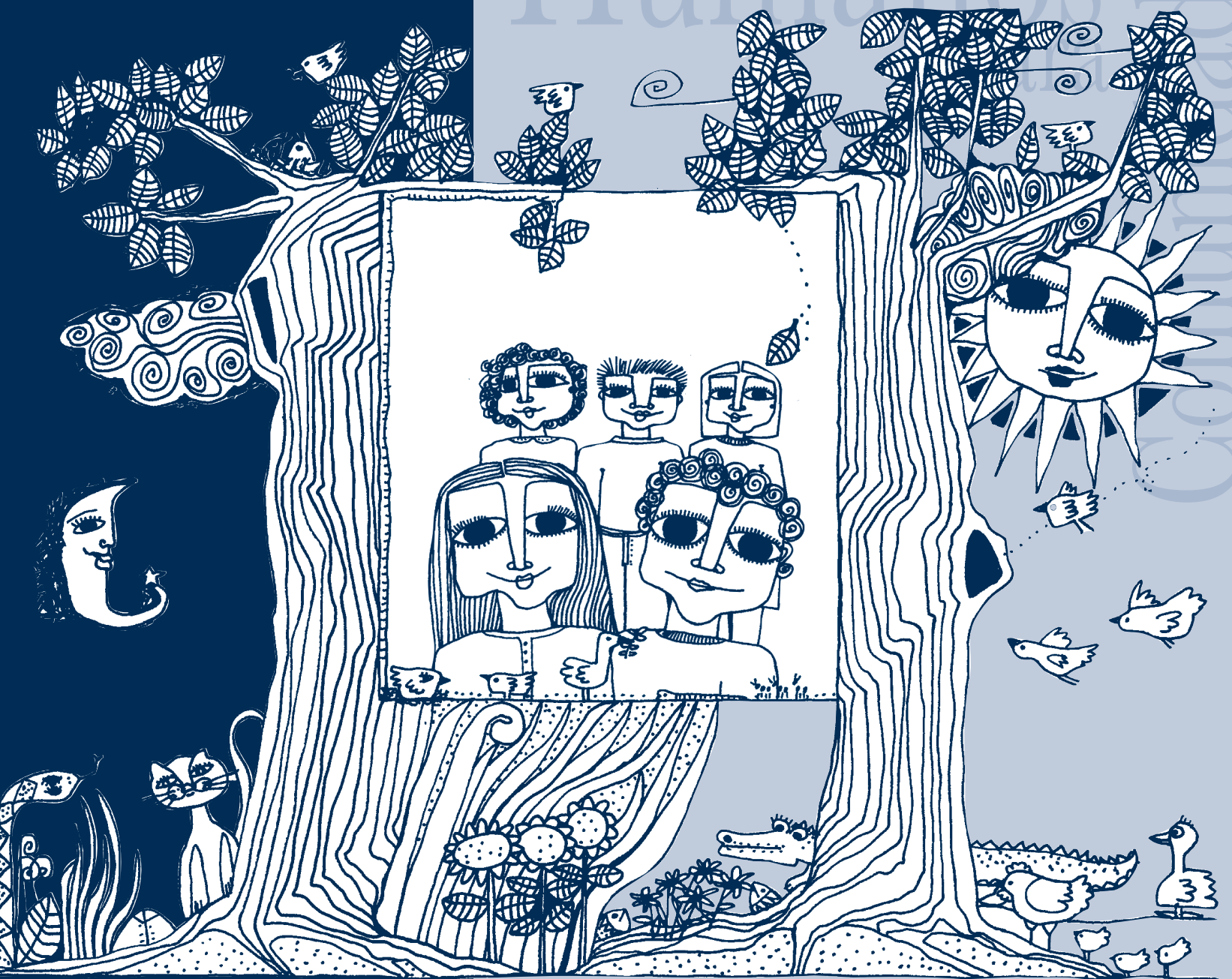




Red de Apoyo
por la Justicia y la Paz

Objetivos de la Educación en Derechos Humanos

Derechos
Humanos





Curso de Formación en Derechos Humanos para Comunidades

Tercera Edición, Caracas Marzo 2012

ISBN 980-6638-12-3

Depósito Legal If9122006300746

Producción

Red de Apoyo por la Justicia y la Paz

Coordinación de edición

Katty Salerno

Diseño y diagramación

Helena Maso

Ilustraciones

Mariana Sellanes

Impresión

Editorial Ignaka, C.A.

Red de Apoyo por la Justicia y la Paz

Parque Central, Edificio Caroata, Nivel Oficina 2, Ofic. 220

Caracas D.C., República Bolivariana de Venezuela

Apartado Postal 17.476, Parque Central, Caracas, 1015-A

Telefax: (58-212) 574.1949 / 574.8005

Correo electrónico: secretaria@redapoyo.org.ve

www.redapoyo.org.ve

 @redapoyo

 Red de Apoyo por la Justicia y la Paz

La Red de Apoyo por la Justicia y la Paz es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, dedicada a la defensa y promoción de los Derechos Humanos.

Este material puede ser reproducido y distribuido gratuitamente citando la fuente original.

Esta publicación es posible gracias al apoyo solidario de UNICEF

 unicef

Carlos **Basombrio***

Con esta precisión inicial, los diversos educadores en derechos humanos han buscado una caracterización de sus objetivos. Citemos a tres de ellos que, en cierto modo, recogen otras opiniones similares sobre el punto. Para Pedro Ravela sus objetivos serán:

“Desarrollar la capacidad de reflexión y análisis crítico, esenciales a la libertad de pensamiento”;

“Promover una actitud de profundo respeto y tolerancia por las personas, por las diferentes maneras de pensar y por las diversas culturas”;

“Propiciar actitudes de solidaridad y fraternidad, en especial con aquellos que viven en situaciones de injusticia, y actitudes relacionadas con una más justa distribución de bienes”;

“Desarrollar actitudes y valores vinculados con la participación responsable en la vida y organizaciones sociales”.¹

Por su parte Namuncura nos dirá:

“De todo esto derivan entonces aspectos que la propuesta de educación en derechos humanos comienza a recoger intensamente.

“Primero para que la lucha por los derechos humanos no quede en un pasado efímero o reducida a una expresión de los especialistas, es necesario ampliar mucho más su cobertura a nivel de difusión y formación”.

“Segundo, esta cobertura, debe complementar la acción contestataria (en su doble dimensión de denuncia y anuncio, de negación y afirmación) con la mayor difusión de contenidos críticos (constructivos, debería agregarse) en la actual fase de la lucha popular, insistiendo en la lucha por los derechos humanos como una lucha de consenso, de pluralismo y de respeto a la vida y a la dignidad de las personas”.

“Tercero, es necesario ligar la experiencia de la vida cotidiana con los contenidos particulares y generales de los derechos humanos. Es decir, conjugar, a partir de tales derechos, de los principios que emanan de ellos, la dimensión social y personal, entendiendo como íntimamente ligados ambos aspectos”.

“Cuarto, alentar la formación de una cultura de los derechos humanos,

o sea que los derechos humanos lleguen a ser una expresión habitual de la vida cotidiana de los ciudadanos, haciéndola más digna y humana”.

“Quinto, preservar la permanencia de la acción positiva a favor de los derechos humanos a breves de los diversos instrumentos jurídicos y políticos que hagan posible una acción duradera para protegerlos”².

Finalmente, Luis Pérez Aguirre enfatizará sobre otros aspectos:

“Educar para los derechos humanos, quiere decir educar para saber que existen también ‘los otros’, sentir que ellos son tan legítimos como nosotros; reconocer todas las relaciones que nos ligan a ellos y por esto mismo reconocernos como seres sociales. Educar para los derechos humanos significa educarnos al respecto de los demás, de las diferencias en el ser, en la acción y despojarnos de los elementos ideologizantes que encubren nuestras convivencias provocando tendencias espúreas que, muchas veces nos hacen valorar a los otros a partir de prejuicios, imágenes preconcebidas, proyecciones de nuestros propios fantasmas, etc”.

“Educar para los derechos humanos quiere decir aceptar el pluralismo cultural, el ambiente en que vivimos la legitimidad social y cultural de los otros. Quiere decir aceptar las diferencias legítimas, con sus jerarquías de valores que caracterizan a todo ser humano o grupo cultural, desde las culturas de la pobreza hasta las académicas universitarias. Y al mismo tiempo, educar en la identidad, en la semejanza fundamental que vuelve a las personas como hermanos y hermanas”³.

En nuestra opinión pese a la multiplicidad de formas que adopta, de agentes que la promueven, de situaciones a las que responde, la educación en derechos humanos es coincidente, en todos los casos, en algunos objetivos y aportes.

Ellos son, en nuestra opinión, en primer lugar tratar de construir una base social amplia y popular para la tarea de los derechos humanos. En segundo lugar, la búsqueda de gestar una cultura nacional de respeto a los derechos humanos. En tercer lugar, ofrecer a las propuestas de transformación

de la sociedad, los derechos humanos, como un ingrediente fundamental a incluir.

Con estos objetivos creemos también que hay algunos aportes centrales que vienen haciendo. Por un lado, combinar en la construcción de proyecto alternativo dimensiones éticas y políticas; así mismo, ha contribuido a afirmar un horizonte utópico a las luchas cotidianas de nuestros pueblos; ha contribuido a hacer visibles la globalidad y la integralidad de las prácticas sociales y, finalmente, algo de gran importancia, ha puesto en evidencia la centralidad de la vida humana, por sobre cualquier otra consideración.

Una concepción integral de derechos humanos

Un avance y claro consenso entre los promotores de los derechos humanos, es darles una visión integral y de expresión de proceso histórico.

Así, Magendzo nos plantea la necesidad de una nueva actitud para aproximarnos a ellos:

“En efecto aproximarse a los derechos humanos implica; precisamente, abandonar los modelos dicotómicos, cartesianos, absolutistas y universalistas, para favorecer un conocimiento integrador, experiencial, vivencial y organizador. En éstos interactúa lo subjetivo y lo objetivo, el orden y el desorden y tienen cabida lo particular y lo universal, lo individual y lo social; lo racional y lo irracional, los derechos humanos están cargados de todas las contradicciones propias de lo humano (...)”⁴.

En el mismo sentido Pérez Aguirre nos advierte de las “trampas” que una aproximación ingenua al tema puede ocasionar.

“(…) nunca está demás advertir algunas trampas en las que muchas veces hemos caído tontamente los educadores, quizás por nuestra propia sensibilidad y aquella idiosincrasia que nos confiere la tarea”.

“La primera trampa está en pretender definir rápidamente los derechos humanos. Trampear sería querer encerrar la globalidad del proyecto humanitario universal en los textos actuales (...)”.

“Una segunda trampa a evitar es aquella de presentar los derechos humanos como la panacea, como el remedio milagroso para todos los conflictos. La decepción del educador que así piense estará a la altura del tamaño de su ingenua esperanza. Los derechos humanos no aportan solución alguna, simplemente nos desafían a buscar juntos las soluciones que habrán de llegar tarde o temprano por una nueva práctica”.

“Además de esto existe también una tercera trampa que no por conocida por los educadores debemos ocultar, que no hay, empresa válida mientras no se pase de la palabra a los hechos y con coherencia”.⁵

Haciendo una revisión de las diferentes formas de lectura que, de los derechos humanos se ha hecho en América Latina, Silvia Fernández nos propone, por su parte, cuatro formas de aproximarse a ellos.

- a) “Los derechos humanos entendidos como instancia, protectores de la dignidad humana, lo que implica trabajar para garantías jurídicas que hagan posible el respeto a los derechos humanos”.
- b) “Los derechos humanos vistos bajo el prisma de la ideología de la solidaridad: son los derechos de los pobres y de los oprimidos en la tradición del Padre de las Casas, del Padre Viloria, etc”.
- c) “Los derechos humanos como conciencia valórica centrada en el valor de la dignidad humana, que da sentido a la norma de derechos humanos”.
- d) “Los derechos humanos como instancia crítica de la convivencia humana. Desde los derechos humanos es posible cuestionar la violencia, la injusticia, la formalidad de las instituciones”⁶.



Coincidentemente con esta visión Molina sostiene:

“La acción por los derechos humanos adquiere un enfoque más global, que integra todas las dimensiones del quehacer humano. En este sentido hablamos de los derechos humanos como corriente cultural. Esto significa que la acción por los derechos humanos se abre hacia los nuevos desafíos que exigen las condiciones políticas vigentes: la lucha por los derechos sociales y económicos; la vinculación de los derechos humanos con el desarrollo y la paz, los derechos humanos como fundamentos de una convivencia democrática participativa y capaz de renovarse a sí misma para canalizar las esperanzas de cambio que se expresan en el pueblo”.⁷

Esta visión de los derechos humanos tiene que ver, también, con la relación entre individuo y sociedad, con el diálogo entre la subjetividad y las condiciones objetivas que la realidad impone, con la profunda expresión de lo humano en su acepción más integral.

Pérez Aguirre abunda sobre ello al afirmar:

“Los derechos humanos aspiran a esa relación que haga posible la plenitud de cada uno en el desarrollo del conjunto y la realización del conjunto que permita la posibilidad colmada de cada uno. No debe haber nadie que pueda ser discriminado o excluido. Los derechos humanos como perfecta expresión del derecho son una forma de relación de la solidaridad humana, construida por el aporte de cada cual en su originalidad, que a la vez es forma de realizarse el mismo y de todos los demás”.⁸

Esta visión humanista de la realidad, que encierra la filosofía de los derechos humanos es reivindicada también por Weinstein.

“Conciencia de los derechos humanos es conciencia humanista, es decir un ‘darse cuenta’ de que la humanidad es una sola, es valiosa y es interdependiente. Más específicamente, la conciencia de los derechos humanos reconoce que este fenómeno humano, requiere de nuestra participación intencional, de nuestra implicación, de nuestra solidaridad”.⁹

Magendzo analiza lo mismo, pero partiendo de cómo nos podemos aproximar de manera adecuada al conocimiento de los derechos humanos.

“El ‘conocimiento’ el ‘saber’ de los derechos humanos, no existe sólo ahí, afuera, externo al sujeto cognoscente que los aprende. No es un conocimiento que tiene propiedades independientes de cualquier persona o de otros seres que lo experimentan, es un conocimiento que necesita de la intuición, de la imaginación, de lo ético, de lo subjetivo, de lo cotidiano. No puede quedar reducido a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por importante que ésta sea, como objetivación de una práctica exigible a la humanidad toda. Debe abrirse, ampliarse en y con la experiencia concreta individual y colectiva de los hombres de carne y hueso que la viven y la hacen suya. Las abstracciones de los derechos humanos son marcos referenciales con carácter normativo que obligan y comprometen, pero que adquieren su real dimensión en la práctica particular de individuos y grupos concretos”.¹⁰

Al recorrer estas páginas vemos cómo en la práctica en torno



a los derechos humanos y en la reflexión que ha suscitado, se está muy lejos de concepciones que le asignen sólo un valor instrumental, en función a necesidades de grupo; así mismo, es claro que se ha avanzado mucho en concluir una etapa que los restringía a su normatividad, que si bien es reivindicada es ubicada, en el marco de lo humano integral.

Todo ello, como lo advierte Pérez Aguirre no debe llevarnos a una visión, que convierta a los derechos humanos en un nuevo dogma, a partir del cual se puedan resolver nuestras angustias ideológicas y los problemas de los hombres.

Son sólo (y quizá por ello, tanto) una plataforma común que debemos aceptar los hombres para construir, a partir de allí cotidianamente, dignidad, solidaridad, libertad, justicia y democracia.

Paradigma de un nuevo proyecto de transformación

Decíamos, en las páginas introductorias de este trabajo, que las perspectivas del cambio y la transformación estaban a la defensiva ideológica. Nunca, como ahora, la ideología del lucro ha sido, tan masivamente asociada a la posibilidad del éxito, ya no sólo individual, sino también colectivo. Nunca tan olvidadas las palabras justicia y solidaridad, con el argumento de que ellas se resumen en la de libertad.

Nada más cierto, que esta situación encuentra mucho de su explicación en el fracaso de las formas autoritarias de construir el socialismo; pero lo es también, que su derrota nos deja, necesariamente, desguarnecidos y, sin argumentos a quienes apuestan para una sociedad diferente.

La cruda realidad, en este caso de Latinoamérica, pone de relieve que mucho (o, casi todo) hay por hacer, todavía, en clave de justicia, de democracia y de solidaridad. Por lo demás, en nuestro continente, a partir de nuevas formas de hacer política, de la emergencia de nuevos movimientos sociales y del cambio de actitud frente a numerosos temas (paz, democracia y papel del Estado, entre los más importantes) se ven síntomas posibles de un nuevo aliento histórico para la posibilidad del cambio.

En estas nuevas formas de concebir la transformación, la filosofía de los derechos humanos puede tener un aporte muy

valioso y, así lo han entendido los educadores en derechos humanos.

“(...) estamos ligando la educación en y para los derechos humanos con un proyecto político, con un proyecto tendiente a producir transformaciones sociales que concreten los principios de igualdad, justicia y libertad que subyacen en la ideología de los derechos humanos. Los derechos humanos forman parte de un nuevo paradigma de concebir el cambio social”.¹¹

“En esta nueva lucha habría que conjugar las dos dimensiones: una social, entendida como la urgencia de una democracia justa, pluralista, participativa y donde se forje la paz, y la dimensión personal que proponga posibilidades materiales reales para el desarrollo de los talentos, la creatividad y el respeto a los derechos y libertades individuales”.¹²

Derechos humanos como medida de democracia

Un primer aspecto, como dice Pérez Aguirre, es que los derechos humanos contribuyan a redefinir el concepto de democracia y nuestra visión sobre ella.

“En la última década, es posible observar un doble movimiento en el pensamiento político latinoamericano con relación al tema de la democracia. Por un lado, puede observarse una tendencia a la revaloración del espacio político democrático, la a veces despectivamente denominada ‘democracia formal’. La trágica experiencia de las dictaduras militares ha llevado a ver con claridad el valor intrínseco de las instituciones políticas democráticas. Estas son vistas hoy por vastos sectores como el modo de procesar pacíficamente los conflictos inherentes a toda sociedad. Por otro lado, parece observarse también un consenso creciente acerca de la inviabilidad de dichas instituciones sin un proceso de democratización económica y social. La historia de América Latina muestra la inviabilidad de una organización política democrática en un contexto de fuertes des-

igualdades y de marginalización y exclusión de las grandes mayorías del acceso a los bienes materiales y culturales. Estos dos movimientos convergen, al menos al nivel de la teoría política, en el sentido de una conceptualización amplia del término democracia que tiene a la dimensión política como un elemento fundamental, pero no se limita a ella”¹³.

La medida, así, para establecer la real existencia de una sociedad democrática es, cuanto se avance en ella a una significativa vigencia de los derechos humanos.

“Una sociedad es auténticamente democrática en la medida en que tienen vigencia en ella todos los derechos humanos para todos sus integrantes, y la tarea de la construcción de la democracia coincidir con la tarea de defensa y promoción de los derechos humanos. La lucidez sobre este punto es clave para la tarea educativa”.¹⁴

“En este sentido los derechos humanos imponen un marco muy preciso a los conflictos sociales, postulan una legitimidad democrática, tanto a los Estados como a los sistemas educativos. Suponen un conjunto de valores que se constituyen en un proyecto político. No sólo, los gobiernos represivos se oponen por naturaleza a cualquier intento de educación auténtica en pro de los derechos humanos, también los sistemas represivos en la educación, vigentes en muchos Estados democráticos, hacen naufragar los intentos de esta naturaleza”.¹⁵

Vista así, la democracia, si bien reivindica su dimensión política, desde una perspectiva de derechos humanos asume una connotación integral.

“La educación desde los derechos humanos intenta contribuir a que la democracia política tenga un real correlato en la democracia social como forma de vida; la educación popular apunta así a desarrollar la conciencia, el sentimiento de ‘ciudadanía popular’ y la organización de la misma como comunidad de personas, como miembros de ‘una’ nación, antes que como vasallos de un Estado”.¹⁶

“(…) la tarea de construcción de una sociedad democrática es de largo aliento e implica otras dimensiones además de la estrictamente política. La tensión entre diferentes ideologías, intereses económicos, proyectos culturales; entre lógicas autoritarias y democráticas, y entre diferentes concepciones de democracia, continúa más allá de aquel momento”.¹⁷

Interpelantes frente a la injusticia y la opresión

Desde la filosofía de los derechos humanos hay, también, un claro aporte para el cuestionamiento de las desigualdades e injusticias de nuestra realidad.

En ese sentido Weinstein sostendrá:

“Al luchar contra la opresión se encuentran en lados diferentes los distintos actores, opresores y oprimidos, victimarios y víctimas. Al examinar los problemas sociales, no podemos poner en un mismo plano la obesidad del rico y el hambre y las carencias alimentarias del pobre, la neurosis de la señora burguesa ducha de casa sin perspectivas de vida y el drama de la mujer de un fusilado por razones políticas”.¹⁸

Agregando, que la conciencia humanista que él reivindica en la esencia de los derechos humanos:

“(…) no significa falta de ubicación en las luchas por la emancipación, sólo vagos neutralismos o pasividades. Lo que implica es un reconocimiento de la complejidad del ser humano, de todos los seres humanos, opresores y oprimidos, de la necesidad de no perder una perspectiva de conjunto, de respetar derechos básicos comunes. No puede haber enemigos totales a quienes se pueda torturar o explotar por el hecho de que sean, a su vez, explotadores o torturadores. Hay que hacer habitable el planeta, integrado, solidario, sin explotaciones ni torturas en un mismo proceso en que el ser humano se hace consciente de lo que le hace humano”.¹⁹



Para Germán Molina:

“El contenido para la educación para la paz y los derechos humanos en el mundo popular debe estar determinado por la opresión permanente de realizar desde el pueblo un discernimiento histórico que denuncia las relaciones de injusticia y opresión, de tal modo que sobre la base de este acto de concientización política y cultural, el pueblo y sus movimientos anuncie y construya una alternativa de justicia y libertad”.²⁰

En el mismo sentido apunta Alejandro Cussiánovich al afirmar:

“Pero educar desde los derechos humanos y la paz en perspectiva popular equivale a hacerlo no sólo desde la utopía, sino desde las contradicciones de clase, de raza y de género que dan cuenta de los exigentes, largos y fatigantes caminos de la utopía. Y precisamente de esta perspectiva se desprende el carácter relativo o no ‘universable’ de la formulación y jerarquización que los derechos humanos puedan asumir en un contexto dado.”²¹

La Licenciada Leticia Olguín enfatiza el rol cuestionador de los derechos humanos, también frente a los gobiernos y los Estados.

“Abarca pues la mayor libertad para criticar el sistema político y los gobernantes que imponen o consolidan por su acción u omisiones, unas condiciones reales que atentan contra los derechos humanos o que los fomenten o que los promuevan, sea este el régimen político que sea”.²²

Reivindicar a los actores del cambio

Este proceso de cuestionamiento de la realidad, que emana de la perspectiva de los derechos humanos pasa, también, por la necesidad de fortalecer a los sujetos del cambio, a las organizaciones y los movimientos sociales que, en nuestras realidades lo pueden promover.

“Ellos denuncian situaciones de injusticia que se contraponen con principios morales y con el derecho nacional e internacional, pero no proponen un

proyecto político determinado para darles solución. Tampoco se precisan las características definidas de una sociedad que fuera plenamente compatible con la observancia irrestricta de los derechos humanos. La estrategia implícita en los programas reseñados, parece promover la participación activa, y en un marco pluralista, de aquellos sectores sociales que se encuentran marginados del proceso de toma de decisiones, a fin de que estos decidan respecto de la sociedad a la que aspiran”.²¹

Pérez Aguirre, Magendzo y Weinstein, abonan en este mismo sentido.

“(…) sino la voluntad de un progreso histórico como proceso de liberación de los pueblos. Así los derechos proclamados para aquel hombre individual no serían un antes que debemos defender, sino un simultáneo, resultado de un difícil proceso de luchas sociales contra la injusticia y la opresión, cuyos protagonistas serán los pueblos concretos y no un hombre genérico y vago”.²⁴

“En esta perspectiva ligamos los aprendizajes en y para los derechos humanos son el desarrollo de comportamientos conducentes al fortalecimiento de las organizaciones de base y el nuevo despertar de los movimientos sociales. Aprendizajes que se hacen indispensables si deseamos que el educador juegue un rol central en la promoción de un actor autónomo

conducente a la distribución del poder y al pluralismo participativo. Se trata que el educador haga su aporte y cree las condiciones para que los actores educandos ‘aprendan’ a actuar en sus espacios locales, en el ámbito de la sociedad local en torno a las decisiones que conciernen a la defensa como promoción y vigencia de los derechos”.

“(…) la tarea es ir hacia una concepción más amplia de los derechos humanos, incluyendo la lucha por la emancipación en lo político, lo personal y existencial, y lo ecológico. La meta es el desarrollo de lo más central del ser humano, su conciencia. Al mismo tiempo, el único medio de conseguir la movilización, la participación, las posibilidades de cambio, es el desarrollo de la conciencia, la humanización”.²⁶

Apuesta por la emancipación integral

Una aproximación de este tipo a la práctica de los derechos humanos se convierte en una clara apuesta por la emancipación integral de los hombres y de los pueblos, una aspiración de poner fin a la opresión y la injusticia.

“La conciencia humanista se enriquece en la lu-



cha creadora por la emancipación, por el fin de la explotación del ser humano por el ser humano, por la justicia, con una perspectiva concurrente de identidad como humanos, de necesidad de respetar los derechos básicos de todos, de tensión hasta intentar comunicarse con los que parecen más distintos”.²⁷

“La educación desde los derechos humanos y la paz es entonces un componente de la estrategia de liberación del pueblo; la educación desde la dimensión de la paz y los derechos humanos es una forma de contribuir y fortalecer el movimiento popular”.²⁸

Construyendo una metodología de educación en derechos humanos

La multiplicidad de experiencias que se han dado ya, en educación en derechos humanos, han permitido avances significativos en la reflexión metodológica. Si bien, en muchos aspectos, se puede decir que la metodología de la educación en derechos humanos, es la de la educación popular, ella ha ido cobrando especificidades propias.

Un punto de partida para abordarla, según Pérez Aguirre es reconocer:

“La tarea de defender y promover los derechos humanos no reconoce un método privilegiado y único que deba ser priorizado. Pero reconoce una respuesta clara de ruptura con la injusticia y de enfrentamiento decidido a cualquier tipo de opresión. Rechazo que debe comprometerse en el mismo impulso con la construcción de una sociedad más justa y humana donde no sólo se respete y aliente los derechos humanos, sino también el derecho de los pueblos a vivir en paz y democracia”.²¹

Nos encontramos, pues, ante una visión reivindicada explícitamente por muchos grupos de educación en derechos humanos, en el sentido que el tema de lo metodológico, no es separable de la concepción de derechos humanos que manejamos y del tipo de sociedad a construir.

En este sentido Pérez Aguirre nos advertirá también, sobre el riesgo de tomar los derechos humanos, sólo en el nivel del discurso, muchas veces fácilmente aceptado y, a ese nivel promovido.

“El punto de partida de nuestra acción educativa deberá ser una toma de conciencia respecto de esta duplicidad de lenguaje y del pensamiento. El discurso y los conceptos para expresar los derechos de las personas y de nuestros pueblos se ha vuelto diabólicamente contra ellos”.

“Es necesario advertir esa ‘inflación’ del lenguaje y detenerla. Al poner ‘de moda’ los derechos humanos, se les usa para todo a fin de trivializarlos y neutralizar su contenido que acicatea nuestras convivencias y nuestras injusticias”.

“Los derechos humanos se han convertido en el ‘maquillaje’ de las sociedades que quieren ocultar su desnudez del despojado y el grito del pobre violado en su dignidad”.

En ese sentido creemos coincidir cuando hemos afirmado que debemos:

“Buscar invertir representaciones ideológicas que existen en la realidad sobre lo que son los derechos humanos. Se dan una serie de prejuicios sobre lo que son los derechos humanos y los que luchan por ellos”.

“Una de estas (...) es entender derechos humanos como leyes o declaraciones a aplicar, lo que hay que transformar por respuesta a necesidades. Una segunda, es entender derechos humanos sólo como un asunto jurídico o político, aquí habría que aludir a la totalidad de lo social; una tercera, es la vinculación de los derechos humanos con la libertad política; se reducen así sólo a la acción contra detenciones y muertes, pero habría que relacionarlos con todos los aspectos que atentan contra la vida. Un cuarto prejuicio es identificar los derechos humanos como careta de comunistas o, para otros como una perspectiva

exclusiva de clase, lo que habría que cambiar, para que la vigencia de los derechos humanos sea entendida como una aspiración que desde los sectores populares se propone al conjunto de la sociedad”.³¹

Una intención explícita

A partir, de este conjunto de apreciaciones introductorias al tema de la metodología, habría que continuar afirmando que la metodología de educación en derechos humanos no puede esconder ni negar, la intencionalidad explícita de su acción.

“El educador no debería ser tan ingenuo para pensar que los aprendizajes, en y para los derechos humanos, se producen automáticamente como resultado de las experiencias de vivir situaciones en que están comprometidos los derechos humanos. Sin desestimar la importancia que dichas experiencias tienen, creemos que un actor social se constituye en educador cuando de manera deliberada transforma dicha experiencia en una instancia de aprendizaje de derechos humanos”.³²

Agrega Magendzo:

“En esta perspectiva no cabe sino que el educador intencione su quehacer profesional y cotidiano en la dirección de los derechos humanos; que se proponga convertir su práctica social en una situación que promueve deliberadamente la formación de un sujeto consciente de sus derechos. En este sentido el educador, en y para los derechos humanos, abandona la ‘máscara de la neutralidad’ que otros educadores se ponen o desean ponerse, para decir abiertamente y sin reparos que él se propone influir en la formación de sujetos defensores, respetuosos y promotores de los derechos humanos”.³³

Esta intencionalidad, en la práctica educativa, puede traer el riesgo de manipulación. El temor a ello no puede, para Luis Pérez Aguirre, ser obstáculo para asumirla.

“En efecto ningún educador puede lanzarse a la tarea pedagógica sin estar pertrechado por su propia idea del ser humano y de la sociedad a la que aspi-

ra. Al pretender educar en los derechos humanos inevitablemente se deslizará hacia los énfasis que expresan su propia concepción de los derechos humanos. Y no lo podemos impedir, ni tampoco es positivo hacerlo. Pero sí debemos advertirle esa realidad, que sea consciente de ella. La misma diversidad que muchas veces aparece como contradictoria, de imperativos universales, debería alertarle respecto de reivindicar unos de tal forma que elimine los otros”.³⁴

Llegados a este punto quisiéramos, reseñar algunos rasgos centrales que, en nuestra opinión, han sido con más fuerza reivindicados para la educación en derechos humanos. Veamos:

Educar para la acción, la participación y la organización

Existe, en la reflexión metodológica sobre la educación en derechos humanos, coincidencia plena, en que para que aquella sea adecuada, no puede desligar la etapa de la reflexión con la de la acción.

Por ello, Luis Pérez Aguirre nos dirá:

“¿En qué se parecen la angustia al coraje? En que ambos son contagiosos. Durante demasiado tiempo hemos sido educados para la angustia, y no para el coraje. Peor aun nos hemos contagiado, contaminado, profundamente por esa educación que nos lleva a la angustia, que nos paraliza para accionar las soluciones que nuestros pueblos necesitan como la tierra el agua”.³⁵

Agregando inmediatamente:

“No podemos dedicar una etapa a la reflexión y otra a la acción, una a conocer los derechos humanos y otra a defenderlos, todo tiene que ser simultáneo en un cronos dialéctico. Y ese cronos, ese tiempo, nos está esperando”.³⁶

Magendzo refuerza esta misma noción:

“La tarea del educador en y para los derechos humanos no se agota en la transferencia y producción

de conocimientos, ni tampoco en la toma de conciencia. En derechos humanos, en forma especial, es capital aprender a actuar y a comportarse en la defensa, programación y vigencia de los derechos propios y de los demás. Estos comportamientos no surgen de manera espontánea, hay necesidad de practicarlos. Por consiguiente, el educador en forma deliberada tiene que crear las condiciones para que se produzca dicha práctica”.³⁷

La educación, en y para la acción, de la que hablamos en derechos humanos, no se limita a lo individual. Es un adquirido común, de los educadores en derechos humanos, el reivindicar que la acción que buscamos, fomente la participación colectiva y se enmarque en la acción organizada.

“En esta perspectiva la tarea del educador en y para los derechos humanos no se limita al trabajo con individuos aislados que toman conciencia de sus problemas y tienden a la búsqueda de las soluciones. El trabajo educativo abarca a conjuntos de personas que colectivamente se “dan cuenta” del efecto multiplicador y del poder que adquiere la toma de conciencia colectiva y de la solidaridad transindividual de los derechos humanos”.³⁸

Una de las constataciones más importantes, de quienes tenemos un trabajo en este campo es, que la afirmación de dignidad en las personas, motor fundamental de cualquier transformación cultural de fondo en relación a derechos humanos, no se da por su aprendizaje teórico, sino en la propia capacidad para actuar que se promueve con la actividad educativa.

“Tal acción debe hacer a los seres humanos más conscientes de la dignidad de la que están investidos, del valor de la fraternidad, de la justicia y de la libertad que les es propia y común. Sobre todo, procurará hacer nacer en ellos, alimentar y cultivar la voluntad de respetar los derechos fundamentales en todo momento de su vida cotidiana, social y doméstica”.³⁹

Fomento de nuevas actitudes y valores

Es ésta, otra de las piedras angulares de la reflexión metodológica en derechos humanos. La educación en derechos humanos no es así concebida, centralmente, como una transmisión de conocimientos sobre los contenidos de los derechos humanos, sino que debe, principalmente, promover un nuevo tipo de valores y actitudes. Esta es una orientación metodológica general que, retomaremos más adelante cuando



veamos las perspectivas de educación en derechos humanos, al interior del mundo de la escuela.

Para Gonzalo Elizondo, del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, el punto axiológico llegaría incluso a ser el elemento, a partir del cual, reconocer cuándo nos estamos topan-do con una metodología de educación en derechos humanos.

“Se ha preguntado reiteradamente sobre el problema de la metodología en la enseñanza de los derechos humanos. Esto preocupa con razón a muchos pedagogos. Ahora bien, la doctrina de los derechos humanos es un cuerpo axiológico y es hija del valor libertad. En este sentido sería contradictorio en los términos desprender una única metodología para su enseñanza. Mejor decimos: cualquier metodología (por contar implícitamente, de por sí, con una base valorativa) puede ser ‘releída’ y ‘reconceptualizada’ a la luz de los principios de derechos humanos. El desafío no es ‘crear la metodología’ sino ‘reconceptualizar’ las metodologías existentes para ‘intencionarlas’, en su parte valorativa hacia los fundamentos axiológicos de los derechos humanos. El educador en derechos humanos no es un metodólogo esencialmente, es sobre todo un atento observador de los valores sociales y un activo forjador de utopías”.

“Esta relectura, conjuntamente con la internalización del valor tolerancia hacen que el educador en derechos humanos sea perfectamente consciente de la

diversidad de lo humano, en razón de lo económico, lo pluricultural, lo pluriétnico, el género o sexo, la edad, etc...”⁴⁰

Así para el mismo Elizondo:

“Allí donde se da el ‘aprendizaje de valores’ hay espacios para el educador en derechos humanos, porque es allí donde se forjan los modelos de representación social. En la secretaria que recibe a una paciente en un hospital puede señalarse a un agente educativo, o en el psicólogo orientador de escolares, o en un juez al dictar sentencia”.

“De este modo tal vez sólo existe una diferencia de matiz entre un profesor que aprende a decir a sus discípulos ‘niños y niñas’ y un programador de radio que decide una opinión editorial contra la pena de muerte”.⁴¹

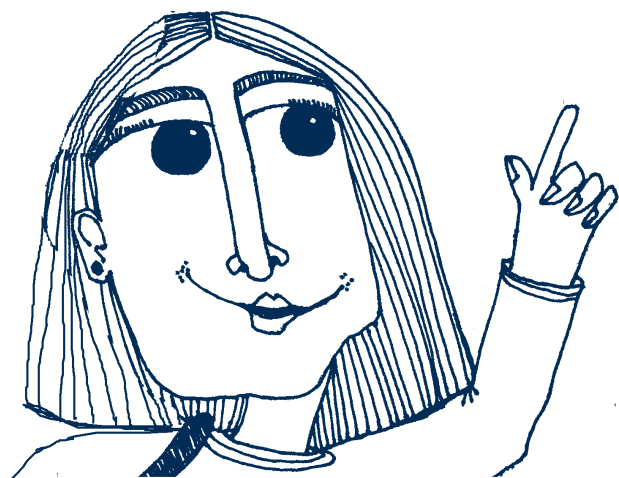
Esta misma perspectiva está a la base de la definición de metodología de educación en derechos humanos que hace Martín Miranda:

“Entendemos que esa metodología educativa se orienta a promover la paz y los derechos humanos cuando organiza los factores que intervienen en el proceso educativo, estableciendo un ambiente donde los participantes pueden integrar en su experiencia vital aquellos valores, actitudes, comportamientos y conocimientos, que le permiten analizar críticamente las amenazas que existen para el desarrollo de la vida, en las relaciones políticas, sociales, económicas y culturas en que se desenvuelven, posibilitando, al mismo tiempo que exploren formas alternativas de convivencia dignificadoras”.⁴²

Educar, desde y para la vida cotidiana

Un último aspecto metodológico que quisiéramos resaltar es la importancia, que los educadores en derechos humanos venimos dando a la vida cotidiana.

Se ha insistido mucho, a este respecto, que los grandes procesos que busca explicar y transformar la educación en dere-



chos humanos, sólo pueden ser aprehendidos, a partir de las vivencias y experiencias de los hombres concretos.

“De aquí que un proceso educativo para la paz y los derechos humanos no puede restringirse al análisis exclusivo de las grandes aspiraciones que, en muchas ocasiones, se traducen en abstracciones que no representan a ningún grupo concreto, sino que necesita contemplar, fundamentalmente, las manifestaciones mediante las cuales hombres y mujeres de diferentes edades viven sus derechos y obligaciones y construyen sus códigos referidos a la libertad, la justicia y la solidaridad”.⁴³

Agrega Miranda:

“Por lo tanto, un programa educativo para la paz y los derechos humanos propondrá como temas generadores situaciones tales como la violencia o el autoritarismo (en las relaciones familiares, nacionales o internacionales), analizando las manifestaciones concretas que presentan estas situaciones en el contexto de vida de los participantes, acudiendo al aporte que pueden entregar las interpretaciones de carácter ético o científico, en la medida que estas colaboren a una reflexión y acción conscientes, frente a los dilemas que deben resolver los participantes”.⁴⁴

Magendzo, por su parte, establecerá un nexo entre la cotidianidad de la que se parte con el proceso de diálogo y creación de conocimiento entre educador educando, en el que se afirma la posibilidad para la utopía de los derechos humanos.

“Cuando decimos que el educador en derechos humanos es un sujeto contextualizado estamos haciendo referencia, por un lado, a su capacidad de elaborar utopías, y por el otro, a ubicarse en la realidad de la vida cotidiana. Si bien, a primera vista este planteamiento puede aparecer contradictorio, no lo es, cuando lo vinculamos con la tarea del educador en derechos humanos.

“Contextualizarse significa, precisamente, poder captar la realidad con el propósito de profundizar en sus contradicciones, conflictos, vicisitudes, aciertos,

frustraciones, logros y fracasos y desde ahí poder levantar utopías”.

“El educador por definición es alguien que elabora utopías. ¿Cuál sería su rol, si no fuera capaz de imaginar conjuntamente con otros, los ‘actores sociales educandos’ un mundo mejor? El educador en derechos humanos es por naturaleza misma un ser que crea esperanzas. No podría ser de otra manera, no podría ser un sujeto resignado frente a la realidad y a las múltiples necesidades que desde la postura de los derechos humanos hay que satisfacer”.⁴⁵

Continúa:

“Inmerso en la cotidianidad, conocedor de ella, elabora en y con ella las utopías que no son sino el rescate de los proyectos que los hombres de carne y hueso se dan con el fin de abrirse caminos de transformación”.⁴⁶

Para concluir afirmando:

“En este sentido el educador en derechos humanos emplea la metodología de la investigación participativa y sitúa la intersubjetividad del proceso de producción de conocimientos como elemento de validación. El conocimiento en derechos humanos es construido entre varios actores: educador educando, participativamente, en pie de igualdad. Quienes poseen el conocimiento de lo inmediato, de lo natural, de lo cotidiano son los actores que están insertos en la cotidianidad. Son pues los que están dentro de una situación, los que poseen un conocimiento inicial sobre lo real. El educador facilita, ordena para que los actores educandos sean sujetos de producción de conocimientos”.⁴⁷

La dimensión jurídica de la educación en derechos humanos

Lo jurídico ha sido una dimensión muy presente, en general, en el tema de los derechos humanos y desde allí trasladada a la práctica educativa. Así, en relación, a cómo concebir la

dimensión jurídica dentro de la educación en derechos humanos, creemos percibir tres momentos o actitudes diferentes, por las que han atravesado distintas prácticas de educación en derechos humanos en América Latina.

La primera nos remite a los orígenes de esta experiencia. En la gran mayoría de los casos, la educación en derechos humanos surgió como una respuesta a las necesidades de información de las víctimas de las violaciones a los derechos humanos, sobre los diferentes mecanismos legales, a los que se puede acceder para su protección.

“Las organizaciones de derechos humanos surgen por la necesidad de dar respuesta a las situaciones de represión, razón por la cual sus primeras acciones educativas buscan informar e instruir puntualmente sobre los derechos del hombre y los recursos legales disponibles para su defensa, concentrándose principalmente en el tratamiento de los derechos individuales civiles y políticos. Se trata de una educación a posteriori que forzada por la urgencia se centra en las causas de la represión.”⁴⁸

Esta etapa, que podríamos llamar de centralidad de lo legal en la educación en derechos humanos va a pasar por la difusión de la normatividad nacional e internacional de protección a los derechos humanos, el uso de las garantías para su protección (Hábeas Corpus y Amparo), etc. los grupos de derechos humanos buscaron así, capacitar monitores (promotores, procuradores, en otras denominaciones) jurídicos, cuya principal tarea será la de difundir, entre potenciales víctimas, este tipo de información, así como capacitarlas en su uso.

Un segundo momento, en la relación entre la perspectiva de lo jurídico y educación en derechos humanos pasa por una crítica radical a la etapa anterior, a la que consideran limitada y unilateral. Este momento coincide con una mayor preocupación por los derechos económicos, sociales y culturales y con la incorporación de la perspectiva de la educación popular a la tarea educativa en derechos humanos.

En este segundo momento, a partir de la constatación de la insuficiencia de un acercamiento al tema, exclusivamente desde el ángulo del derecho, se hará énfasis en la necesidad de una perspectiva más integral; se reivindicará el espacio de

la organización y de la vida cotidiana y se discutirá con fuerza sobre la relación entre proyecto político y derechos humanos.

En esta segunda forma de asumir la educación en derechos humanos, la perspectiva jurídica estará virtualmente ausente o subordinada a un mero rol instrumental.

Un tercer paso, en esta relación es en la que se encuentran transitando actualmente algunos grupos de educación en derechos humanos que le dan, a lo jurídico, un valor importante en una perspectiva integral de educación en derechos humanos.

En este camino se encuentran, entre otros, el Quercum en Chile, Provea en Venezuela y otros grupos de educación en derechos humanos en Perú y Colombia.

Para Alejandro Cussiánovich:

“(...) el enfoque desde las necesidades básicas del pueblo –lejos de negar la utilidad del estudio regular y sistemático de cosas como la Declaración de los Derechos Humanos, su evolución, sus alcances jurídicos, etc.– permiten que estas herramientas legales sean críticamente manejadas y que en consecuencia se abra la posibilidad que las organizaciones populares sigan creando y perfeccionando un cuerpo jurídico normativo más eficaz para la defensa y respeto de los derechos de los hombres. Ese enfoque permite, además, que los derechos humanos no sean vistos como algo estático y universal.”⁴⁹

Manuel Jacques, coincidirá en reivindicar lo sustantivo del aporte, considerando que para ello hay que partir de la revisión misma de la noción de lo jurídico.

“Si reducimos este concepto a lo legal, se nos cerrarán las puertas y no podremos vislumbrar sino tan sólo el camino de lo formal. En cambio, si ligamos ese concepto en la plenitud del mismo, desde la perspectiva de la validez y de la fuerza de los derechos legítimos que de él arrancan, en la idea de la satisfacción de las necesidades fundamentales del hombre, entendiendo que hay conflicto de rango jurídico, cada vez que hay un estado de insatisfacción de necesidades esenciales, abriremos las puertas a

un horizonte profundamente humano y de enormes perspectivas para el desarrollo libre y creativo de la comunidad”.⁵⁰

En nuestra opinión, el punto central en la propuesta del uso alternativo del derecho, como forma de educación en derechos humanos, pasa por esta relación entre derecho y satisfacción de necesidades humanas. Ello nos permite una entrada valiosa para analizar el tema de la legitimidad de la norma, de las instituciones y, eventualmente de determinados regímenes políticos.

“El problema del acatamiento ciego a la ley, muchas veces tremendamente injusta y arbitraria –las leyes buenas y malas deben ser acatadas– determina un condicionamiento de la conciencia y de la conducta en orden a creer que el valor de respetar la forma por la forma es superior al valor que ella lesiona”⁵¹.

Por ello:

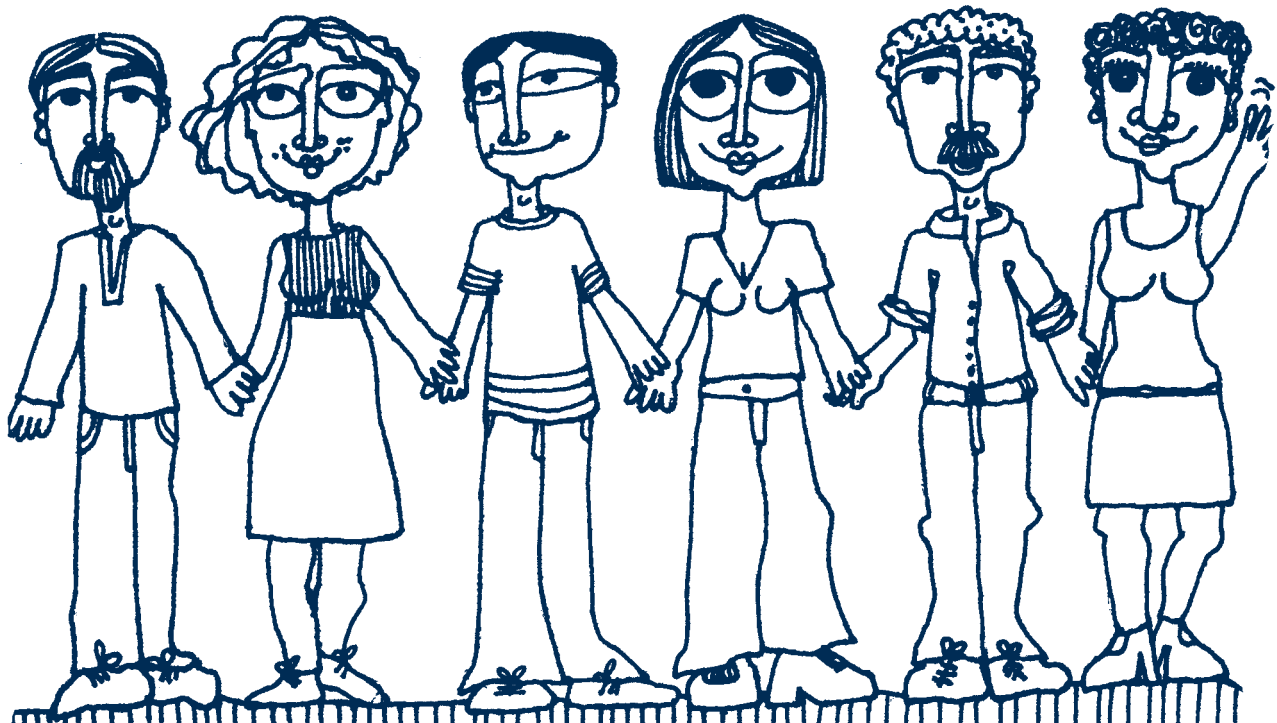
“Desde esta perspectiva, la lucha por la legitimidad consiste en desplazar la lógica que sostiene su relación con el principio de legalidad, determinando

que es ella, la legitimidad, la que en definitiva fundamenta a la legalidad. De suerte que el poder legal sin base de poder legítimo no se constituye en relación vinculante con la comunidad, al carecer de título justo de poder, y como tal puede ser desobedecida legítimamente por ella”.⁵²

Así, para Manuel Jacques del Quercum (quienes son los que más han avanzado en este campo) los esfuerzos deben estar orientados a:

“Por una parte hacia una labor de deseducar a la comunidad frente al concepto legalista. Por la otra, hacia una tarea de descondicionar a los hombres como sujetos-persona en su conducta de sumisión ciega a ella. Aprender educativamente cómo ser libre parece fácil. Pero aprender a vivir no siendo sumiso parece tremendamente difícil, desgraciadamente, es condición de desarrollo para la primera”.⁵³

La educación en derechos humanos parece encontrar, así en esta perspectiva de uso alternativa del Derecho, un referente teórico importante para su desarrollo.



Hay que decir, sin embargo, que ella se ha llevado, como hemos visto antes, a la práctica de manera sistemática, en contadas ocasiones en América Latina. Tiene, por tanto, en su confrontación con diversas realidades enormes posibilidades de enriquecimiento.

Los derechos humanos en la educación escolar

Si la perspectiva de educación en derechos humanos es en general reciente y tiene todavía pocas experiencias sistematizadas, esto es aun más cierto en su relación con el mundo escolar.

Ello responde, sin duda, a que es una tarea más sensible a las posibilidades políticas que ofrece un proceso de democratización reciente y no exento de contradicciones en América Latina.

Sobre el punto Jorge Osorio sostiene:

“Existen programas de educación en derechos humanos en la educación formal. Sin embargo, en la práctica, este es un tipo de proyecto educativo que no tiene aun una incidencia real y masiva en el sistema escolar. Todos son proyectos que están en fases iniciales y son sostenidos por organizaciones

no gubernamentales con el apoyo de las agrupaciones gremiales del magisterio. Se parte de la crítica de la organización curricular y escolar y se busca la colaboración de una propuesta de incorporación de la temática de los derechos humanos a los programas oficiales de estudio”.⁵⁴

La posibilidad para el trabajo en la educación escolar comienza a extenderse. Las experiencias más significativas que apuntan a ello son las del Serpaj Uruguay, el IPEDEHP en Perú y, en cierta medida, la APDH de la Argentina. Pero además hay iniciativas más iniciales en Venezuela, Bolivia y Centroamérica.

En base a estas experiencias se puede sostener que, un punto de partida indispensable, para pensar en la incorporación de los derechos humanos a la escuela es asumir que ellos se violan, de partida, en la desigualdad en el acceso a la educación.

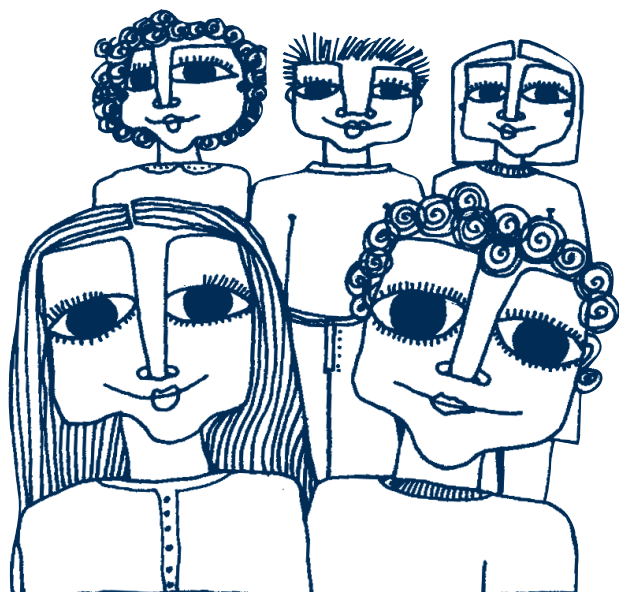
Rosa María Mujica dirá así refiriéndose a la realidad peruana, pero describiendo una situación común en América Latina, que los derechos humanos:

“(…) son violados desde la partida, al ser la educación todavía privilegio de una minoría en nuestro país, sobre todo en lo que se refiere a la educación inicial y a los años superiores de la pirámide educativa. Así tenemos que sólo el 16% de los niños menores de cinco años asisten a los jardines de la infancia o que sólo uno de cada dos niños que ingresan a primaria la concluye”.⁵⁵

Por ello, en ese mismo sentido, Pedro Ravela sostendrá:

“En resumen, un primer desafío fundamental de la democracia y los derechos humanos en relación al sistema educativo, es el de garantizar el acceso a la educación para todos los sectores sociales, como condición de posibilidad para la construcción de una sociedad democrática. Este desafío conlleva la exigencia de modificaciones sustanciales de la cultura escolar y de su relación con la cultura de los sectores populares”.⁵⁶

Esto último tiene que ver, con que el acceso a la educación



a la que nos referimos, no es sólo un problema infraestructural y cuantitativo.

“... muchos trabajos de investigación que se están realizando en América Latina muestran cómo el fracaso escolar de los sectores populares tiene relación fundamental con la distancia entre la cultura de la escuela, propia de las clases medias, y la cultura de los sectores populares”.⁵⁶

En relación a lo que sucede, al interior mismo de la escuela, el diagnóstico coincidente, de quienes han emprendido reflexión y práctica sobre el tema es reconocer una realidad de violación a los derechos humanos.

Ravela refiriéndose al Uruguay nos dice: .

“El mismo proceso contradictorio de transición a la democracia que vive la sociedad se da, con características particulares, al interior del sistema educativo. En el caso uruguayo, la democratización parece ser más lenta aún en la educación que en el resto de la sociedad. Como resultado de diversos factores, la lógica autoritaria continúa prevaleciendo en el gobierno y en el funcionamiento del sistema educativo: las decisiones fundamentales de política educativa se toman sin consulta ni participación de los actores; los mecanismos de participación de los docentes establecidos por la ley no han sido puestos en funcionamiento por las autoridades responsables de hacerlo, a dos años y medio del retorno a la institucionalidad democrática; el estilo de gestión predominante en escuelas y liceos se caracteriza por la ausencia de iniciativa, autonomía y creatividad, por el temor a las sanciones, y por el principio de ‘evitarse problemas’, el salario de los docentes y los recursos generales para la enseñanza son absolutamente insuficientes, lo que incide directamente en la calidad de la educación que se ofrece; la actividad educativa se vuelve así frustrante, no se trabaja en equipo, la participación es escasa aun a nivel gremial (...) y se podría seguir enumerando”.⁵⁸

Pese a estos condicionantes, los diversos educadores en derechos humanos, en muchos países, se han respondido positi-

vamente al reto planteado, enfatizando las potencialidades que aún con una acción mediatizada esta puede tener.

“¿Es realista intentar educar para los derechos humanos? Se han ensayado diversas respuestas a este tipo de planteo en la búsqueda de la elevación del ser humano y de las sociedades. No es este el lugar para dicho análisis en profundidad. Con Marx podríamos admitir que los sistemas educativos tienen una cierta autonomía aunque relativa respecto de las dinámicas propias de las estructuras económicas y sociales que los construyen y los planifican. Con Weber y con Freud podemos admitir también que las normas y las conductas políticas, los valores morales y los comportamientos sociales, son transmitidos de una generación a otra por modelos generados por los padres. También por la proyección que hacen de ellos una instancia de identificación. Proyección que llega incluso a las instituciones educativas. Esto no es del todo negativo puesto que garantiza la estabilidad necesaria a los mismos procesos y la permanencia de los valores culturales que permearán la inestabilidad inherente a toda mutación cultural. Permanencia y mutación, orden y cambio creativo, serán siempre dimensiones dialécticas de los genuinos procesos educativos en derechos humanos”.

“La educación en derechos humanos tiene que ser aprendida como un proceso rico y completo, que garantice y respete esa dialéctica que implicará siempre la conciliación necesaria entre libertad y tolerancia, entre orden y creatividad”.⁵⁹

De la revisión de las experiencias y de la lectura de sistematizaciones sobre este tema, creemos encontrar cuatro grandes vertientes, en la posibilidad de educar en derechos humanos que más reflexión han motivado. Veamos:

Llenar de contenido ético la educación

En primer lugar, la vinculada a contribuir desde la perspectiva de los derechos humanos a llenar de contenido ético y axiológico la educación.

“Uno de los problemas serios de la educación for-

mal es el de vaciamiento de fundamento ético del quehacer educativo. En una sociedad democrática, en la que coexisten pluralidad de corrientes de pensamiento, ideologías, credos, el sistema educativo no puede identificarse con una de ellas. Pero, por otro lado, no hay tarea educativa auténtica que pueda prescindir de la dimensión axiológica. Educar supone siempre formar en actitudes y valores, y toda reforma profunda del sistema educativo debería plantearse este problema, el de sus objetivos últimos y su fuente de inspiración ética”.⁶⁰

Complementando esta idea citemos a Calvo:

“Como los valores y entre ellos los de los derechos humanos son tratados en la escuela en tanto entidades gnoseológicas, más que axiológicas, se los enseña en cursos, se los evalúa, se habla de ellos y se aprende a nombrarlos reduciendo su realidad –respeto, violación, amenaza, goce, satisfacción, etc–. al mero enunciado. De aquí a las discusiones bizantinas no hay ni un solo paso”.⁶¹

Frente a este diagnóstico de vaciamiento ético que nos explican para la escuela latinoamericana, la perspectiva de los derechos humanos parece poder cumplir un papel fundamental.

“De ahí que en ellos pueda encontrarse una fuente de inspiración ética, necesariamente pluralista, para una educación en democracia y para la democracia, y para fundamentar una reforma profunda de los sistemas educativos que pueda concitar el apoyo de los educadores en general”.⁶²

En el mismo sentido:

“Nosotros creeríamos que una de las claves para la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos está en la formación de actitudes. Es decir en la formación básica del conocimiento que es lo que posiblemente mejor hemos hecho, agregarle el conocimiento manejado y respaldado en la formación de actitudes”.⁶³

La búsqueda de un enfoque integrado

Un segundo eje de propuesta pasa por la forma cómo incorporar el tema de los derechos humanos a la estructura de la escuela. Un punto de partida común ha sido que el problema no va por el lado de una incorporación temática, a modo de asignatura, más bien las opciones pasan por perspectivas más integradas.

“Nosotros creemos que un proceso de enseñanza-aprendizaje que incorpora los derechos humanos tiene como primera característica un enfoque integrado, no es una modificación curricular, una modificación de un plan de estudios, sino que es un enfoque de tratamiento que se incorpora e impugna cada una de las materias y de las áreas del conocimiento”.⁶⁴

También:

“Se trata antes que nada de educar (se) en los derechos humanos; es decir, educarse en el valor en tanto valor, no en cuanto lo que sean o se diga que ellos sean. De esta manera, no hay que esperar la oportunidad de algún curso de que no hay que rechazar por nada– sobre los derechos humanos, como se insiste en la literatura correspondiente, ya que puede ser ahistórico como la mayoría de ellos, sino que hay que apoyarse en las contradicciones inherentes al sistema y en aquellas que surgen como respuesta a las nuevas circunstancias”.⁶⁵

Calvo completa su aporte sosteniendo:

“Junto al espacio y tiempo escolar coexisten otros espacios y tiempos educativos, no escolares, que impregnan y modifican la organización técnica de la educación formal, convirtiéndola en una organización viva, fértil, capaz de fecundar; donde profesores y alumnos pueden encontrarse en la confluencia heterogénea de sus diversas existencias, que tienen la posibilidad de personalizarse en el proceso educativo histórico, ya no escolar ahistórico. Se trata de la educación informal, del currículum oculto, distintos, aunque no necesariamente opuestos a la educación formal y al currículum oficial, explícito”.⁶⁶

Bajo la misma perspectiva leamos a Lila Tincopa:

“Por otra parte la educación en derechos humanos no debe convertirse en un aprendizaje técnico de carácter informativo, sino ser un proceso integral de desarrollo de capacidades intelectuales, y fundamentalmente, ser un proceso de encuentro afectivo y humano entre profesores y alumnos. Ser también un proceso de reflexión, compromiso y acción. Es decir, que los educandos observen y reflexionen sobre los derechos de la vida cotidiana para identificar los derechos humanos transgredidos, sientan la necesidad de defenderlos”.⁶⁷

La democracia en la escuela

Un tercer gran elemento de fondo en esta perspectiva de introducir los derechos humanos en la escuela sería el tema del poder, la participación y la democracia.

Lila Tincopa considera que ella no está desligada de la preocupación curricular.

“El currículum para la vigencia de los derechos humanos exige la creación de métodos y procedimientos de trabajo educativo que contribuyan a la democratización de las acciones educativas en la escuela. Es necesario desarrollar una tecnología educativa que humanice las relaciones entre el maestro y sus alumnos y entre todos los actores del proceso educativo. Es necesario desarrollar una pedagogía democrática que cuestione toda forma de autoritarismo, de discriminación, de injusticia, de agresión a la dignidad de la persona y otras formas de violación a los derechos, humanos que hoy predominan en la escuela”.⁶⁸

Ravela lo asocia, por su parte a los objetivos mismos de la institución educativa:

“La institución educativa –la escuela o el liceo educa– con todo lo que ella es, con la experiencia global que ofrece al estudiante. Y no es posible, por lo tanto, educar para la participación responsable en la sociedad en una institución en la que el sujeto



permanece sentado unas cuatro horas diarias recibiendo pasivamente información de diversa índole, y en la que no hay ningún mecanismo previsto para que participe en las decisiones que determinan la marcha de la institución y que lo afectan, en primer término, a él mismo”.⁶⁹

Agrega que ello tiene implicancia múltiples:

“Es evidente pues que plantearse una educación para la democracia y los derechos humanos en el sistema educativo supone encarar modificaciones sustanciales en las prácticas educativas escolares, con el fin de contribuir eficazmente a la incorporación, de actitudes y valores democráticos por parte de los niños y adolescentes. Dichas modificaciones afectan fundamentalmente a”:

“La manera en que se encararan los contenidos, fundamentalmente en lo que hace a su relación con las inquietudes e intereses de los estudiantes, y en lo que

hace a su relación con las realidades socioeconómicas en las que los derechos humanos están en juego”;

“Las metodologías y estrategias de aprendizaje llevadas adelante por los docentes”;

“las relaciones interpersonales”;

“las normas y criterios disciplinarios”.⁷⁰

Diálogo con la realidad

Por último, un cuarto elemento que creemos haber encontrado en común, en quienes han encarado sistemáticamente esta tarea, es la necesidad de que el proceso de incorporación de los derechos humanos a la escuela se haga en un permanente diálogo con la realidad.

Para Calvo, en este sentido la escuela no puede ser una realidad neutra que niega la ambivalencia y las contradicciones de la realidad y por el contrario debe nutrirse de ellas.



“(...) Profesores y alumnos viven en situación incierta, por lo que se niegan u ocultan los conflictos, afirmando la unidad, se disfraza la ignorancia con el oropel docente, se da la espalda a la relación afectiva por la disciplina, se valora negativamente la indisciplina, sin considerarla como búsqueda o llamado. No hay grandes posibilidades de encuentro, y mucho menos para respetarse. De la ambivalencia cada cual se inclina por los extremos, negando el continuum que va del uno al otro. Fácilmente se asume que un alumno es capaz o flojo, que un profesor es barrero o competente, etc. No hay lugar ni tiempo para la incertidumbre, para la dada; por ello mismo, tampoco tiene lugar ni tiempo el asombro y la admiración, pues todo tiene una ubicación precisa. Para esto sirven muy bien las coordenadas cartesianas del espacio y el tiempo, pues sitúan cualquier acontecimiento en un aquí y ahora inequívoco, a

veces sin referencia alguna al proceso que lo ha generado y que lo continuará. No hay que confundirse con el verbalismo que parece contextualizar, pues no siempre, profesores y alumnos se sumergen en su significado y valoración. Por esto es ahistórico, no antihistórico”.⁷¹

Cussiánovich insistirá en que este referente con la realidad es lo que puede dar el aliento y horizonte de fondo, para la tarea educativa en derechos humanos en la escuela.

“Creemos, sin embargo, que la debilidad mayor para resolver la tensión de una educación en derechos humanos en el ámbito de la escuela, viene de la ausencia de un movimiento social popular de derechos humanos y por la paz que aseguró una línea educativa de masas y sistemática. Esto explica la permanente tentación de pensar que la escuela es el lugar y el medio idóneo para satisfacer esta urgencia”.⁷²

Notas

* “Educación y Ciudadanía” editado por Ceaal ide y tarea.

1 Pedro Ravela. “Educación para la Democracia y los Derechos Humanos” en *La Fuerza del Arco Iris. Movimientos Sociales, Derechos Humanos y Nuevos Paradigmas Culturales*. Jorge Osorio y Luis Weinstein Editores.

2 Domingo Namuncura. “La educación en derechos humanos camino de liberación. Descripción de la experiencia del Serpaj Chile” en *Represión política y defensa de los derechos humanos* págs. 172 173.

3 Luis Pérez Aguirre. “Educación para los derechos humanos. El gran desafío contemporáneo” en *Paz y Justicia* No. 8 octubre diciembre de 1986.

4 Abraham Magendzo. “Educadores para los derechos humanos, un desarrollo para muchos”. Ponencia presentada al VII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos del IIDH. págs. 15 16.

5 Luis Pérez Aguirre. “Educación para la paz y los derechos humanos en Uruguay: objetivos y metodologías” en *Una aproximación a la educación y derechos humanos. Cuadernos Paz y Justicia* No. 3 del Serpaj Uruguay. Montevideo, marzo de 1987.

6 Silvia Fernández. “Estrategias de defensa y promoción de los derechos humanos en América Latina, desde una perspectiva integradora en *El Canelo* No. 13, Santiago de Chile junio de 1989.

7 Germán Molina, ponencia citada.

8 Luis Pérez Aguirre, art. cit.

9 Luis Weinstein. “La Conciencia Humanista y los Derechos Humanos en La Fuerza del Arco Iris, pág. 24.

10 Abraham Magendzo, ponencia citada, pág. 16.

11 Abraham Magendzo, ponencia citada pág. 15.

12 Luis Pérez Aguirre. “Reflexión sobre la estrategia empleada para la defensa de los derechos humanos durante la dictadura en el Uruguay” en *La defensa de los derechos humanos en la transición democrática*. Cuadernos Paz y Justicia No. 4 Serpaj Uruguay, julio de 1988.

13 Pedro Ravela, art. cit. pág. 308.

14 *Ibíd.* pág. 310.

15 Luis Pérez Aguirre. “Cinco Apropiaciones del Proceso Educativo en Derechos Humanos” en *Educación y Derechos Humanos* No. 9.

16 Alejandro Cussiánovich, art. cit.

17 Pedro Ravela, art. cit. pág. 307.

18 Weinstein, art. cit. pág. 26.

19 Weinstein, art. cit. pág. 27.

20 Germán Molina, ponencia citada.

21 Alejandro Cussiánovich, art. cit.

22 Lic. Leticia Olguín. “Enfoque Metodológico de la Enseñanza y Aprendizaje de los Derechos Humanos”. Ponencia presentada al *Seminario Proyecto Educación y Derechos Humanos* Costa Rica, noviembre de 1987.

23 Bolívar, Frühling, Macleoud y Waiser ob. cit. pág. 71.

24 Luis Pérez Aguirre. “Reflexión sobre la estrategia empleada para la defensa de los derechos humanos durante la dictadura en el Uruguay

25 Abraham Magendzo, ponencia citada pág. 22.

- 26 Weinstein, art. cit. pág. 26.
 27 Weinstein, art. cit. pág. 26.
 28 Alejandro Cussiánovich, art. cit.
 29 Luis Pérez Aguirre, art. cit.
 30 Luis Pérez Aguirre. "Educación para los Derechos Humanos: El gran desafío Contemporáneo".
 31 Carlos Basombrío. "Algunas consideraciones metodológicas para una educación en derechos humanos". Serie Materiales de Trabajo. IPEDEHP y Fundación Friedrich Naumann. Lima, setiembre de 1988.
 32 Abraham Magendzo, art. cit. pág. 15.
 33 Abraham Magendzo, art. cit. pág. 15.
 34 Luis Pérez Aguirre. "Educación para la paz y los derechos humanos en Uruguay: objetivos y metodologías".
 35 Luis Pérez Aguirre. "Educación en derechos humanos. El gran desarrollo contemporáneo".
 36 Ibid.
 37 Abraham Magendzo, art. cit. pág. 21.
 38 Ibid. pág. 21.
 39 Luis Pérez Aguirre, art. cit.
 40 Gonzalo Elizondo Bredy. "Educación en Derechos Humanos. El Proyecto de Educación del IIDH". San José, 1989. pág. 8
 41 Elizondo ob. cit. pág. 9.
 42 Martín Miranda. "Una metodología educativa orientada a la promoción de la paz y los derechos humanos". Serie Documentos de Estudio No. 2. El Canelo de Nos. Chile.
 43 Martín Miranda, art. cit.
 44 Martín Miranda, art. cit.
 45 Abraham Magendzo, ponencia citada, pág. 13.
 46 Ibid. pág. 13.
 47 Ibid. pág. 17.
 48 Bolívar, Fröbling, Macleond y Waiser, ob. cit. pág. 137.
 49 Alejandro Cussiánovich, art. cit.
 50 Manuel Jacques. "El uso alternativo del Derecho" en *La Fuerza del Arco Iris*, pág. 210.
 51 Manuel Jacques, art. cit. págs. 205-206.
 52 Ibid. págs. 205-206.
 53 Ibid. págs. 210-211.
 54 Jorge Osorio, art. cit.
 55 Rosa María Mujica, "Educar en derechos humanos, reto y exigencia". En *La Fuerza del Arco Iris*, pág. 323.
 56 Pedro Ravela, art. cit. pág. 313.
 57 Ibid. pág. 313.
 58 Ibid. pág. 308.
 59 Luis Pérez Aguirre. "Cinco Aporías del Proceso Educativo en Derechos Humanos".
 60 Pedro Ravela, art. cit. págs. 310-311.
 61 Carlos Calvo. "La tarea de educar para los derechos humanos en la escuela" En *La Fuerza del Arco Iris*, págs. 301-302.
 62 Ravela, art. cit. pág. 311.
 63 Lic. Leticia Olguín, ponencia citada.
 64 Lic. Leticia Olguín, ponencia citada.
 65 Carlos Calvo, art. cit. págs. 299-300.
 66 Art. cit. págs. 298-299.
 67 Lila Tincopa "Currículo y Derechos Humanos, en Serie Materiales de Trabajo No. 9. Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y La Paz y Fundación Friedrich Naumann.
 68 Lila Tincopa, art. cit.
 69 Pedro Ravela, art. cit. pág. 315.
 70 Pedro Ravela, art. cit.
 71 Carlos Calvo, art. cit. pág. 298.
 72 Alejandro Cussiánovich, art. cit.

