienen, más que contradicciones en la realidad, interpretaciones conflictivas de la realidad. Tales conflictos son, según la perspectiva interpretativa, manifestaciones de la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de los actos propios o de otros, equívocos que pueden superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contienen sus ideas o creencias.¹²⁹

7. Así, la solución de los conflictos siempre será el resultado una buena comunicación y la voluntad de las partes, olvidando la existencia de la división entre clases sociales, la desigualdad de género, las relaciones de poder y con ello la misma violencia que estas situaciones traen consigo, por ello no podemos dejar de enfatizar que esta posición, además de ingenua, es conservadora.

Con base en lo anterior, podemos señalar algunos retos que son impostergables de realizarse para consolidar dentro de las instituciones en las que trabajamos y participamos en general, pero muy particularmente en la de educación pública, una educación que permita a la ciudadanía –considerando además de las personas adultas, a las niñas, los niños y a las y los jóvenes– el ejercicio pleno de sus derechos humanos.

En un país como el nuestro, los retos son enormes, por lo que debiéramos pensar en aquellos retos, desde los más cercanos y los que están a nuestro alcance, hasta los que son imposibles de realizarse de manera personal o medianamente colectiva, sino aquellos que involucran de forma masiva a la nación entera.

Un primer reto es informarnos sobre las recomendaciones y las medidas que han emitido los organismos internacionales y nacionales de educación en derechos humanos, debido a que en ellas hay importantes recomendaciones que podemos seguir, y posteriormente a esto debemos crear en nuestras instituciones la voluntad política para que tales medidas se lleven a cabo.

Otro reto es vincularnos de manera formal y sistemática con las personas que están trabajando en la educación de derechos humanos para compartir experiencias, dudas y propuestas –ésta es una tarea eminentemente grupal– y luego sistematizar los resultados de lo que hayamos logrado hacer y difundirlos, porque lo que hagamos seguramente les servirá a otras y otros.

Quizá los retos y las propuestas anteriores son obvias y ni siquiera tendrían que plantearse, pero el nombrarlas nos recuerda que tenemos, con relación a los derechos humanos, una responsabilidad personal e institucional para seguir construyendo ese otro país y ese otro mundo posible.

¹²⁹ *Ibidem.*

Mensaje de clausura

Efraín Morales López

Da click a la imagen para ver el video:



Mensaje de clausura y conclusiones del Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos

*Rosío Arroyo Casanova**

Buenas tardes a todas y todos. Agradezco a Diana Ortiz Gutiérrez, subdirectora de Información y Gestión del Conocimiento del Instituto Nacional Electoral; a Efraín Morales López, director general de Educación Básica de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México; a Víctor Alberto Giorgi Gómez, director general del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes de la Organización de los Estados Americanos, y a Erika Solís Pérez, titular de la Secretaría Ejecutiva de esta Comisión, por acompañarnos en esta clausura.

Dicen que todo lo que inicia tiene que terminar, por lo que este Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos llega a su término.

Esta actividad –aunque de corta de duración– fue fértil en ideas. Por ello, agradecemos a todas las personas que participaron en las diferentes modalidades del Coloquio. Con su experiencia abrieron ventanas que nos permiten vislumbrar los grandes retos que tenemos por delante y que debemos afrontar para fortalecer y consolidar la educación en derechos humanos.

También, nuestro agradecimiento a todas y todos ustedes, hombres y mujeres que tienen el interés, el compromiso y la convicción por la alternativa educativa como una herramienta para el cambio.

En estos dos días se ha visto fortalecida la esencia problematizadora y transformadora de la educación en derechos humanos. Así como su enorme atributo ético al formar para la responsabilidad ciudadana en su más amplio espectro.

Además, esta actividad educativa nos deja grandes retos, como repensar nuestras estrategias metodológicas, volcar nuestra creatividad para generar nuevas herramientas y recursos didácticos, y robustecer nuestras habilidades para la enseñanza.

Por todo lo anterior, quiero compartir con ustedes algunas conclusiones de este Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos:

La conferencia magistral expuso algunos retos de la educación en derechos humanos en contextos de violencia:

- Los espacios formativos pueden constituir escenarios cargados de violencias, corporizadas en experiencias cotidianas negadoras de derechos, que descalifican y avasallan al otro y a la otra, que vulneran su dignidad, anulándolos. Pero también pueden ser espacios de esperanza, de

* Directora ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal hasta el 31 de enero de 2018.

construcción de una cultura de paz, espacios de libertad, de afecto, de amor. *Espacios para hacer de los derechos humanos un modo de vida.*

- Para ello, una premisa fundamental es la compasión, como esa capacidad de sentir lo que el otro o la otra siente y sus necesidades. Sabemos que existen escenarios estructuralmente violentos, pero también es fundamental preguntarnos por nuestra propia violencia, colocarnos ante ella bajo la perspectiva de la responsabilidad individual.

En el Panel La educación en derechos humanos: de la teoría a la práctica –o de la práctica a la teoría, como se propuso en la mesa– se realizaron las siguientes consideraciones:

- Uno de los retos de la educación en derechos humanos en el contexto actual es la capacidad de modificar el discurso en relación con las prácticas para promover recontextualizaciones que impliquen experiencias significativas.
- La educación, la paz y los derechos humanos son grandes anhelos de nuestra especie en construcción; la humanización de la especie humana es más un deseo que una realidad en términos culturales.
- Necesitamos incidir directamente en la construcción de una cultura basada en los derechos humanos, a nivel comunitario y colectivo, sin descuidar la exigencia del cumplimiento de las obligaciones que el Estado tiene para con los derechos humanos.

Por su parte, los organismos públicos autónomos compartieron proyectos específicos de educación en derechos humanos y realizaron las siguientes reflexiones en la Mesa Educación en derechos humanos desde los organismos públicos autónomos:

- Existe un cambio de visión en la educación en derechos humanos: el énfasis debe colocarse en la calidad de la misma y no en la cantidad; resulta importante además preguntarnos por la incidencia en las realidades sociales.
- La sensibilización y formación del servicio público es fundamental para el respeto irrestricto de los derechos humanos.
- La elaboración de diagnósticos que abonen a la creación de protocolos de actuación con miras a fortalecer el respeto a los derechos humanos, emerge como un reto sustantivo para los organismos públicos.

De la Mesa Innovando en educación en derechos humanos con herramientas tecnológicas recuperamos las siguientes conclusiones:

- Ante la velocidad con la que se genera y aplica nuevo conocimiento, la *educación a distancia* se hace cada vez más necesaria, debido al potencial que tiene esta modalidad educativa de atender grupos cada vez más amplios y diversos en tiempos y formas distintas, y por la flexibilidad

que nos proporciona para actualizar los contenidos de los programas e incursionar en nuevas temáticas.

- No se trata de inundar los espacios educativos con herramientas tecnológicas, sino de preguntarnos por las necesidades actuales que se presentan en el escenario educativo, las cuales podrían ser abordadas desde dichas herramientas. El centro, entonces, sigue siendo el sujeto y sus necesidades específicas.
- Un espacio educativo innovador es un espacio educativo compartido, donde todas las personas pueden escucharse y participar. La colaboración entre los participantes es central.

En la Mesa Compartiendo buenas prácticas se expusieron los siguientes asuntos:

- La educación a distancia no debe perder de vista la importancia de la interacción alumno-docente, el desarrollo de recursos educativos y la utilización de redes universitarias para desarrollar contenidos y herramientas para los distintos estilos de aprendizaje.
- Es necesario ir en la búsqueda de procesos formativos que supongan cambios socioculturales profundos, en los que la participación social permita la resolución de conflictos mediante la práctica cotidiana de los derechos humanos. La experiencia específica de los sujetos debe ser el eje de los procesos de formación.
- Las Clínicas Jurídicas en Derechos Humanos ofrecen la posibilidad de un espacio de interrogación y comprensión acerca del rol del derecho en la consolidación de vastas realidades sociales, económicas y políticas que de modo continuo vulneran derechos fundamentales, pero también en su posibilidad de impugnación y reversión.

En la Mesa Enfoques de educación y derechos humanos se compartieron las siguientes reflexiones:

- Los derechos humanos son principios ético-jurídicos, explicitaciones de valores y un problema específico; el derecho descansa en la violencia, pero en realidad debería descansar en los derechos humanos.
- La educación tecnocrática es adiestramiento y reproducción del consumo. En ese escenario, resulta fundamental una educación liberadora, que desenajene del consumo, y que habilite la emergencia de prácticas congruentes con los derechos humanos.
- Una universidad no es excelente por su situación financiera, sino por su calidad pedagógica. El valor de la institución radica en su capacidad de desarrollar la personalidad de las y los profesionales que está formando.

El Panel Retos y perspectivas de las políticas públicas de educación en derechos humanos abona a estas conclusiones, a partir de las siguientes consideraciones:

- La paz no se recibe en una bandeja de plata. Exige superar tensiones, miedos, prejuicios, obstáculos y cálculos políticos.
- La paz es un proceso; sin derechos humanos no puede haber cultura de paz. Para construirse como sujeto de paz se requiere formarse como sujeto de derechos; y, desde luego, como sujetos de enunciación.
- Trabajar una pedagogía de los derechos humanos implica fortalecer a los otros y a las otras, transmitir que el otro tiene derecho a cuestionar y opinar.
- Los aprendizajes significativos implican una movilización afectiva, debemos recuperar la posibilidad de *ponernos en el lugar del otro a pesar de la diferencia*.
- Un sujeto de paz y de derechos es aquel que autorregula su conducta y emociones frente a situaciones conflictivas. Es un sujeto que se siente interpelado e indignado ante situaciones injustas y hace algo al respecto.
- El derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas es la puerta para el ejercicio de otros derechos y, por lo mismo, es fundamental para el desarrollo personal y social.
- Es fundamental hablar de educación a lo largo de la vida, que enfatiza la obligatoriedad del Estado de proveer las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación de toda la población, a lo largo y ancho de su vida.
- La importancia de la educación para personas jóvenes y adultas es enorme para el desarrollo, pero contradictoriamente, este campo educativo ocupa un lugar secundario en la agenda pública, por lo que se requiere de políticas que se concreten en proyectos con suficiente presupuesto.
- Se requiere la profesionalización de las y los educadores; acciones afirmativas para los grupos con menos posibilidades; incrementar la investigación, y cambiar la terminología de *rezago educativo*, es decir, quien está en rezago educativo no son las personas, sino el Estado.
- La construcción de los derechos humanos no es un asunto de difusión, sino de formación y de construcción de ciudadanía.
- Las concepciones bajo las que hemos sido educados como ciudadanas y ciudadanos explican el por qué estamos en el país en las condiciones en las que estamos.

Como pueden ver hay mucho camino por delante. Por ello, cada paso que damos nos acerca y a la vez nos aleja de nuestros objetivos; pero al andar vamos sembrando pequeñas semillas de cambio que germinan poco a poco y de tiempo en tiempo. Sigamos abonando para ello. Ya es hora que la educación en derechos humanos ocupe el papel central que le corresponde en la construcción de la cultura de derechos humanos.

Programas internos

Programa Primer Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos

Día 1		
Registro de participantes		9:00 a 9:30
Evento inaugural		
<ul style="list-style-type: none"> • Perla Gómez Gallardo, presidenta de la CDHDF • Representante de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos • Rosa María Mujica, especialista internacional sobre educación en derechos humanos • José Tuvilla, especialista internacional sobre educación en derechos humanos • Samuel Morales Rojas (maestro de ceremonia) 		9:30 a 10:00
<p>TEMA 1: Finalidad y función de la educación en derechos humanos. <i>Objetivo específico:</i> Reflexionar sobre el sentido e importancia de la educación en derechos humanos como medio para la transformación de diversas realidades marcadas por la violencia, la desigualdad y la impunidad.</p>		
<p>CONFERENCIA MAGISTRAL</p> <p>Fundamentos y marco conceptual de la educación en derechos humanos Abraham Magendzo 10:00 a 11:00</p>		
<p>PRIMER PANEL</p> <p>Modera: José Grijalva Eternod</p>		
Interrogante	Experta/o	Horario
¿Qué papel debe cumplir la educación en derechos humanos en una sociedad marcada por la violencia?	María Eugenia Rodríguez Palop	11:00 a 11:30
¿Cómo pensar a la educación en derechos humanos como vía para impulsar políticas públicas democráticas, no discriminatorias y protectoras de derechos humanos?	José Tuvilla	11:30 a 12:00
Exposición de retos y sesión de preguntas y respuestas		12:00 a 12:15
Receso de 5 minutos		
<p>TEMA 2: La pedagogía y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación en derechos humanos. <i>Objetivo específico:</i> Reflexionar sobre las formas en que se enseña y se aprenden los derechos humanos para identificar enfoques pedagógicos, metodológicos y estrategias de evaluación que favorezcan la consolidación de la educación en derechos humanos.</p>		
<p>SEGUNDO PANEL</p> <p>Modera: Ana Karina Ascencio Aguirre</p>		

Interrogante	Experta/o	Horario
¿Cómo evaluar la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva de derechos humanos?	Sylvia Irene Schmelkes del Valle	12:20 a 12:50
¿Cómo evaluar el impacto de los procesos de educación en derechos humanos?	Diego Iturralde	12:50 a 13:20
Exposición de retos y sesión de preguntas y respuestas		13:20 a 13:35

Comida de 13:40 a 15:00 horas

TERCER PANEL

Modera: Aída Marín Acuapan

Interrogante	Experta/o	Horario
¿Qué se enseña y cómo se enseña en la educación en derechos humanos?	Rosa María Mujica	15:00 a 15:30
¿Qué características debe tener la educación en derechos humanos para erigirse como instrumento concreto de prevención de violaciones a derechos humanos?	Mónica González Contró	15:30 a 16:00
Exposición de retos y sesión de preguntas y respuestas		16:00 a 16:15

Receso de 5 minutos

CUARTO PANEL

Modera: Sylvia Alazraki Pfeffer

Interrogante	Experta/o	Horario
¿Es la educación en línea una solución a los problemas de inclusión y equidad en la educación?	Manuel Moreno Castañeda	16:20 a 16:50
¿Cuáles son los desafíos que enfrentan las nuevas formas de construcción del aprendizaje a través de ambientes virtuales?	Consuelo Olvera Treviño	16:50 a 17:20
Exposición de retos y sesión de preguntas y respuestas		17:20 a 17:40

Día 2

TEMA 3: El rol de la educadora y educador en derechos humanos.

Objetivo específico: Problematizar la figura de las y los educadores en derechos humanos para identificar los retos y desafíos en el establecimiento de estrategias de formación que favorezcan la posibilidad de generar impactos o incidencias en las y los educandos.

CONFERENCIA MAGISTRAL

La perspectiva de género y la no discriminación como ejes transversales de la educación en derechos humanos

María Eugenia Rodríguez Palop

10:00 a 11:00

PRIMER PANEL

Modera: Marina Giangiacomo

Interrogante	Experta/o	Horario
¿Qué aspectos deben integrar el perfil del o la educadora en derechos humanos?	Silvia Conde Flores	11:00 a 11:30
¿Qué principios son los que deben regir la actuación de la y el educador en derechos humanos?	Maura Rubio Almonacid	11:30 a 12:00
Exposición de retos y sesión de preguntas y respuestas		12:00 a 12:20

Receso de 5 minutos

TEMA 4: Espacios para el desarrollo de la educación en derechos humanos.

Objetivo específico: Compartir experiencias de educación en derechos humanos desde diferentes espacios para favorecer el intercambio de herramientas y la posibilidad de construir redes que fortalezcan y aumenten la visibilidad de este tipo de educación.

SEGUNDO PANEL

Modera: Joaquín Narro Lobo

Interrogante	Experta/o	Horario
¿Qué y cómo se está trabajando la educación en derechos humanos desde las organizaciones de la sociedad civil?	Miguel Concha Malo	12:30 a 13:00
¿Cuáles son los retos y desafíos de la educación en derechos humanos a partir de los diferentes espacios donde se realiza?	Gloria Ramírez	13:00 a 13:30
Exposición de retos y sesión de preguntas y respuestas		13:30 a 13:45

Comida de 14:00 a 15:30 horas

Mesa de trabajo: Análisis de experiencias, retos y buenas prácticas.

Esta actividad pretende generar un espacio donde las y los integrantes de los diferentes organismos públicos de derechos humanos compartan las experiencias educativas que han implementado, así como los retos y desafíos que enfrentan en sus respectivas demarcaciones. Al final de la mesa, se proyecta realizar una retroalimentación colectiva mediadas por el moderador para evitar complicaciones de tiempo, así como un acuerdo de conclusiones que permita generar una agenda preliminar de trabajo sobre el tema de educación en derechos humanos.

Modera: Aída Marín Acuapan

Actividad	Experta/o	Horario
¿Cuál es el papel que deben jugar los organismos públicos de derechos humanos para fortalecer y consolidar la educación en derechos humanos en el país?	Gloria Ramírez	15:30 a 15:50
Mesas de trabajo	Integrantes de los organismos públicos de derechos humanos	15:50 a 17:45
Receso		17:45 a 18:00
Plenaria	Acuerdos y estrategia de seguimiento	18:00 a 19:00

Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos

Programa	
Fecha y horario	Lunes 28 y martes 29 de noviembre de 2016 de 9:00 a 18:00 horas
Lugar	Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal Sala Digna Ochoa 1 y 2, Avenida Universidad 1449, col. Pueblo Axotla, del. Álvaro Obregón, 01030 Ciudad de México.
Objetivos	<p>OBJETIVO GENERAL: Propiciar un espacio de reflexión y análisis en materia de educación en derechos humanos, a partir del intercambio de conocimientos, herramientas, enfoques, políticas públicas y buenas prácticas.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los retos que implica educar en derechos humanos en el contexto actual. • Reflexionar sobre los elementos que permiten educar en derechos humanos, más allá del discurso. • Compartir experiencias de educación en derechos humanos desde diferentes ámbitos. • Analizar la política pública de la educación en derechos humanos desde los estándares y directrices internacionales. • Reflexionar sobre los retos y perspectivas de las políticas públicas de la educación en derechos humanos en el contexto nacional e internacional.
Participantes	Servicio público, organizaciones de la sociedad civil, academia y público en general.
Instituciones organizadoras	Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal Instituto Nacional Electoral Secretaría de Educación de la Ciudad de México
Comisiones co-convocantes	Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro Comisión de Defensa de los Derechos Humanos del Estado de Guerrero Comisión Estatal de Derechos Humanos Tlaxcala Comisión Estatal de Derechos Humanos San Luis Potosí Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla
Modalidades	Una conferencia magistral Dos paneles Cuatro mesas de discusión simultáneas 22 ponencias

Lunes 28 de noviembre de 2016	
Horario	Actividad
8:30 a 9:00	Registro de asistentes
9:00 a 10:00	Inauguración
<p>Presídium</p> <p>Presenta: Francisco Javier Conde González, director ejecutivo del Centro de Investigación Aplicada de Derechos Humanos</p> <p>Sala 1 y 2 Digna Ochoa</p>	<p>Palabras de titulares de las instituciones organizadoras e invitado especial:</p> <p>Roberto Heycher Cardiel Soto, director ejecutivo de Capacitación Electoral y Educación Cívica, en representación de Lorenzo Córdova Vianello, consejero presidente del Instituto Nacional Electoral</p> <p>Mauricio Rodríguez Alonso, secretario de Educación de la Ciudad de México</p> <p>Víctor Alberto Giorgi Gómez, director general del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes-OEA.</p> <p>Acompañan a titulares:</p> <p>Jorge Arturo Olivares Brito, presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Morelos</p> <p>Jorge Vega Arroyo, presidente de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí</p> <p>Ileana Hidalgo Rioja, consejera de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal</p> <p>Discurso inaugural:</p> <p>Perla Gómez Gallardo, presidenta de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal</p>
10:00 a 10:15	Receso

Lunes 28 de noviembre de 2016

Horario	Actividad
10:15 a 11:00	Conferencia magistral Retos de la educación en derechos humanos en contextos de violencia
<p>Presenta: Rosío Arroyo Casanova, directora ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos, CDHDF</p> <p>Sala Digna Ochoa 1 y 2</p>	<p>Ponente: Paolo Pagliai Universidad Pedagógica Nacional</p>
11:00 a 11:15	Receso
11:15 a 13:15	Panel La educación en derechos humanos, de la teoría a la práctica
<p>Modera: Martha Lluvia Gómez Sánchez, directora de Educación Preescolar y Primaria de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México</p> <p>Sala Digna Ochoa 1 y 2</p>	<p>Ponentes:</p> <p>Carlos A. Ventura Callejas "Educación popular y liberadora para hacer frente a la crisis de derechos humanos en México" Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria, O. P., A. C.</p> <p>Rosa Elva Zúñiga López "Educación popular y la vigencia de los derechos humanos" Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe</p> <p>Pietro Ameglio "La construcción y educación para la paz en México hoy" Servicio Paz y Justicia (Sepaj)</p> <p>Cecilia Peraza Sanginés "Educación y derechos humanos, del dicho al hecho" Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)</p>
13:15 a 13:30	Ronda de preguntas

14:00 a 16:00	Comida
16:00 a 18:00	Mesas de discusión simultáneas
16:00 a 17:45	Mesa 1 Innovando en educación en derechos humanos con herramientas tecnológicas
<p>Modera: Ariel Pedraza Muñoz, presidente del Comité Editorial de la Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de México</p> <p>Sala Digna Ochoa 1</p>	<p>Ponentes:</p> <p>Fernando Gamboa Rodríguez "Proyecto Aula del futuro" Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET), UNAM</p> <p>Abdiel Yair Hernández Ortiz "Proyecto DENI: una propuesta de enseñanza en materia de derechos humanos de la niñez" Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Chihuahua</p> <p>Sylviane Lévy Amselle "Experiencia en derechos humanos con herramientas tecnológicas" Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación-UNAM</p> <p>Jorge Venegas Zalce "Programa de Educación a Distancia @prendeDH" Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal</p>
16:00 a 17:45	Mesa 2 Educación en derechos humanos desde los organismos públicos autónomos
<p>Modera: Jorge Arturo Olivares Brito, presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Morelos</p> <p>Sala Digna Ochoa 2</p>	<p>Ponentes:</p> <p>Héctor Rafael Arámbula Quiñones "Estrategia Nacional de Cultura Cívica (ENCÍVICA)" Instituto Nacional Electoral</p> <p>Alejandra Olvera Dorantes y Bertha Zedillo Gracia "Experiencias en proyectos y programas educativos" Defensoría de los Derechos Humanos de Querétaro</p> <p>Benito López Miguel "Experiencias y retos en la educación en y para los derechos humanos" Defensoría de los Derechos Humanos del Pueblo de Oaxaca</p>
17:45 a 18:00	Ronda de preguntas

18:00	Cierre de actividades del día
Martes 29 de noviembre de 2016	
Horario	Actividad
9:30 a 10:00	Registro de asistentes
10:00 a 12:00	Mesas de discusión simultáneas
10:00 a 11:45	Mesa 3 Enfoques de educación y derechos humanos
<p>Modera: Sergio Montoya Sierra, director de Educación y Capacitación de la Comisión Estatad de Derechos Humanos de San Luis Potosí</p> <p>Sala Digna Ochoa 1</p>	<p>Ponentes:</p> <p>Teresa Martina Obregón Romero "Pedagogía como eros" Facultad de Derecho, UNAM</p> <p>Xicoténcatl Martínez Ruíz "Cultura de paz, atención consciente y el futuro de la educación" Instituto Politécnico Nacional</p> <p>Miguel Eduardo Morales Lizárraga "Tecnocracia y emancipación en la educación en derechos humanos" Facultad de Derecho, UNAM y Universidad Latina</p>
10:00 a 11:45	Mesa 4 Compartiendo buenas prácticas
<p>Modera: Yessica Janet Pérez Carreón, secretaria general de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Aguascalientes</p> <p>Sala Digna Ochoa 2</p>	<p>Ponentes:</p> <p>Jorge León Martínez "Recursos educativos abiertos, su impacto social" Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), UNAM</p> <p>Mercedes Calderón García "Cinco años de experiencias formativas en educación en derechos humanos" Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)</p> <p>José María Martocci "Clínica Jurídica en Derechos Humanos, otra pedagogía" Universidad Nacional de La Plata, Argentina</p>
11:45 a 12:00	Ronda de preguntas
12:00 a 12:15	Receso

Martes 29 de noviembre de 2016

Horario	Actividad
12:15 a 13:45	Panel Retos y perspectivas de las políticas públicas de educación en derechos humanos
<p align="center">Modera: Héctor Rafael Arámbula Quiñones del Instituto Nacional Electoral</p> <p align="center">Sala Digna Ochoa 1</p>	<p>Ponentes:</p> <p>Víctor Alberto Giorgi Gómez "Educar en y para la convivencia democrática: Desafíos de la transmisión de los Derechos Humanos en el espacio educativo" Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes-OEA</p> <p>Abraham Magendzo Kolstrein (vía videoconferencia) "Construcción del sujeto de paz y de derechos humanos" Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile</p> <p>María del Carmen Campero Cuenca "Planteamientos sobre el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas" Universidad Pedagógica Nacional</p> <p>María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo "¿Y los derechos humanos en la educación pública?" Grupo de Educación Popular con Mujeres</p>
13:45 a 14:00	Ronda de preguntas
14:00 a 14:15	Clausura y presentación de conclusiones del coloquio
<p align="center">Presídium</p> <p align="center">Presenta: Samuel Morales Rojas, subdirector de Programas Educativos de la Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos de la CDHDF</p> <p align="center">Sala Digna Ochoa 1</p>	<p>Héctor Rafael Arámbula Quiñones Director de Educación Cívica y Participación Ciudadana del Instituto Nacional Electoral</p> <p>Efraín Morales López Director general de Educación Básica de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México</p> <p>Rosío Arroyo Casanova Directora ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos de la CDHDF</p>

Memoria gráfica



Mesa 4 Compartiendo buenas prácticas.

(De izq. a der.) Luis Humberto Jiménez Alvarado, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe; Jorge León Martínez, de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, y Yessica Janet Pérez Carreón, secretaria general de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Aguascalientes.



Mesa 4 Compartiendo buenas prácticas.

(De izq. a der.) Luis Humberto Jiménez Alvarado, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe; Jorge León Martínez, de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México; Yessica Janet Pérez Carreón, secretaria general de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Aguascalientes, y José María Martocci, de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.



Mesa 4 Compartiendo buenas prácticas.

(De izq. a der.) Luis Humberto Jiménez Alvarado del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe; Jorge León Martínez, de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México; Yessica Janet Pérez Carreón, secretaria general de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Aguascalientes, y José María Martocci, de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.



Panel Retos y perspectivas de las políticas públicas de educación en derechos humanos.

(De izq. a der.) Víctor Alberto Giorgi Gómez, director general del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes de la Organización de los Estados Americanos, y Diana Carolina Ortiz Gutiérrez, del Instituto Nacional Electoral.



Panel Retos y perspectivas de las políticas públicas de educación en derechos humanos.

(De izq. a der.) María del Carmen Campero Cuenca, de la Universidad Pedagógica Nacional, y María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo, del Grupo de Educación Popular con Mujeres.



Panel Retos y perspectivas de las políticas públicas de educación en derechos humanos.

(De izq. a der.) Víctor Alberto Giorgi Gómez, director general del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes de la Organización de los Estados Americanos; Diana Carolina Ortiz Gutiérrez, encargada de la Subdirección de Información y Gestión del Conocimiento en el Instituto Nacional Electoral; María del Carmen Campero Cuenca, de la Universidad Pedagógica Nacional, y María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo, del Grupo de Educación Popular con Mujeres.



Mesa 3 Enfoques de educación y derechos humanos.

(De izq. a der.) Xicoténcatl Martínez Ruíz, del Instituto Politécnico Nacional; Sergio Montoya Sierra, director de Educación y Capacitación de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí; y Miguel Eduardo Morales Lizárraga, de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.



Mesa 3 Enfoques de educación y derechos humanos.

(De izq. a der.) Teresa Obregón Romero, de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Xicoténcatl Martínez Ruíz, del Instituto Politécnico Nacional; Sergio Montoya Sierra, director de Educación y Capacitación de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí; y Miguel Eduardo Morales Lizárraga, de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Segundo Coloquio Internacional de Educación en Derechos Humanos
se terminó de editar en abril de 2018.
Para su composición se utilizó el tipo
Frutiger LT Std.

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