

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Rosa Ester Klainer
Rosa María Mujica Barreda
Silvia Lourdes Conde Flores
Paco Cascón Soriano



investigación
y análisis

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Por Ana Ester Klainer

Por María Inés Barreda

Por Lorena Conde Flores

Por Lucía Soriano



Investigación y Análisis

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Rosa Ester Klainer
Rosa María Mujica Barreda
Silvia Lourdes Conde Flores
Paco Cascón Soriano



Primera edición, 2007

D. R. © 2007, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Chapultepec 49, Centro Histórico
06040 México, D. F.
www.cd hdf.org.mx

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

ISBN: 978-970-765-087-9

Impreso en México

Printed in Mexico

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN DEMOCRACIA, <i>Rosa Ester Klainer</i>	11
Introducción	13
Hacia una concepción de democracia y de ciudadanía: el papel de los derechos humanos	14
Las democracias latinoamericanas hoy y las amenazas a la práctica efectiva de los derechos humanos	26
Elementos para pensar la educación para la vida en democracia hoy aquí	32
Conclusiones y recomendaciones	38
Bibliografía	40
HERRAMIENTAS Y METODOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, <i>Rosa María Mujica Barreda</i>	41
¿Cuáles son las razones para educar en derechos humanos?	43
¿Qué tipo de educación es la educación en derechos humanos?	47
¿Qué necesitamos los educadores para educar en derechos humanos y en democracia?	49
¿Cuáles son los objetivos que se debe plantear una educación en derechos humanos?	50

Índice

Los educadores para la paz y los derechos humanos	52
Desde todo lo planteado, ¿cuál metodología proponemos?	55
Algunas ideas fundamentales en torno a la metodología de la educación en derechos humanos	58
Las herramientas que ayudan en el proceso educativo en derechos humanos	65
¿Qué debemos tener en cuenta al seleccionar y utilizar las técnicas participativas?	69
Bibliografía	73
DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, <i>Silvia Lourdes Conde Flores</i>	75
Introducción	77
Más de una forma de discriminar	78
La cultura de la discriminación	78
La educación en derechos humanos	80
La educación para la diversidad	83
Rasgos de una experiencia educativa incluyente	85
¿QUÉ ES BUENO SABER SOBRE EL CONFLICTO?, <i>Paco Cascón Soriano</i>	99
Introducción	101
Perspectiva positiva del conflicto	102
Conflicto <i>versus</i> violencia	103
El conflicto como proceso	104
Actitudes ante el conflicto	104

PRESENTACIÓN

No hay caminos para la paz, la paz es el camino.
MAHATMA GANDHI

¿QUÉ APORTES HACE la educación en derechos humanos para la construcción de una cultura de inclusión, tolerancia y pleno respeto de los derechos humanos en sociedades divididas por conflictos? No se puede responder a esto sin contemplar el carácter integral, indivisible y progresivo de los derechos humanos en las sociedades contemporáneas.

En el derecho a la educación se condensan la realización y oportunidad de realización de otros derechos vinculados con él; en particular con la educación en derechos humanos, tal como lo ha expresado la Unesco en muchas declaraciones y documentos de trabajo en la última década.

La base conceptual y metodológica de la educación en derechos humanos se nutre de la educación popular de Paulo Freire y converge con las corrientes activas de la educación para la paz y la resolución *noviolenta* de conflictos. Hoy en día, esta educación se ha vuelto indispensable para la paz con justicia y para la restitución del diálogo y el tejido social en comunidades divididas por conflictos de diversa índole e intensidad.

Si entendemos que la paz es algo más complejo que la mera ausencia de guerra, entenderemos que los factores estructurales, políticos y sociales polarizados y cada vez más complejos que generan conflictos y que no encuentran salidas

noviolentas, son también condicionantes para una paz verdadera que permita la vida plena con todos los derechos para todos y todas.

En este contexto, la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) decidió reunir una serie de textos de autores iberoamericanos que reflexionan desde diversas perspectivas sobre el paradigma de la educación en derechos humanos.

Rosa Ester Klainer nos introduce al marco más amplio de la educación al analizar en “La educación para la vida en democracia” el gran desafío que tiene la educación en sentido amplio: “el de profundizar los mecanismos formales de la democracia, ampliarlos asegurando una mayor participación de todos los sectores sociales y utilizarlos para el logro de una mayor igualdad social, económica y cultural”.

También desde el Cono sur, la reconocida educadora Rosa María Mujica analiza las herramientas y metodologías para la educación en derechos humanos, e insiste en que el desconocimiento de los derechos en la población aunado al incremento de los conflictos y la violencia hacia los grupos más vulnerabilizados de nuestras sociedades “obliga a desarrollar estrategias educativas que contribuyan a revertir la situación [...] y permitan ir construyendo bases sólidas para que la aspiración al desarrollo y a una paz duradera tengan sustento”.

Silvia Lourdes Conde Flores, a partir de sus experiencias en México, nos advierte que, frente a los entornos sumamente discriminatorios que aún persisten en nuestras sociedades, es necesario avanzar más allá de la mera incorporación de contenidos valorales en la educación formal y lograr que la educación en derechos humanos incida “en la transformación de algunas relaciones de dominación y poder autoritario en las diferentes escalas de lo social”.

Finalmente, el reconocido educador para la paz y activista del movimiento *noviolento*, el catalán Paco Cascón Soriano, nos advierte en “¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?” que “el reto que se nos plantea será cómo aprender a enfrentar y resolver los conflictos de una manera constructiva *noviolenta*”, para lo cual, las herramientas educativas para la paz son fundamentales e imprescindibles, y la concepción de lo *noviolento* trasciende la simple negación de la pulsión conflictiva y destructiva para convertirla en una acción dinámica y llena de compromiso, parte del legado histórico de Gandhi o Martin Luther King.

Presentación

La CDHDF espera, con la reedición de estos textos, contribuir a generar los conocimientos para una acción dinámica en favor de los derechos humanos de los habitantes de esta gran ciudad.

LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN DEMOCRACIA

Rosa Ester Klainer

Tomado de *Curso Interdisciplinario de Alta Formación en Derechos Humanos*, Memoria, México, Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos, 2006, pp. 687-709.

ROSA ESTER KLAINER

Licenciada en ciencias de la educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es especialista en didáctica de las ciencias sociales y educación en derechos humanos, gestión institucional de proyectos, comunicación educativa y editora.

Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales. Además ha publicado varios libros y artículos. Entre ellos se encuentran *Aprender con los chicos. Propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos*; *Aprender ética y ciudadanía: derechos humanos, democracia y participación*, *Cuaderno de actividades de formación ética y ciudadana para polimodal*.

INTRODUCCIÓN

ESTE TRABAJO TIENE el propósito de aportar algunos elementos para pensar la educación para la vida democrática en el marco de la tarea de los funcionarios de los organismos públicos de derechos humanos. Para este propósito, considero necesario partir de una breve aproximación teórica sobre la democracia y los conceptos asociados a ella, una puesta en común sobre la realidad de las democracias latinoamericanas destacando los desafíos que presenta para el ejercicio efectivo de los derechos humanos, desafíos que se constituyen en elementos fundamentales para una mirada desde la educación.

Me propongo entonces poner a consideración de ustedes:

- Una concepción de democracia y una caracterización de las democracias latinoamericanas actuales, intentando analizar y comprender las problemáticas fundamentales que presentan en relación con los derechos humanos. Repasaré en concreto qué entendemos por democracia, qué tipo de realización democrática tenemos en nuestros países, cuáles son las amenazas principales que se ciernen sobre ellas hoy y cómo entender el ejercicio de la ciudadanía en ese escenario.
- Una manera de concebir la función educativa desde el papel de los fun-

cionarios de los organismos públicos de derechos humanos (OPDH) como respuesta a las problemáticas descritas, habida cuenta de que la democracia no se impone, sino que se estimula y se ejerce. Trataré de centrarme en cómo hacer para que los ciudadanos adquieran capacidad y motivación para resolver los problemas que afectan su calidad de vida y su relación con el poder, apoyándose en los recursos que le ofrece el funcionamiento democrático.

HACIA UNA CONCEPCIÓN DE DEMOCRACIA Y DE CIUDADANÍA: EL PAPEL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Lo formal y lo sustancial en la concepción de la democracia

El término *democracia* se usa actualmente de muy diversas maneras. Por ejemplo, alude:

- Al sistema de gobierno.
- A la construcción de consensos alrededor de valores básicos que garanticen la convivencia, la participación, etcétera.
- A la igualdad de posibilidades de acceso a la cultura en su mayor expresión a todos los sectores de la sociedad.
- Al pluralismo.
- A la tolerancia, etcétera.

Podemos distinguir entonces diferentes contenidos:

- Democracia como forma de gobierno.
- Democracia como cultura democrática (término ambiguo en que se incluye un conjunto de creencias, prácticas y modos de organización).
- Democracia política, entendida como un conjunto de pautas institucionales que sirven como normas que regulan las prácticas políticas.
- Democracia social, o sea, el conjunto de estructuras sociales que posibilitan el desarrollo efectivo de prácticas sociales acordes a los principios éticos de la vida democrática.

A los efectos de esta exposición, tomaremos los conceptos de Norberto Bobbio¹ sobre la distinción entre democracia formal, democracia sustancial y la concepción, solidaria con esta distinción, que desarrolla Hugo Quiroga en su artículo “Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo”.² Quiroga propone partir de una definición mínima:

[L]a democracia organiza un sistema de designación legal y pacífica del poder, en donde el acuerdo o el consenso de todos sobre las reglas de procedimiento le confiere legitimidad. Tal concepción presupone un *demos* amplio, abarcativo de la totalidad de los ciudadanos, que no acepta de ninguna manera las exclusiones del poder político, para lo cual es imprescindible —en un sistema que garantiza las libertades y derechos de los ciudadanos— tanto la vigencia del sufragio universal y el reconocimiento de los derechos civiles como el respeto a la división de poderes.³

Pero luego avanza diciendo que, como la *igualdad* es el principio por excelencia de la concepción de democracia, cualquier reflexión sobre ella conduce necesariamente al tema de la *igualdad social*, y entonces el problema surge cuando se quiere agregar a esa definición mínima otros valores con carga sustantiva, como son los principios de justicia social. Los procedimientos legítimos no conducen necesariamente a decisiones justas, es decir, la democracia como método no garantiza la generación de órdenes justos, es incapaz de garantizar en los hechos el resultado justo de las políticas y tampoco puede declararse responsable del desempeño eficaz de los gobiernos. En una palabra, la democracia formal no es sinónimo obligado de democracia sustancial.

Advierte sobre el error de identificar, por ejemplo, *democracia* con *bienestar económico*, en la falsa creencia de que, una vez instaladas las instituciones democráticas, se liberan automáticamente las fuerzas económicas en la dirección del crecimiento y la distribución. Subordinar el procedimiento democrático a los éxitos o fracasos económicos de los gobiernos acarrea el peligro de que la desilusión por los segundos arrastre la deslegitimación de los primeros. Tema muy

¹ Norberto Bobbio *et al.*, *Diccionario de política*, México, Siglo XXI, 1997.

² Hugo Quiroga, “Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo”, en Hugo Quiroga *et al.* (comps.), *Filosofías de ciudadanía*, Rosario, Homo Sapiens, 1999.

³ *Ibid.*

frecuente en la región, podemos tomar como ejemplo al doctor Alfonsín, quien, en su discurso de asunción presidencial en 1983, luego de leer el Preámbulo de la Constitución nacional aseguró que: “Con la democracia se come, se educa, se cura”, discurso comprensible en la reconquista del régimen democrático después de años de dictadura feroz, pero que da cuenta del optimismo excesivo puesto en los mecanismos del orden democrático.

Pero Hugo Quiroga también advierte sobre la falsa disyuntiva de optar por uno de ambos modelos. Por último concluye que: “La dificultad de la democracia consiste en que, como método, no puede garantizar la producción de órdenes justos sin resultar amenazada por procesos de deslegitimación, pero, al mismo tiempo, su legitimidad depende también del éxito de las políticas públicas”.⁴ Es decir, es difícil hallar, tanto en la teoría como en la práctica, la adecuada articulación entre la democracia procedimental y un universo sustantivo de valores. Sugiere entonces que asumamos la definición mínima de democracia (sin la cual desaparecen por completo las características de un régimen democrático) pero sin renunciar a las aspiraciones de igualdad social ni tampoco a las prácticas participativas.

Esta idea plantea un desafío y un objetivo por alcanzar en cuya consecución la *educación* en sentido amplio tiene un gran papel por cumplir: profundizar los mecanismos formales de la democracia, ampliarlos asegurando una mayor participación de todos los sectores sociales y utilizarlos para el logro de una mayor igualdad social, económica y cultural.

En la figura 1 están planteados los elementos y las condiciones de la democracia según la concepción anterior, en la que aparece con fuerza el papel de la ciudadanía en la consolidación y el avance tanto del aspecto formal como del sustancial de la democracia.

La ciudadanía: motor de la democracia

La discusión sobre la democracia incluye naturalmente la discusión sobre el concepto de ciudadanía y viceversa. En su esquema ideal, la democracia presupone ciudadanos iguales con pertenencia plena a la sociedad. Pero, ¿en qué consiste

⁴ *Ibid.*

la igualdad?, ¿qué significa la pertenencia plena a la sociedad? Para responder estas preguntas es necesario adoptar un punto de vista de la ciudadanía como construcción histórica.

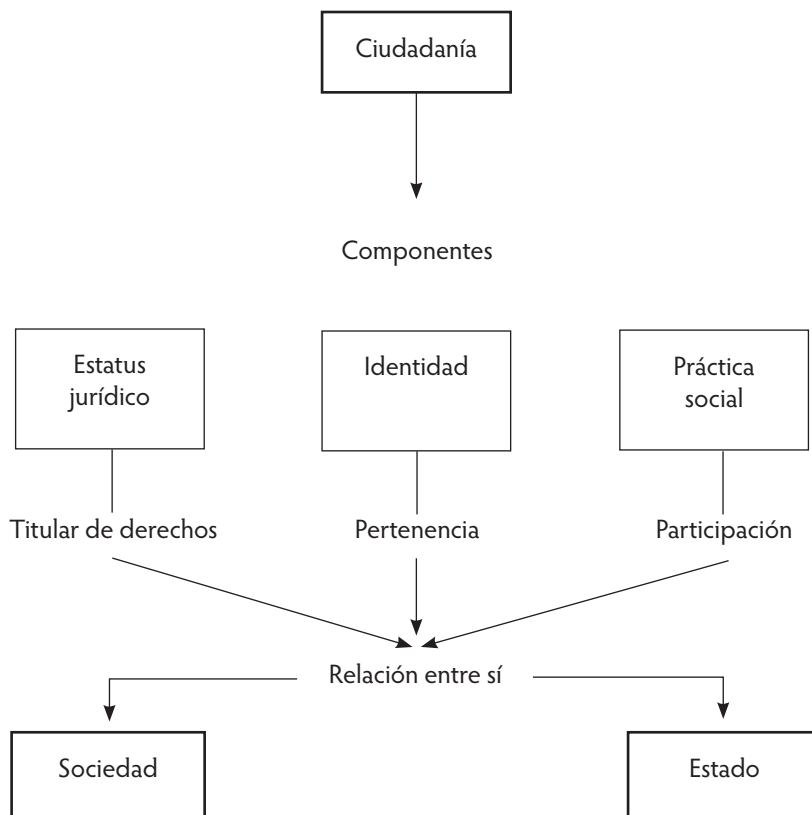


Figura 1. Elementos de la democracia.

En este sentido, fue T. H. Marshall⁵ quien en 1949 postuló que la ciudadanía se constituyó como un proceso histórico de ampliación progresiva en tres fases

⁵ T. H. Marshall, "Ciudadanía y clase social", en T. H. Marshall y Tom Bottomore, *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza, 1998 (publicación original de 1949).

vinculadas a diferentes tipos de derechos y determinadas instituciones. Según este planteamiento, en primer lugar se estableció una *ciudadanía civil* o igualdad ante la ley, relacionada con los derechos y garantías individuales (libertades básicas y derecho de propiedad).

El paso siguiente fue la *ciudadanía política*, propia del siglo XIX, según la cual el ciudadano adquirió los derechos políticos esenciales (elegir y ser elegido), vinculada al sufragio universal.

Finalmente agrega una tercera categoría: la *ciudadanía social*, propia del siglo XX y asociada al Estado de bienestar y a los derechos sociales, que básicamente consiste en el derecho que tienen todos los ciudadanos —más allá del lugar que ocupen en el mercado capitalista— de compartir los logros y estándares sociales que ha ido alcanzando la sociedad como condición necesaria para el pleno ejercicio de los derechos civiles y políticos.

El aporte fundamental de esta categorización, considerada clásica, es que va más allá de la formulación de libertad e igualdad civil y política planteada inicialmente por el liberalismo, y sostiene que la ciudadanía es, a la vez, política, social, económica y jurídica.

Pero también ha tenido muchas réplicas. Se le objeta especialmente el carácter evolutivo, lineal y continuo de un proceso histórico que, por el contrario, fue siempre incompleto, parcial y producto de intensas luchas, donde se pusieron en juego los intereses de grupos sociales. En este sentido, el hecho más contundente para refutar el evolucionismo progresivo de Marshall es el retroceso (efectivo y jurídico) que actualmente se verifica en los derechos sociales para amplios sectores de la población.

Otra de las críticas es la que proviene de las corrientes multiculturalistas. Le reprochan la imposibilidad de incluir dentro de esa tipología fenómenos tales como las identidades culturales o las diferencias de género. Afirman que la realización de igualdad de oportunidades para que todos desarrollen su propia identidad incluye el reconocimiento universal de las diferencias, sean de sexo, raciales, culturales u otras.

Ni las teorías liberales ni la de Marshall dicen nada acerca de la cultura, la identidad o los derechos colectivos de las minorías, y, por lo tanto, excluyen problemas que son cada vez más apremiantes, como los conflictos raciales o

étnicos asociados a las inmigraciones masivas, la descolonización y la apertura de fronteras.

Extremando el multiculturalismo, García Canclini⁶ y J. J. Brunner sostienen que la declinación de identidades sociales, como la familia, el barrio, la ciudad o la nación, la descomposición de la política y la desconfianza en sus instituciones han producido un estallido de grupos identitarios que el Estado no puede albergar. Otros agentes, como el mercado o los medios de comunicación, estarían desplazando al Estado como espacio público y conformando un nuevo modo de informarse, de participar, de identificarse con los demás y de distanciarse de ellos; es decir, un nuevo modelo de ciudadanía.

No hay una última palabra en este tema, puesto que nociones como *ciudadanía*, *Estado* o *esfera pública* están en el centro de las preocupaciones de filósofos, investigadores sociales y políticas de Estado. Creemos necesario que este debate se abra a todos los ciudadanos porque son, nada más ni nada menos, quienes diariamente definen su función mediante sus prácticas.

Norberto Bobbio, en *El futuro de la democracia*, abre la concepción de la ciudadanía en sus diferentes dimensiones cuando afirma: “Si se puede hablar hoy de un proceso de democratización, éste consiste en el paso de la democracia política en sentido estricto a la democracia social”.⁷ En este sentido, podríamos decir que la ciudadanía encierra tres componentes de la vida social relacionados entre sí: el jurídico, el de la identidad y el de la participación.

Desde el punto de vista *legal*, la ciudadanía es “un título que sirve para reconocer la pertenencia de una persona a un Estado y su capacidad individual como miembro activo de éste [...] equivale al reconocimiento de una serie de derechos y deberes, relacionados con la participación en la esfera pública”.⁸ Además, es una “dignidad”, un título que nos confiere *identidad* de seres políticos. No sólo nos otorga el poder de participar en la esfera pública, también nos confiere nuestra apariencia, el ser vistos y oídos por los demás como parte integrante del conjunto social. Se trata de un sentimiento común de pertenencia para el cual no es sufi-

⁶ Néstor García Canclini, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo, 1995.

⁷ Norberto Bobbio, *El futuro de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

⁸ Fernando Bárcena, *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 152.

ciente el estatus legal, sino que requiere un conjunto de condiciones simbólicas y culturales.

En tercer lugar, la ciudadanía plena es una práctica social compleja, cuyo componente esencial es la *participación* en el espacio público. Del mismo modo que carecer del estatus jurídico de ciudadanos es ser *privados* de la capacidad de actuar en el espacio público, detentar jurídicamente la condición de ciudadano pero no usar ese poder de actuar en el espacio público (sea por voluntad propia o por motivos extralegales) es abandonar o estar negados en nuestra condición de sujetos para pasar a ser sólo *objetos del derecho*.

En síntesis, podemos decir que esta participación en el espacio público, en tanto expresión y finalidad última de la ciudadanía, requiere un estatus legal, una cultura de inclusión que haga posible el sentimiento de pertenencia, y requiere también una serie de instrumentos, un conjunto de saberes teórico-prácticos tales como conocimientos normativos, y capacidad de interpretación y deliberación. Los derechos humanos y la ciudadanía constituyen ámbitos inseparables. De hecho, la ciudadanía constituye un conjunto articulado y coherente de derechos de diferente índole, cuyo ejercicio irrestricto constituye la prueba de la existencia misma de la ciudadanía. En otras palabras, el criterio empírico de definición de ciudadanía es precisamente la aplicación y goce de los derechos que hoy incluyen formalmente la inmensa mayoría de las constituciones nacionales del mundo.⁹

Por supuesto, esto requiere pensar la relación entre estatus jurídico, participación e identidad. Y aun en los países donde el estatus jurídico del ciudadano se puede considerar realizado, falta definir qué elementos (sociales, culturales, económicos o políticos) entran en juego al momento de realizar plenamente la participación y la identidad.

La participación, en busca de la ciudadanía y los derechos

Las descripciones histórico-evolutivas destacan los momentos de consagración jurídica de los derechos por parte del poder político, relegando a un segundo plano el papel fundamental que desempeñaron las diferentes formas de participación social en esos procesos.

⁹ Alberto Olvera, “El estado actual de la ciudadanía en México”, en *Este País*, julio de 2001, p. 32.

Sin embargo, *poder* y *participación* no son términos antagónicos, sino complementarios. En última instancia, todas las personas que forman parte de la sociedad tienen una capacidad potencial, es decir, ciertos instrumentos que les permiten actuar, y, en un sentido amplio, podemos definir la participación como el ejercicio del poder o la capacidad con la que contamos para tomar decisiones, actuar y transformar la realidad. El reconocimiento, la adjudicación de sentido, la implementación y defensa de los derechos humanos son procesos que contaron con la activa participación de los más variados sectores sociales y la creación de modalidades de acción y organización adecuadas a sus fines.

Existen muchos modos de participar. Algunos son individuales, en especial los que están institucionalizados, como votar o interponer un recurso de amparo. Pero, en la mayoría de los casos, la participación social requiere actuar junto con los demás y adoptar algún tipo de organización.

Desde fines del siglo XVIII hasta la actualidad se sucedieron una infinidad de organizaciones que impulsaron diferentes tipos de derechos con su acción: clubes, logias, asociaciones mutualistas, sindicatos obreros, partidos políticos, movimientos campesinos, feministas, de derechos civiles, de descolonización o estudiantiles.

Tomemos como ejemplo los partidos políticos y los sindicatos que nacieron en respuesta a las transformaciones políticas y sociales del siglo XIX, los cuales —más allá de cierto desprestigio que sufren en la actualidad— fueron los modos de participación y organización que más alto grado de incidencia en el poder lograron en el siglo XX.

Los partidos políticos tienen sus orígenes en los clubes políticos que participaron en las revoluciones liberales. Eran grupos de opinión que canalizaban el debate sobre las nuevas formas de organización política, pero carecían de una organización estable y un programa concreto.

Durante el siglo XIX se volvieron permanentes y se transformaron en partidos de notables, es decir, en grupos reducidos de personas ricas y prestigiosas que se dedicaban a la política sólo ocasionalmente para promover candidatos o incidir en la toma de decisiones políticas. Actuaron dentro de regímenes liberales que reconocían los derechos civiles pero desconfiaban de las masas y eran renuentes a universalizar el voto.

Mientras tanto, obreros y sectores medios excluidos de la política de Estado buscaron otros modos de expresar intereses y reivindicaciones. A la frustración de los primeros intentos de organización de los movimientos obreros y democráticos (cartismo, unionismo, socialistas utópicos) se sucedió, en la segunda mitad del siglo xx, la conformación de los sindicatos, de la Internacional Socialista y de los partidos de masas. La presión que ejercieron estos movimientos condujo al reconocimiento de los derechos políticos de toda la población a través del sufragio universal.

En el siglo xx, partidos y sindicatos se institucionalizaron y fueron dos instancias fundamentales de la participación social y política. Asumieron la representación de amplios colectivos sociales, expresaron ideologías, adoptaron variados modos de organización y funcionamiento, cumplieron papeles de representación, presión y gobierno, e implementaron una amplia variedad de modalidades, desde el sufragio hasta la acción armada.

Simultáneamente existieron otros modos de participación más restringidos que canalizaron acciones de solidaridad, reclamos o resolución de problemas en ámbitos más específicos y se expresaron en un sinnúmero de organizaciones que permitieron una interacción más directa de sus integrantes, por ejemplo, las sociedades de fomento barriales, clubes, cooperativas, mutualidades o centros de estudiantes.

En las últimas décadas, al tiempo que los partidos políticos y los sindicatos perdieron prestigio o poder, se postuló la existencia de nuevas formas de participación social: los llamados “nuevos movimientos sociales”, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y hasta formas ilusorias de participación individual de la población en los medios de comunicación.

El universo actual en este sentido es muy heterogéneo. Los “nuevos movimientos sociales” engloban a grupos permanentes de vasto alcance en asuntos de derechos humanos, los de “antiglobalización” internacionales, organizaciones de desocupados, y otros que —sin estructuras permanentes— actúan con objetivos muy específicos en el nivel local y, una vez logrado su propósito, se disuelven.

También el término ONG se utiliza para designar genéricamente un sinnúmero de nuevas entidades de magnitud, fines, estructuras y estatus jurídicos tan diferentes que la manera más habitual de definirlas no es tanto a través de sus rasgos

efectivos, sino de lo que no son: son organizaciones no estatales, no empresariales (sin fines de lucro) y tampoco son partidos políticos.

Si bien en esta categoría quedarían incluidos los sindicatos y otras organizaciones más tradicionales, como los centros de estudiantes, sociedades de fomento, etc., algunos investigadores sociales prefieren diferenciar entre viejas y nuevas ONG, y considerar estas últimas verdaderas representantes de la “sociedad civil”.

Aquí también el espectro es muy amplio y variado. Abarca desde poderosas fundaciones internacionales hasta humildes comedores de barrio; desde objetivos de investigación científica hasta el trabajo de atención directa en temas de salud o educación; desde organizaciones que cuentan con dos o tres miembros efectivos hasta instituciones que engloban a miles de personas. Existen numerosos trabajos de investigación y propuestas de clasificación de las ONG, pero hasta el momento no hay un acuerdo consensuado sobre tipologías y sobre su función conjunta en la sociedad.

La idea de la sociedad civil —tal como ha sido utilizada en las últimas décadas— se acerca a la de una sociedad que ya no está más cohesionada por identidades ni intereses englobantes (como los de clase o nación). Está compuesta por una multitud de grupos e individualidades portadoras de otros tantos intereses, ideales, problemas y expectativas para los cuales no alcanza el *corset* de las viejas corporaciones. Por lo tanto, busca expresarse en movimientos e instituciones de muy distinto alcance territorial (transnacional o local), y diversos objetivos, ámbitos de acción y modalidades de intervención y organización.¹⁰

Existen apreciaciones muy contradictorias de estos movimientos y organizaciones. Por un lado se les postula como signo de fortalecimiento de una sociedad diversificada, por el otro, se les ve como signo de fragmentación y debilidad social. Más allá de estas discusiones, creemos que es importante develar las formas ilusorias de participación y reflexionar sobre las condiciones que requiere la participación social.

Si retomamos nuestra definición inicial deberemos tener en cuenta para cada forma de participación si es individual o colectiva, cuáles son sus objetivos, en qué medida constituyen una propuesta de transformación de la realidad social,

¹⁰ Daniel García Delgado, *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*, Buenos Aires, Norma, 2001.

qué modos de acción utilizan, quiénes los integran, a quiénes representan, con qué instrumentos cuentan, qué formas organizativas adoptan.

Este tipo de análisis se puede aplicar a las formas de participación más tradicionales y, también, a las nuevas formas de participación actuales; en todos los casos, es de suma importancia partir de la experiencia del entorno inmediato.

Para reflexionar más sobre los vínculos entre participación, derechos y ciudadanía analicemos el Cuadro 1, donde se sintetizan las diferentes formas de relación entre el Estado y la sociedad, los tipos de ciudadanía planteados por Marshall, las generaciones de derechos propuestas por Karen Vasak y las diferentes formas de participación mencionadas:

Cuadro 1. Relaciones entre el Estado y la sociedad			
Estado	Tipos de ciudadanía (según Marshall)	Tipos de derechos (según Vasak)	Modos de participación
Liberal (fin del siglo XVIII y principios del XIX)	Civil	Primera generación, civiles	Partidos de notables (creación de partidos de masas y sindicatos que actúan como oposición)
Liberal democrático (fin del siglo XIX y principios del XX)	Civil y política	Primera generación, civiles y políticos	Acceso de los partidos de masas a la política. Fortalecimiento de la acción y organización de sindicatos
Social (mediados del siglo XX)	Civil-política Social	Primera generación Segunda generación (sociales)	Partidos de masas; institucionalización de sindicatos
Neoliberal (fines del siglo XIX)	Civil-política ¿Multicultural?	Primera generación (se conservan) Segunda generación (se restringen) Tercera generación (se multiplican)	Desprestigio de partidos, pérdida de fuerza de sindicatos, nuevos movimientos sociales, ONG

La concepción de ciudadanía que asumimos, que se refleja en el esquema siguiente, reposa sobre la conciencia de ser sujeto de derechos, la responsabilidad ante los otros y la participación, y tiene como condición para su ejercicio la existencia de un Estado de derecho. Es a partir de la adhesión a estas concepciones vinculadas a la relación de la persona con la sociedad, y de ésta con el Estado, que consideramos que la comprensión de estas nociones debe articularse con tres principios estructurantes: igualdad, libertad y justicia, aptos para una aplicación sistemática y recurrente al análisis de la realidad.

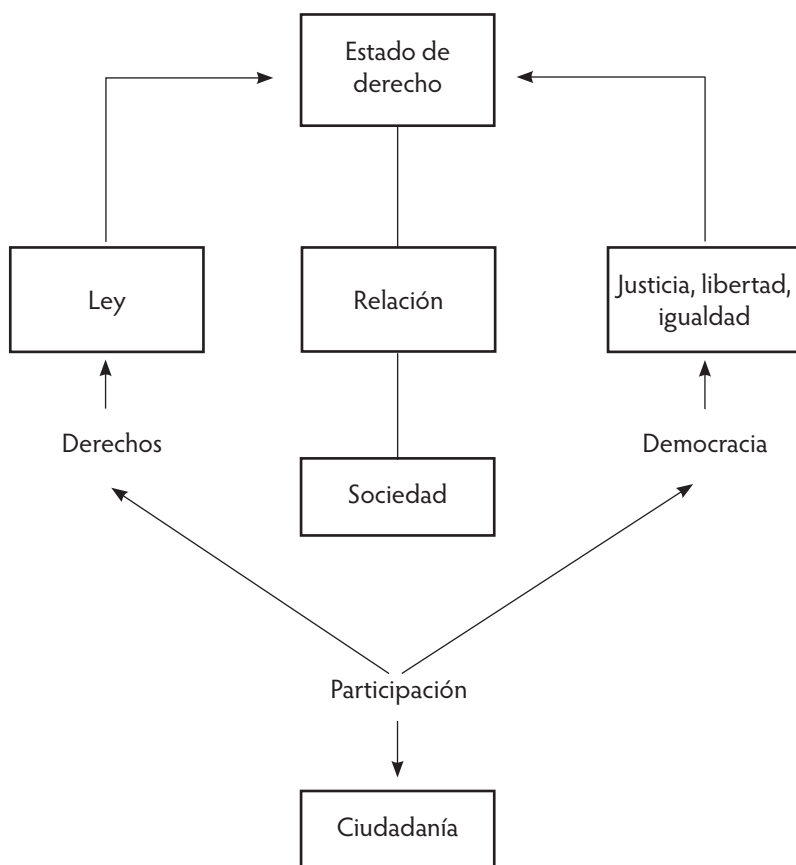


Figura 2. Ciudadanía.

LAS DEMOCRACIAS LATINOAMERICANAS HOY Y LAS AMENAZAS A LA PRÁCTICA EFECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS

El rostro paradójico de las democracias latinoamericanas

Gloria Ramírez afirma que “asistimos a transiciones democráticas ‘incompletas’ y débiles, todavía sin consolidarse en la mayor parte de América Latina, y, en todo caso, con importantes desigualdades sociales”.¹¹ Cita a Garzón Valdez¹² cuando subraya la distancia entre el orden constitucional y la realidad de los países latinoamericanos, y propone una interpretación provocadora de esta realidad al afirmar que pesa todavía la tradición de las autoridades de la Colonia en relación con las leyes dictadas para las Indias, es decir, “se acata, pero no se cumple”. Esta lectura se fundamenta en la comprobación de que, en casi todos los países de la región, se cuenta con un régimen jurídico donde la Constitución se acata pero no se cumple sino esporádica y parcialmente, señalando el abismo que se observa entre la normatividad y la realidad.

América Latina, dice Gloria Ramírez, entra en el siglo XXI con un importante número de acciones e instrumentos de las Naciones Unidas en favor de la defensa y protección de los derechos humanos, a tal grado que algunos autores, como Rabossi,¹³ hablan del “fenómeno de los derechos humanos”; otros sostienen que se trata de un suceso incontrovertible al tiempo que reconocen su generalizada falta de aplicación, y es el caso de América Latina.

En Latinoamérica —especialmente en Argentina—, las políticas neoliberales tuvieron un resultado muy desalentador.

Una de sus consecuencias más visibles y dolorosas son los porcentajes inéditos de población desocupada, debajo de la línea de pobreza o indigente. Estos fenó-

¹¹ Gloria Ramírez, *Educación en derechos humanos. La democracia y la paz en América Latina en el siglo XXI. Una perspectiva latinoamericana de la educación en derechos humanos y la paz*, Granada, España, Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz, 13 a 15 de septiembre de 2002.

¹² Ernesto Garzón Valdez, “Derecho y democracia en América Latina”, en *Isonomía*, núm. 14, abril de 2001, p. 39.

¹³ Eduardo Rabossi, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, en David Sobrevilla (comp.), *El derecho, la política y la ética*, México, Siglo XXI, 1991, pp. 42-43.

menos estructurales tomaron en el lenguaje cotidiano el nombre de “exclusión”, que se refiere a aspectos no sólo económicos, sino también sociales, políticos, culturales y simbólicos. Pero la sola aceptación de la existencia de población “excluida” nos pone frente a una crisis de esos tres componentes de la noción de ciudadanía y vuelven a actualizar las preguntas básicas:

- ¿Cuáles son los derechos que corresponden al estatus jurídico del ciudadano?
- ¿Cuáles son los niveles de pertenencia mínimos que permiten una identidad común?
- ¿Cuáles son las formas necesarias y posibles de organización y prácticas sociales en un contexto de exclusión?

Las amenazas al ejercicio de los derechos humanos en América Latina

Marcelo Raffin¹⁴ señala situaciones que vislumbra como amenazas a la práctica de los derechos humanos en Latinoamérica, que yo quisiera repasar como una manera posible de pensar las características de nuestras democracias hoy. En su trabajo, él identifica cinco amenazas:

1. La falta de realización de los derechos económicos, sociales y políticos,
2. la inestabilidad y consolidación inacabada de los regímenes y las culturas democráticas,
3. la violencia ejercida por las fuerzas de seguridad,
4. el terrorismo y el contraterrorismo, y
5. la existencia de grupos particularmente vulnerables.

Trataré de caracterizar cada una de ellas, pero me detendré especialmente en las dos primeras para vincularlas con las concepciones sobre el ejercicio de la ciudadanía que revisamos, pues comportan, a mi juicio, elementos relevantes para pensar en la educación para la vida en democracia, tema que nos ocupa.

¹⁴ Marcelo Raffin, *Threats to Human Rights Praxis in Latin America: Life at the Centre of Contemporary Political Practices*, Ankara, seminario internacional Threats to Human Rights in the Beginning of the Twenty-First Century, 14 y 15 de octubre de 2004.

Por eso enuncio rápidamente las últimas tres, para analizar más en profundidad las primeras dos.

La violencia de las fuerzas de seguridad

Una de las principales amenazas a la práctica de los derechos humanos es la violencia ejercida por las fuerzas de seguridad, particularmente por la policía. Estas prácticas generalmente toman la forma de muertes anunciadas, según la designación de Eugenio Zaffaroni.¹⁵ Se producen habitualmente en la operación violenta de los sistemas criminales. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) también advierte en su informe que estas violaciones a derechos fundamentales como la vida, la libertad y la integridad personal continúan ocurriendo en la región, como resultado tanto del abuso de poder como de la tolerancia por parte de los agentes del Estado. La situación se agrava por la dilación o la falta de eficacia en la persecución de estas violaciones.

El terrorismo y el contraterrorismo

En particular en algunos países de la región, las acciones emprendidas en nombre de la lucha contra el terrorismo son ocasiones para violar abiertamente los derechos humanos y para la intervención externa.

La existencia de grupos particularmente vulnerables

Algunos grupos en las sociedades latinoamericanas son particularmente sujetos de discriminación y de violación de derechos, como los niños, los pueblos indígenas, los trabajadores migrantes y sus familias, las mujeres y los miembros de comunidades afrodescendientes. No voy a profundizar en este tema no sólo por lo inabordable en este espacio, sino también porque otra presentación está destinada a tratarlo específicamente desde la perspectiva de la discriminación.

Las primeras dos amenazas señaladas ofrecen, a los efectos de lo que se propone esta presentación, mayores elementos de análisis desde la perspectiva del ejercicio de la ciudadanía, aprovechables para pensar la educación para la vida en democracia; por eso me voy a detener más en ellas.

¹⁵ Eugenio Raúl Zaffaroni, *Muertes anunciadas*, Bogotá, Temis/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1993.

La falta de realización de los derechos económicos, sociales y políticos

La pobreza y el subdesarrollo no pueden ser superados sin el desarrollo y realización de los derechos económicos, sociales y culturales de todos los habitantes, individual y colectivamente. En los últimos años no se observan progresos hacia la garantía de estos derechos. La CIDH puntualizó en su informe anual 2003 que “sin políticas que favorezcan el total reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales y el crecimiento económico, la reducción de las disparidades sociales y el pleno ejercicio de la ciudadanía por todos los habitantes de la región, no es posible profundizar la gobernabilidad democrática. [...] Solamente asegurando el éxito en el combate contra la exclusión social se logrará alcanzar el objetivo central de la democracia, a saber, el pleno desarrollo del potencial humano y la incorporación de los aportes de todos y cada uno de los habitantes al progreso colectivo”.¹⁶

Atilio Borón¹⁷ define esta situación como una acentuada “desciudadanización” en grandes sectores sociales, víctimas del arrollador predominio de criterios económicos aplicados por gobiernos de inspiración neoliberal que sostienen que derechos, demandas y necesidades, anteriormente considerados como asuntos públicos, se transforman en cuestiones individuales, ante las cuales el gobierno nada tiene que hacer, salvo crear las condiciones más favorables para que sea el mercado el que se encargue de darles una respuesta.

Hugo Quiroga, a su vez, plantea que en esta situación el voto de los excluidos sociales deja de ser libre e igual, porque está condicionado por la fatalidad de un contexto (y de necesidades sociales) que origina y fundamenta las políticas clientelares. El voto deja de ser libre e igual, y los meros votantes no son ciudadanos.

El desarrollo de la igualdad política es inseparable de la equidad social, de una mínima igualdad de condiciones para todos. La realización del ideal del ciudadano pleno está condicionado por la posibilidad de combinar en la práctica la libertad política con la igualación de las condiciones sociales que puedan asegurar esa libertad. La democracia convive con las desigualdades, con la desigualdad

¹⁶ OEA/Ser.L/V/II, 118 Doc. 70, *Informe anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*, 2003, 29 de diciembre de 2003.

¹⁷ Atilio Borón, “Democracia y Estado en tiempos de crisis”, en *Encrucijadas*, año 1, núm. 6, 2001.

política que ella misma genera por la asimétrica distribución del poder político, y con las desigualdades económicas que no puede corregir, y que proceden de la misma lógica de funcionamiento del capitalismo.

El capitalismo genera desigualdades sociales que la democracia, como fuerza igualadora, debe corregir. Este viejo problema sufre hoy el desafío de un sistema de producción integrado en un nivel internacional. La globalización del capitalismo debilita el papel tradicional del Estado, y la política y la ideología neoliberales cuestionan la función de la democracia como lugar de convergencia entre igualdad y libertad. En efecto, uno se podría preguntar cuál es el espacio de poder que conservan las democracias locales en este proceso de globalización económica. En su expresión teórica menos radical, la democracia puede reducir las diferencias pero no suprimirlas, o, en todo caso, ofrece un ámbito apropiado para dirimir los conflictos sin violencia. ¿Están actualmente cumpliendo estas dos funciones?

Las democracias en Latinoamérica, y en el caso de nuestro país, han forjado ciudadanos reales (incompletos, parciales), alejándose del modelo de ciudadanos ideales (completos, universales). Podríamos decir entonces que, del mismo modo que no hay democracias logradas, tampoco hay ciudadanía acabadas.

*La inestabilidad y consolidación inacabada de los regímenes
y las culturas democráticas*

La falta de tradiciones independientes y de transparencia institucional así como la corrupción son continuas amenazas a la realización de los derechos humanos. La Comisión Interamericana observó con preocupación un deterioro progresivo en el respeto a la ley, que no disminuyó en los últimos años.

La impunidad constituye uno de los principales obstáculos para el ejercicio de la ley. La gobernabilidad democrática también depende de la adopción de medidas para mejorar la administración de justicia. Los jueces no son siempre independientes, imparciales o eficientes.

Desde el punto de vista de la ciudadanía, hoy en día lo que está en crisis es el sentido que tiene como sistema de integración. Debería reconsiderarse una definición más inclusiva de ciudadanía como un conjunto de derechos y prácticas participativas que se ejercite y opere tanto en el ámbito del Estado como en el

de la sociedad civil, y que otorgue a los individuos una pertenencia real como miembros de una comunidad. La idea de ciudadanía, sostiene Hugo Quiroga “no debería designar tan sólo la pertenencia de un individuo a un Estado (en cuanto sujeto de derecho y portador de nacionalidad), sino también su pertenencia a las múltiples formas de interacción social”.¹⁸

Se propone entonces pensar en una doble pertenencia de los ciudadanos: al Estado y a la sociedad. En el primer caso, el individuo es miembro de un cuerpo político-institucional que garantiza sus derechos políticos, civiles y sociales; en el segundo, es miembro de un espacio público asociativo que requiere prácticas de autoorganización colectiva, desde las cuales se pueda reforzar y extender su condición de ciudadano. Es decir, se trata de pensar a un ciudadano que no quede agotado en una figura portadora de derechos que se ejerzan frente al Estado, sino que desarrolle prácticas en una red de asociaciones que desde la sociedad civil puedan contribuir a la perfección del orden colectivo.

Así, el ciudadano podría reconocerse en su práctica cotidiana, en una dimensión comunitaria, en una sociedad civil, no concebida como puro mercado, que pueda ser una esfera de participación de hombres y mujeres que actúan concertadamente.

De esta manera, el interés general es un problema de todos y no tan sólo del Estado. Así, los asuntos comunes (o de interés general) se difundirían en la sociedad civil para constituir un lugar común, un espacio público, en el que los ciudadanos abandonen el refugio de su vida privada para reunirse e interrogar, controlar el poder y construir vínculos sociales solidarios, en mejores condiciones de reclamar sus derechos.

Quiroga propone salir de la identificación total de la ciudadanía con la esfera estatal acercándola a un modelo de esfera pública globalmente, abarcando el espacio institucional (Parlamento, poderes del Estado) y el espacio informal; en una palabra, redefinir el espacio público valorizando las distintas formas de interacción social (asociaciones múltiples, centros comunitarios, movimientos sociales) que permitan estimular el acercamiento en los hombres para que la política no sea el asunto de unos cuantos.

¹⁸ Hugo Quiroga, “Democracia, ciudadanía y el sueño de un orden justo”, en Susana Villavicencio y Patrice Vermeren (comps.), *Filosofías de la ciudadanía*, Rosario, Homo Sapiens, 1999. p. 198.

ELEMENTOS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN DEMOCRACIA HOY AQUÍ

Ideas básicas y puntos de partida

Si seguimos el recorrido anterior en relación con la democracia, la concepción de ciudadanía y el valor de los derechos humanos, podríamos afirmar que educar para la vida en democracia es formar para la participación en el espacio público, entendido como un espacio estatal y también social. Por lo tanto, es necesario tener conciencia de que ese programa formará parte de lo público y que producirá tres tipos de mensajes:

- La actividad en sí misma, cuya realización es ya un mensaje sobre la democracia.
- El contenido, pues se trata de divulgar conocimiento, mecanismos del funcionamiento de la democracia y herramientas para profundizarla.
- El modo de organización de la actividad, que debe ser coherente con los objetivos, permitir la participación la discusión y transmitir un modelo asociado a procedimientos democráticos.

¿Cuáles deberían ser los objetivos de un programa educativo?

La propia definición que compartimos sobre el tipo de ejercicio ciudadano que sostiene y profundiza la democracia debería servirnos como guía para fijar el rumbo de un programa educativo. En este sentido entonces vale recordar los requerimientos que señalamos para la participación en el espacio público: en tanto expresión y finalidad última de la ciudadanía, requiere un estatus legal, una cultura de inclusión que haga posible el sentimiento de pertenencia y una serie de instrumentos, un conjunto de saberes teórico-prácticos tales como conocimientos normativos, y capacidad de interpretación y deliberación.

Podríamos decir que estos componentes, que deberían integrar toda acción educativa para la vida en democracia, constituyen en conjunto un proceso de cambio cultural que podríamos resumir de la siguiente manera:

Cambio cultural que debe producir la educación para la vida en democracia	
De	A
Prejuicios y opiniones espontáneas →	Juicios fundados en razones y con mayor grado de intersubjetividad
Desinterés y apatía por lo público →	Compromiso con las condiciones de vida propias y ajenas
Hábitos de prepotencia o de sumisión →	Actitudes de respeto recíproco y defensa de la dignidad de todos

Cualquier acción educativa para fortalecer la vida en democracia debería:

- Acercar conocimientos acerca de la democracia y los derechos de los ciudadanos; esto implica una información jurídica pertinente y adecuada a los destinatarios.
- Proporcionar elementos para comprender las problemáticas actuales, sus causas y sus posibles soluciones; esto incluye herramientas conceptuales y actitudinales.
- Estimular la capacidad de acción para defender la democracia, acercando recursos públicos y alentando la participación.

Decisiones sobre destinatarios, contenidos y estrategias de acción

Una premisa fundamental de la educación para la vida en democracia es que debe apoyarse en criterios que den resultados positivos, porque esta educación no se logra transmitiendo sólo principios en abstracto. Como el objetivo final de todo proyecto educativo es que sea durable, es decir, que se integre al pensamiento de las personas y desde allí se transforme en acciones concretas en la sociedad, tres condiciones parecen cruciales a la hora de definir estrategias.

La primera está relacionada con la elección de la población clave para la difusión. Las personas o instituciones con capacidad amplia y continuada de transmisión parecen las más indicadas por el efecto multiplicador de largo plazo: madres, maestros, policías, líderes comunitarios tendrían que estar entre los principales candidatos para ser incluidos en un plan educativo para la vida en

democracia. En muchos países se combinan campañas públicas generales con actividades de formación dirigidas a sectores con alta capacidad de transmisión. En sectores rurales de la Argentina, la escuela fue tomada como un centro de irradiación de los alumnos a sus familias campesinas de conocimientos y técnicas que procuraban una mejor preservación de la tierra y mejores condiciones sanitarias de vida.

La segunda es el conocimiento cabal de las representaciones sociales y las prácticas de las personas destinatarias de las que hay que partir para incorporar nuevos conocimientos, o a las que hay que transformar con argumentos y estrategias sólidos. Estas representaciones, acuñadas en el sentido común que se construye en las interacciones sociales y que muchas veces refuerzan los medios de comunicación, pueden ser un obstáculo para pensar y concebir el ejercicio de los derechos, verse en un lugar de igualdad en la sociedad e inclusive inhibir cualquier acción transformadora.

Por ejemplo, la idea de que un cierto grado de corrupción por parte de los funcionarios del gobierno es natural e inevitable para la realización efectiva de cualquier acción de política pública, de que la condición de indígena está asociada a la pobreza o de que la efectivización de los derechos es una concesión o una dádiva de quienes ocupan posiciones de poder son algunos de los casos más comunes de las representaciones que circulan en nuestras sociedades.

Por último, el contenido debe ser adecuado a las características de cada sector, y se deben tener en cuenta métodos propios para la población destinataria. Por ejemplo, tomar como principal derecho a defender la libertad de prensa en una país con mayoría de población analfabeta no parece una manera eficaz de incidir en la educación para la vida en democracia de esa población en especial. Por lo tanto, es necesario producir líneas particulares adaptadas a cada sector y métodos convenientes a cada uno. Las orientaciones de la Declaración de México de 2001 y el Programa de Acción de la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe¹⁹ parecen pertinentes para encarar una educación para la democracia; en especial algunas de ellas, como las siguientes:

¹⁹ Véase <<http://catedradh.unesco.unam.mx>>.

- La educación en derechos humanos debe centrarse en el sujeto —individual y/o colectivo—, y en todo momento debe reforzar la universalidad e indivisibilidad así como propiciar la justiciabilidad de los derechos; además, debe incluir de manera integral la educación para la democracia y el desarrollo, trabajando la memoria histórica para garantizar el “nunca más”.
- La educación en derechos humanos debe ser un proceso de enseñanza-aprendizaje, que transforme la vida de las personas e integre lo individual con lo comunitario, lo intelectual con lo afectivo. Debe relacionar la teoría con la práctica, y éstas, a su vez, con la realidad de nuestros países, señalando los obstáculos que impiden o postergan el goce de los derechos.

Elementos para armar un programa de educación para la vida en democracia

Proponemos tener en cuenta los siguientes componentes al elaborar un programa educativo para la vida en democracia:

Conocimiento de las concepciones de las personas destinatarias

Los ciudadanos comunes enfrentan la crisis del contexto social y político con diversos grados de conocimiento, participación y crítica generados por sus concepciones sobre la realidad social. Estas concepciones funcionan como esquemas interpretativos del mundo social, con los que se otorga significado a las personas y a las instituciones políticas y sociales. Es necesario tener presente que muchas de las ideas de sentido común que tienen las personas sobre el campo político y social provienen de esta forma de democracia de opinión que hoy se ha extendido, “que contrapone a las instituciones con las opiniones que se formulan en los *mass media*, supuestamente basados en la naturaleza de las cosas y en la sensibilidad frente a casos particulares”.²⁰ Esta imposición de argumentos que se presentan como “auto-evidentes” y “naturales” asentados en la opinión pública, que los mismos mensajes de los medios han conformado, ocurre en paralelo con el vaciamiento del espacio público como lugar para la discusión en torno de los derechos de las mayorías.

²⁰ Inés Dussel, *La escuela y la formación de la ciudadanía. Reflexiones en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Documentos e Informes de Investigación, núm. 186, Proyecto IDRC/Flacso, 1996, p. 7.

Las investigaciones afirman que la mayoría de los individuos llega a la edad adulta con representaciones sociales acerca del mundo político en las que priman el paternalismo, cierto grado de moralización, relaciones personalizadas y no institucionalizadas, la existencia de un mundo social carente de conflictos, la figura del gobierno como benefactor y asistencialista, y dificultad para visualizar la división de poderes del Estado. Las mismas investigaciones sostienen que las nociones jurídicas progresan en la medida en que se adquiere información creciente sobre el sistema judicial, y en especial sobre su inclusión en el marco del funcionamiento del Estado.

Las representaciones que las personas tienen acerca del funcionamiento de la sociedad deben incorporarse a la estrategia educativa para procesarlas, es decir, objetivarlas, crear autoconciencia sobre ellas, y ayudar a comprender los supuestos que las sustentan y las consecuencias prácticas o éticas que pueden tener al ser aplicadas a cualquier realidad con intención de transformarlas o enriquecerlas, en el sentido del cambio cultural que se apuntó anteriormente.

*Relevamiento de las capacidades con que cuentan los destinatarios
y de sus estilos de aprendizaje*

Todas las personas, sobre todo adultos, cuentan con distintas capacidades adquiridas que pueden ser muy dispares y no necesariamente de tipo escolar. La disparidad de esas capacidades hace que muchas veces los educadores las ignoren por ser muy diferentes a las propias. Es necesario generar una mirada atenta para relevarlas y saber con qué cuentan, qué necesitan adquirir y cuáles serán las modalidades que se implementen para aprovechar lo que tienen y, a la vez, proporcionar lo que les falta.

Hay personas que incorporan mejor nuevas ideas cuando se presentan en el marco de procesos de trabajo, vinculadas a una materialización práctica; otras precisan ligar los problemas a cuestiones cotidianas concretas; otras más pueden verlas con mayor claridad mediante una discusión pública, etc. Del mismo modo, hay quienes pueden procesar textos escritos con distintos grados de formalidad y quienes incorporan con más facilidad presentaciones apoyadas fundamentalmente en lo audiovisual, el lenguaje televisivo, etcétera.

Definición de conceptos estructurantes

La experiencia de los programas educativos que se proponen alguna transformación en las concepciones previas de los destinatarios muestra que un grado importante de su eficacia reside en encontrar los conceptos clave que, al comprenderse, abren el camino para la comprensión de los otros que forman parte del contenido por transmitir.

Por ejemplo, algunos biólogos responsables de programas de educación sanitaria llevados a cabo en poblaciones víctimas de epidemias, luego del fracaso de campañas con recomendaciones de cuidados sanitarios elementales, descubrieron que una vez que se comprendía el concepto de microorganismo, de inmediato se incorporaban hábitos de higiene personal y de esterilización en los procesos de preparación de los alimentos que antes no encontraban sentido ni necesidad en el pensamiento de las personas afectadas.

Del mismo modo, según los conocimientos y concepciones previas de los destinatarios y el objetivo de la acción, se podrán seleccionar conceptos que se consideren estructurantes para el contenido que se quiere transmitir. Por ejemplo, para organizar un programa para alumnos de tercer año de escuela secundaria, cuyo fin era presentar un estudio sistemático sobre la ciudadanía y los derechos humanos, se seleccionaron conceptos centrales: sociedad, Estado, democracia, derechos, ley y participación, y se articuló la comprensión de estas nociones a tres principios estructurantes (igualdad, libertad, justicia) que dan unidad de sentido a ese conjunto de conceptos, permiten comprender la esencia y razón de ser de la democracia, sientan las bases para entender el ordenamiento jurídico de un Estado de derecho y pueden aplicarse de manera sistemática al análisis de la realidad que viven los alumnos.

Diseño de métodos de evaluación efectivos

En virtud de que nuestra propuesta se apoya en adecuar las estrategias a los conocimientos previos y modalidades de aprendizaje de los destinatarios, sostenemos que los métodos de evaluación de las acciones educativas para la vida en democracia tienen que ser acordes con las estrategias utilizadas “durante” esas acciones. Esto implica que las modalidades de evaluación no pueden ser únicas y que deben hacerse *a posteriori* “o junto” con el diseño del programa, nunca antes.

Como sugerencias generales, podemos decir que, cualquiera que sea el método de evaluación, debe procurar información sobre:

- ¿Qué aprendieron los participantes?
- ¿Se produjo algún cambio en sus concepciones previas?
- ¿Se puede detectar algún cambio de actitudes frente a los problemas tratados?
- ¿Es posible identificar alguna modificación de orden cuantitativo en la ocurrencia de casos de reclamo o conflicto vinculados a la problemática tratada?

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Si aceptamos que la democracia no puede quedar reducida a lo procedimental y asumimos la necesidad de profundizar los procesos inacabados de concreción democrática en nuestros países, en el sentido que señala Quiroga respecto de la aspiración a una democracia sustancial favoreciendo el desarrollo de la ciudadanía social, la primera conclusión es que este proceso nos incluye; es decir, nosotros mismos, en este caso ustedes como responsables de una función educadora para la vida en democracia, somos los primeros destinatarios.

Quiero decir con esto que una primera tarea, luego de definir la intención y significado que le daremos a la función educativa, es prepararnos para ella.

En este sentido creo que la formación de los funcionarios debe cumplir al menos los siguientes propósitos:

- Reflexionar sobre las propias concepciones con la intención de producir una transformación que permita ponerlas en coherencia con la tarea que van a encarar.
- Conocer los contenidos indispensables que tendrán la responsabilidad de transmitir: jurídicos, sociales y procedimentales.
- Desarrollar la capacidad de identificar situaciones propicias para la educación en el marco de las intervenciones y mediaciones que se efectúan, así como de instituciones o enclaves comunitarios con capacidad de difusión

(instituciones educativas formales e informales, organizaciones de la comunidad, espacios en los medios de comunicación, etcétera).

- Analizar e informarse sobre las estrategias para transmitir los contenidos delineados en cada caso, y sobre los sectores de población con los que deberán tratar.
- Estudiar y diseñar métodos de análisis que permitan comprender los problemas en su complejidad, en los ámbitos local y global, y analizar los conflictos de derechos en pugna en casos reales, de manera que no se generen soluciones únicas ni tan sólo jurídicas.

La práctica de ustedes en la resolución de los casos que se les presentan debe ser la oportunidad precisamente para que lo jurídico se enriquezca a partir del trabajo de campo.

Voy a tomar como ejemplo el problema tan extendido de la violencia familiar. La solución jurídica de meter preso al golpeador puede tener diversos objetivos: aislar al victimario de la víctima para evitar nuevos hechos de violencia, castigar para alentar a otras mujeres a denunciar hechos violentos y disuadir a otros hombres de cometerlos, etc., pero si no se ve la totalidad de los problemas involucrados para que la acción jurídica, sea cual sea, produzca los efectos deseados, quizá no se resuelva el problema e incluso se intensifique. Éste podría ser el caso si no se analizan las consecuencias para la mujer: si pierde el sustento para su sobrevivencia y otras en su condición pierden el interés para denunciar situaciones de violencia en futuro.

Esta metodología de análisis complejo es fundamental en problemáticas acuciantes, como la del trabajo infantil o los conflictos en torno a la aplicación del derecho indígena.

BIBLIOGRAFÍA

- Bárcena, Fernando, *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona, Paidós, 1997.
Bobbio, Norberto, et al., *Diccionario de política*, México, Siglo XXI, 1997.
Bobbio, Norberto, *El futuro de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

- Borón, Atilio, “Democracia y Estado en tiempos de crisis”, en *Encrucijadas*, año 1, núm. 6, 2001.
- Dussel, Inés, *La escuela y la formación de la ciudadanía. Reflexiones en tiempos de crisis*, Documentos e Informes de Investigación, núm. 186, Buenos Aires, Proyecto IDRC/Flasco, 1996.
- Fariña, Mabel, y Rosa Klainer, *La ciudadanía entre los derechos y la participación*, documento de trabajo para los docentes del Espacio Curricular Derechos Humanos y Ciudadanía, Dirección de Educación Polimodal de la Provincia de Buenos Aires (inédito).
- Filmus, Daniel, *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Troquel, 1999.
- García Canclini, Néstor, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo, 1995.
- García Delgado, Daniel, *Estado, nación y globalización*, Buenos Aires, Ariel, 1998.
- , *Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*, Buenos Aires, Tesis-Norma, 2001.
- Heller, M., y D. López, “La dimensión ética del proyecto educativo”, *La Obra*, núm. 890, Buenos Aires, 1997.
- Magendzo, Abraham, *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*, PIIIE, Bogotá, Antropos, 1996.
- , “Bases para una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos”, en *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos y CELS, 1999.
- Marshall, T. H., “Ciudadanía y clase social”, en T. H. Marshall y Tom Bottomore, *Ciudadanía y clase social*, Alianza, Madrid, 1998 [1949].
- Meyer-Bisch, Patrice, *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*, Vendôme, Unesco, 1995.
- Nino, Carlos, *Ética y derechos humanos*, Buenos Aires, Paidós, 1984, cap. 1, núm. 25, 1996.
- Quiroga, Hugo, “Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo”, en H. Quiroga et al. (comps.), *Filosofías de ciudadanía*, Rosario, Homo Sapiens, 1999.
- Tamarit, José, *Poder y educación popular*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.
- Vezzetti, Hugo, *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

HERRAMIENTAS Y METODOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN
EN DERECHOS HUMANOS

Rosa María Mujica Barreda

Tomado de *Curso Interdisciplinario de Alta Formación en Derechos Humanos*, Memoria, México, Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos, 2006, pp. 713-737.

ROSA MARÍA MUJICA BARREDA

Licenciada en educación, con especialidad en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente es Miembro del Consejo Directivo del Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).

Ha publicado varios libros, uno los más recientes es *La razón de la esperanza. Líderes Sociales promotores de los derechos humanos y la democracia en el Perú*, Lima, 2002.

Se hizo acreedora al Premio de la Asociación Nacional de Psicólogos de Estados Unidos de Norteamérica 1999, Award For Distinguished Contribution To Building Cultures of Peace.

¿CUÁLES SON LAS RAZONES PARA EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS?

TAL VEZ EL HECHO más significativo del último siglo a escala mundial haya sido el desarrollo de la conciencia de la dignidad y del valor de la persona, de sus derechos y obligaciones, la conciencia de que la libertad, la justicia y la paz tienen como base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de la igualdad, sin ningún tipo de diferencia, entre las personas. Este hecho, reconocido por algunos estudiosos como “la gran revolución de los derechos humanos” ocurrida en el siglo xx, ha significado un notable avance en materia de derechos humanos, particularmente en lo relativo a la universalidad, interrelación e interdependencia, lo que ha llevado a que exista un reconocimiento jurídico formal, plasmado en leyes específicas en torno a ellos que han sido reconocidas y suscritas por la mayoría de los países del mundo.

Junto a este hecho y en contradicción con él, hemos sido testigos de cómo en el siglo que acabamos de terminar y en el poco tiempo que ha transcurrido del siglo xxi subsiste un profundo desconocimiento y menosprecio de los derechos humanos en el mundo entero. Actos de barbarie pocas veces vistos antes: masacres en poblaciones civiles inocentes, gravísimas violaciones a los derechos fundamentales como el derecho a la vida o a la integridad física y psíquica, han sido realidades cotidianas en el mundo. Los actos de barbarie vividos han dejado

secuelas físicas, psicológicas y culturales que constituyen verdaderas heridas de guerra. Esto obliga a buscar formas de intervención masiva tendientes a revertir la situación, transformando una cultura social del miedo, de la desconfianza y del deseo de venganza en una cultura democrática y de paz, base para la reconstrucción y el desarrollo de los países.

Agrava la situación el desconocimiento generalizado que existe en nuestras poblaciones acerca de los derechos consagrados en nuestras Constituciones y en nuestras leyes, el incremento de la violencia y el maltrato al interior de las familias y en las calles, el crecimiento de la delincuencia, la proliferación de pandillas infantiles y juveniles, entre otras expresiones de deterioro de los valores básicos de sociedades que se plantean el respeto a la vida y a la dignidad de las personas como ejes básicos de la democracia. Esta realidad obliga a desarrollar estrategias educativas que contribuyan a revertir la situación y que estimulen el desarrollo de conocimientos, valores y actitudes que la contrarresten y nos permitan ir construyendo bases sólidas para que la aspiración al desarrollo y a una paz duradera tengan sustento.

Permanentemente, los latinoamericanos somos testigos de la falta de importancia que tienen las leyes y las normas para el ciudadano común, de todos los niveles y sectores sociales de nuestros países y, por lo tanto, de su permanente transgresión. La anomia se consolida como fenómeno en nuestras naciones; el desorden y el caos se convierten en un estilo de vida que afecta profundamente el respeto que todo ser humano merece, violándose la dignidad de las personas. Sin leyes ni normas que regulen las relaciones económicas, políticas y sociales, que tengan como fin el bien común y la protección del ser humano, y sin sanciones claras y efectivas para quienes las incumplan, es imposible pensar o hablar de una convivencia democrática. El desarrollo de la conciencia de respeto a las normas básicas de convivencia social, la profunda convicción de que los derechos de cada uno terminan donde comienzan los derechos de los demás, son retos fundamentales que tienen que construirse si queremos vivir en paz y en democracia.

Durante muchos años, las organizaciones de derechos humanos han realizado serias y múltiples denuncias sobre violaciones que se cometen diariamente y que afectan de manera especial a los sectores más desprotegidos de nuestras sociedades. Sin embargo, las denuncias, siendo importantes y necesarias, no han sido

suficientes para frenar las violaciones de los derechos humanos ni, menos aún, para promover su respeto y vigencia. El desafío es construir una sociedad en la que los derechos humanos sean su fundamento ético y funcionen como pautas tanto para la vida tanto política como cotidiana, que regulen las conductas de las personas y de los ciudadanos.

Pero ¿cómo asumir ese desafío?, ¿le toca a la educación asumir la tarea?, ¿cómo pedirle que asuma este reto una educación que —en mayor o menor grado— está en crisis en nuestro continente? Hay que considerar que la crisis de nuestros sistemas educativos no obedece sólo al fracaso de los diversos ensayos educativos que se han hecho en diversos lugares y momentos sino, sobre todo, a que no se le asigna a la educación el lugar que verdaderamente le corresponde dentro de un proyecto de desarrollo global de los países, que tenga base y proyección humana. Ninguna propuesta de desarrollo en general o educativa en particular ha estado permeada por una visión o proyección humana que busque la realización de las personas y se fundamente en los derechos humanos. Las escuelas, los centros superiores de enseñanza, la familia, las organizaciones sociales o políticas o los medios de comunicación no están contribuyendo, salvo excepciones, a un desarrollo con proyección humana. Ellos no sólo reflejan sino que reproducen y estimulan las diversas situaciones de violencia que se viven en nuestras sociedades.

Actualmente, la educación formal, en la mayoría de nuestros países, prepara fundamentalmente para la adquisición de conocimientos dentro de una visión de instrumentación pragmática. Incluso, muchas veces, estos conocimientos no son de utilidad práctica para el educando, y carecen de relevancia para su desarrollo personal y social, así como para su futuro laboral. En términos generales, la educación no se dirige a darle un sentido humano a la vida sino, por el contrario, sólo busca insertar a las personas en un mundo globalizado, cada vez más individualista y competitivo.

Creemos que el reto para nuestros pueblos, instituciones y gobiernos es fomentar en las familias, en las escuelas, en las organizaciones, en los espacios públicos, en los medios de comunicación, en el Estado, la creación de espacios desde donde surja una nueva cultura basada en el respeto a los derechos humanos. Esta nueva cultura tendrá como núcleo y eje central la dignidad y el valor de la persona, y deberá orientarse hacia el cultivo y desarrollo de la solidaridad

como principio universal de convivencia humana, lo que implicará la superación de las distintas formas de discriminación e intolerancia y posibilitará mayores niveles de diálogo, concertación, distensión de conflictos, convivencia pacífica y consenso.

El desarrollo de una cultura democrática y una ética ciudadana deberá contribuir a la reconstrucción de las relaciones sociales, tan deterioradas hoy en nuestros países, y a la consecución de la justicia y la paz. Tal desarrollo supone la definición de un mínimo de valores y principios éticos que se desprenden de la doctrina de los derechos humanos y cuya vigencia deberá ser concordada por todos los ciudadanos, a partir del reconocimiento y práctica de los deberes y responsabilidades que de ella se derivan, tanto en el ámbito personal como en el social.

Para esta “nueva cultura” de los derechos humanos es importante no sólo la meta, sino el camino que tracemos para conseguirla. Sólo la práctica de estos valores hará posible esta nueva cultura.

La educación, en tanto proceso de creación, recreación o producción de cultura y de formas de relaciones sociales, es un camino privilegiado para la construcción de un modo de convivencia que permita alcanzar “la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias”.¹

La educación puede brindar información, desarrollar conceptos, formar actitudes y valores, y promover comportamientos y acciones que favorezcan la construcción de una cultura democrática y se expresen en un modo de convivencia basado en el reconocimiento mutuo de derechos y responsabilidades.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.²

¹ Declaración Universal de los Derechos Humanos, Considerando segundo.

² Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 26.

Existen muchas experiencias que actualmente se están desarrollando en nuestros países desde distintos espacios y lugares, y de manera exitosa, que buscan hacer práctico el desafío de educar en derechos humanos para la paz. Estas experiencias deben ser tomadas en cuenta como aportes a la construcción de los diversos proyectos educativos.

¿QUÉ TIPO DE EDUCACIÓN ES LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS?

La educación en derechos humanos reúne una serie de características que podemos llamar “especiales”.

La educación en derechos humanos es una educación centrada en la persona

La concepción humanizadora de la educación en derechos humanos está centrada en la persona y en el respeto a su dignidad. El ser humano considerado persona es un sujeto de derechos que debe ser autor de su propia realización y constructor de su propia vida personal y social.

La educación en derechos humanos busca contribuir a la conquista del derecho a ser personas, creando condiciones para que todos y todas vivan sus derechos y educando en y para su práctica y defensa. Para que esas condiciones sean posibles resulta indispensable que la educación ayude a construir estilos de convivencia democrática que faciliten la comunicación, la participación y el desarrollo integral del sujeto permitiendo el pleno desarrollo de cada persona y su compromiso con los demás miembros de la sociedad en la que vive.

La educación en derechos humanos es una educación centrada en el aprendizaje significativo

En la medida en que la educación en derechos humanos parte de la convicción de que los seres humanos somos autónomos, competentes, capaces de participar en la determinación de nuestro propio desarrollo, asume una propuesta de educar que busca que se produzcan aprendizajes significativos y no una mera re-

petición de conocimientos. Esto va en contra de los que entienden la educación como un proceso que se da desde afuera hacia adentro, que parte de la “verdad” conocida por el educador-emisor y que aspira a transmitir-enseñar literalmente a la mente del educando.

En la propuesta de educar en derechos humanos, el aprendizaje es un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su interioridad: cada persona es el eje de la educación, es constructora de sus aprendizajes. La práctica educativa entonces debe partir y recoger los intereses, las necesidades, los sentimientos y competencias de cada uno.

El aprendizaje es significativo cuando la persona construye un significado propio o personal para un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender. El aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad constructiva mediante la cual la persona incorpora a su experiencia los significados y representaciones referidos a un nuevo conocimiento. El educador en derechos humanos, al considerar al sujeto como constructor del conocimiento, lo considera capaz de construir significados, y los construye cuando usa sus experiencias y conocimientos previos, cuando tiene interés y disponibilidad, y cuando recibe la orientación oportuna y efectiva del facilitador-educador en el marco de una situación interactiva. Hay que resaltar que el aprendizaje es significativo cuando lo aprendido llega a formar parte de los sentimientos y afectos e influye en el desarrollo de las propias actitudes. Debemos saber, sin embargo, que todos aprendemos mejor lo que nos interesa; aprendemos mejor cuando realizamos actividades, exploramos, hacemos preguntas, buscamos soluciones, dialogamos, construimos. Aprendemos mejor cuando no tenemos miedo, cuando se nos anima a pensar y ensayar respuestas por nosotros mismos, cuando se reconocen y valoran nuestras propuestas y opiniones.

La educación en derechos humanos busca un aprendizaje integrador

El aprendizaje de los derechos humanos es un aprendizaje holístico, es decir, un aprendizaje que compromete al ser total: a su intelecto, su cuerpo, su afectividad, su ser vivencial, su ser individual y social.³

³ Abraham Magendzo, “Bases para una concepción pedagógica para educar en y para los derechos

Los derechos humanos no sólo se interiorizan sino que se viven en la interacción con las demás personas, comprometen la experiencia individual y colectiva, el quehacer consciente de la persona.

Para que se produzcan aprendizajes significativos e integradores relacionados con los derechos humanos será necesario crear las condiciones para que las personas vivencien sus propios derechos. En este sentido, los educadores en derechos humanos buscamos humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; aprendan a estimarse y a estimar a los otros, siendo ellas mismas estimadas y queridas.

Buscar estos aprendizajes y concretarlos en la realidad son los verdaderos desafíos que se deben plantear los educadores cuando tengan que seleccionar las metodologías y las herramientas para desarrollar los procesos necesarios conducentes a formar seres humanos comprometidos con la construcción de una vida más humana para sí mismos y para los que los rodean.

¿QUÉ NECESITAMOS LOS EDUCADORES PARA EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS Y EN DEMOCRACIA?

Para ser educadores en derechos humanos y en democracia no basta que tengamos sólo ideas claras o conocimientos teóricos sobre estos temas: es fundamental que nos sintamos convencidos racional y afectivamente de su utilidad para la construcción de una sociedad más humana y que nos comprometamos con ella. Podemos afirmar que la propuesta de educar en derechos humanos y en democracia no será real hasta que los educadores y los defensores no interioricemos y asumamos intelectual y emocionalmente su necesidad e importancia.

Ser educadores en derechos humanos y democracia nos exige revisar a fondo nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes. Esto implica la capacidad de “mirarse a uno mismo” críticamente y estar dispuesto a cambiar aquellos pensamientos, sentimientos o actitudes que hemos ido asimilando en nuestro propio

humanos”, en *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos y CELS, 1999.

proceso de formación y que son un obstáculo para conseguir la meta que nos proponemos, como el escepticismo, la negatividad, el individualismo egoísta, entre otros. Es indispensable que tengamos fe en los hombres y mujeres, en sus posibilidades y capacidades para cambiar y construir su propia historia; es indispensable que seamos capaces de creer y apostar por que es posible construir un mundo mejor, más allá de nuestras propias desilusiones y decepciones; es indispensable que afirmemos y transmitamos la esperanza en la humanidad y en su futuro, porque partimos de la convicción que todos y todas somos constructores de la historia.

¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS QUE SE DEBE PLANTEAR UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS?

Educar en derechos humanos y en democracia es un proceso intencional orientado al desarrollo integral de todas las personas y a la construcción de formas de convivencia centradas en el respeto y en la práctica de los derechos humanos y de valores democráticos.

La educación en derechos humanos y en democracia que proponemos se orienta al logro de los siguientes objetivos:

- Promover el respeto y la defensa de la vida y la dignidad humana.
- Propiciar el desarrollo de la identidad personal y cultural, y el respeto por el otro como diferente e igualmente valioso.
- Formar ciudadanos reflexivos y críticos, con poder de decisión, capaces de participar en la construcción de una convivencia social democrática, sustentada en el respeto y vigencia de los derechos humanos.
- Promover el desarrollo de actitudes, valores, conductas y comportamientos como el respeto a la persona, la solidaridad, justicia, libertad, igualdad, tolerancia, participación y otros, para contribuir a la construcción de una cultura democrática.
- Promover la participación responsable en la vida social y política y en las instituciones y organizaciones sociales.

- Promover el conocimiento reflexivo de las principales normas e instrumentos legales, e instituciones nacionales e internacionales que protegen los derechos humanos.

Un importante documento de la Unesco señala las actitudes y conocimientos que hay que desarrollar en una educación en derechos humanos, que resumimos de la siguiente manera:

- Una actitud de aceptación frente a personas de distinta etnia, religión, nacionalidad y cultura.
- El reconocimiento que los derechos humanos básicos son iguales para todos.
- La tolerancia de las discrepancias en las convicciones, hábitos, sistemas sociales, económicos y políticos.
- La apreciación de los aportes de los otros pueblos a aspectos importantes de la civilización.
- Estimulación de la sensibilidad.

En nuestros países latinoamericanos, podríamos añadir a estos objetivos otros que responden a nuestras realidades y a nuestras historias, como los siguientes:

- El desarrollo del conocimiento de que cada persona tiene derechos básicos, y de que se encuentran protegidos en nuestras Constituciones y en nuestras leyes.
- Promover el desarrollo de la autoestima de cada persona y de la conciencia del valor de la vida.
- Fomentar un tipo de relación entre los seres humanos que nos permita aspirar a lograr la reconciliación, indispensable para superar las heridas individuales, sociales y culturales que nos han dejado a los países que hemos enfrentado violencia política.
- Generar conciencia de la estrecha relación que existe entre el respeto a los derechos humanos, la democracia y el desarrollo. Cada una es base y fundamento para la otra.

LOS EDUCADORES PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

Ser educador en derechos humanos implica asumir no sólo un marco conceptual, un conjunto de valores llamados “valores de los derechos humanos”; implica, también, asumir un “estilo”, una “forma” de ser educadores, una práctica pedagógica que tiene características especiales.

Pérez Aguirre escribía que “la trampa en la que cayó esta cultura globalizada es la de haber cedido la primacía al *logos* sobre el *eros*, desembocando en mil cerceamientos de la creatividad y gestando mil formas represivas de vida. Y la consecuencia de esto es que se sospecha profundamente del placer y del sentimiento, de las razones del corazón. Entonces ya nada nos conmueve, sólo campea la frialdad de la lógica, la falta de entusiasmo por cultivar y defender la vida, campea la muerte de la ternura. Esto, para el acto educativo transformador y liberador —que debería ser siempre profundamente erótico— es letal”.⁴

Se ha dicho que la pedagogía es “el arte de educar”. Este arte se plasma en la práctica cotidiana, en las relaciones humanas que establecemos como educadores con las personas que nos rodean. La pedagogía de la educación en derechos humanos es lo que llamamos “pedagogía de la ternura”, es decir, ese arte de educar y de enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir, que intenta tratar a cada uno como persona, como ser valioso, único, individual, irrepetible.

Esta pedagogía, al asumir que todos los seres humanos somos diferentes en características pero iguales en dignidad y en derechos, evita la discriminación, pues acepta y valora la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. La diferencia de razas, sexos, idiomas, culturas o religiones es reconocida, aceptada y valorada positivamente por el educador, quien no sólo las reconoce intelectualmente, sino que demuestra en la práctica que nadie vale más que el otro o que los otros, y tampoco menos; y que, en la diversidad, las diferencias enriquecen la interacción de las personas.

La pedagogía de la ternura va claramente a contracorriente de la pedagogía de la violencia, que considera y asume que el golpe enseña, que la violencia física o psíquica son medios aceptables y hasta valiosos para educar, en especial a los niños y a las niñas, concepción que tanto influye en nuestras culturas al afirmar

⁴ Luis Pérez Aguirre, *Los valores democráticos en la educación y la transformación social*, IIDH, 1999.

que se golpea porque se quiere, o se justifica, tolera y acepta el maltrato “por amor”.

Desde nuestra opción, en cambio, se rechaza todo aquello que hiere a las personas, que las hace sentirse disminuidas en su autoestima y en su dignidad.

El pedagogo que se compromete con esta propuesta se convierte en un “psicólogo descalzo”⁵ que asume el trabajo educativo como una construcción y reconstrucción de la autoestima de las personas, que busca la superación de los complejos de inferioridad que se han ido tejiendo a lo largo de nuestra historia y que han devenido en la marginación de grandes mayorías de nuestros países. Para esto, se orienta a forjar identidades individuales y colectivas sólidas, con clara conciencia de la dignidad personal y de las propias capacidades.

Pero no nos equivoquemos, la pedagogía de la ternura no debe confundirse con debilidad, ni con el “espontaneísmo pedagógico”, ni puede significar falta de consistencia. Por el contrario, esta pedagogía se fundamenta en lo que llamamos “el afecto pedagógico”, es decir, el afecto que nos lleva a buscar lo mejor en cada persona y que implica ser exigentes con el sujeto de la educación porque busca finalmente que cada uno y cada una encuentre su propia felicidad y la felicidad de los que lo rodean. En este sentido, no promueve el “dejar hacer, dejar pasar”, ni el caos, ni el desorden o la indisciplina; por el contrario, promueve la construcción de normas de manera colectiva, que partan de las propias convicciones, de los propios sentimientos, y que suponen la motivación necesaria —y contar con los instrumentos más eficientes— para que ellas se cumplan. Esto requiere, también, que los educadores tengan fe en las posibilidades de los educandos y en sus capacidades para actuar por convencimiento de lo que hay que hacer, para asumir responsabilidades, para actuar con justicia y democráticamente.

La pedagogía de la ternura finalmente tiene que ser una pedagogía agresiva.; fíjense ustedes: ternura y agresividad van juntas, porque la ternura debe tener la capacidad de salir al encuentro ante la pérdida de una conciencia humanitaria. No se trata de blanduras.⁶

⁵ A. Cussianovich, *Apuntes para una pedagogía de la ternura*, Lima, Materiales del IPEDEHP, 1990, p. 9.

⁶ *Ibid.* p. 14.

Porque lo que busca el cariño y el afecto es dar la seguridad al otro de que se le ama, y que éste lo sienta. Sólo así esa criatura podrá reconocer, sin temor, sus debilidades, su situación de marginado, y sentirse capaz de hacer, de construir, de cambiar.⁷

Para asumir todas las demandas que esta pedagogía nos plantea, es necesario que los educadores trabajemos con nosotros mismos, superemos nuestros propios complejos y reforcemos nuestra propia autoestima, porque nadie puede dar lo que no tiene. No sólo es necesario pensar, creer y aun sentir que amamos a los niños, jóvenes o adultos con los que trabajamos: es indispensable demostrarlo y que ellos lo sientan. Este paso no es automático. Lograr que las personas sientan que las queremos y sientan que, porque las queremos, las corregimos y les exigimos, implica una actitud y una comunicación muy estrecha entre educador y educando.

Pero aún hay más: no es posible querer a alguien y aceptar que se le maltrate o se le hiera. Cuando se quiere, se exige lo mejor para el ser amado y se lucha para cambiar todas aquellas condiciones que impiden su felicidad. Por esto, Alejandro Cussianovich nos dice: “Sólo pueden tener capacidad de ternura los que tienen capacidad de indignación frente a la injusticia y la explotación. La ternura no es parte del sistema; cuando éste la copa, se convierte en un discurso espiritualista que no cambia nada”.⁸

Afirmar que alguna persona es educador en derechos humanos es afirmar que él o ella apuestan por la vida, por la realización de las personas, por la humanización de nuestra sociedad, y esto no es fácil en nuestros países. Los educadores en derechos humanos se convierten necesariamente en contestatarios de un sistema que deshumaniza al ser humano, en personas incómodas que no aceptan ni toleran el abuso y la injusticia, ni siquiera en nombre de la propia tolerancia; en luchadores de todas las causas nobles que se les presenten y que nunca considerarán perdidas.

⁷ *Ibid.* p. 16.

⁸ *Ibidem.*

DESDE TODO LO PLANTEADO, ¿CUÁL METODOLOGÍA PROPONEMOS?

Debemos afirmar que la metodología es algo fundamental en el proceso de educar en derechos humanos. Ella no constituye un “añadido” ni puede ser algo accidental, y tampoco es cierto que cualquier metodología vale para esta tarea.

Los métodos que se usen para el trabajo son el camino que nos permitirá, o nos impedirá, llegar a las metas y objetivos que nos hayamos trazado. Es por eso que la metodología que se utilice en una educación en derechos humanos debe reunir una serie de condiciones, como ser estimuladora de valores y virtudes deseables, como la solidaridad, la tolerancia, la veracidad, la responsabilidad, la justicia, el respeto a los otros, etc. Debe ser integral, manifestarse en todas las experiencias educativas; debe propiciar la crítica, lo que implica análisis, reflexión, búsqueda de alternativas; es decir, una educación antidogmática; la metodología debe permitir la participación, siendo cada persona actor de su propia educación; debe promover la participación activa, lo que requiere el debate de las ideas, la confrontación de opiniones, la expresión de deseos y decisiones, la ejecución de diversas actividades que estimulen el desarrollo de la inteligencia y la afectividad; debe propiciar el diálogo como forma del quehacer educativo en derechos humanos, y para conseguirlo se necesita un ambiente en el que todos los sujetos del proceso educativo se sientan valorados y apreciados. El diálogo debe expresar la búsqueda permanente de nuevas experiencias educativas, de nuevas ideas, de nuevas formas que contribuyan a la construcción de una sociedad mejor de la que tenemos; debe, también, ser una metodología que respete las diversidades culturales, considerando que la propia vida y la propia cultura de los individuos son el punto de partida para la acción y reflexión en derechos humanos; finalmente, la metodología de la educación en derechos humanos considera la vida cotidiana como el lugar pedagógico por excelencia, y por ello se adecuará a las singularidades biopsicológicas de las y los individuos.

Es claro que se trata de una metodología distinta a la tradicional forma de enseñanza-aprendizaje; proponemos una metodología que nos haga primero vivir las cosas, sentirlas, para después pasar a teorizarlas; proponemos una metodología que rescate el valor pedagógico del juego, del encuentro, una metodología que apueste por el impacto terapéutico del afecto. Estamos convencidos

de que una sola vivencia, una experiencia, puede más que miles de palabras. “Lo que no se siente, no se entiende”, decía don Simón Rodríguez, ese gran educador venezolano, maestro de Simón Bolívar, y nosotros añadimos que lo que no se entiende, no interesa.

Debe ser una metodología que tome en cuenta el valor de la persona, que tome en cuenta lo afectivo y lo lúdico, que busque el enriquecimiento personal de todos y de todas, que se base en la interacción y en el convencimiento de que cada uno y cada una tienen algo que enseñar y al mismo tiempo algo que aprender; una metodología que promueva la autoestima, con la seguridad de que es la piedra angular para todo proceso de realización personal; que estimule la valoración de los demás y el respeto por el otro; que permita el disfrute y la alegría, reconociendo que son el *eros* y la pasión las fuentes de la vida, del aprendizaje y de la felicidad, y que todos y todas tenemos derecho a ser felices.

Se trata de una metodología que asuma que nadie aprende solo, sino que todos aprendemos de todos, por lo que el interaprendizaje tiene que estar en su propia base. Una metodología que tome en cuenta a toda la persona, integrando las dimensiones “sentir-pensar-actuar”, es decir: lo afectivo, intelectual y psicomotor; que genere y mantenga una actitud positiva, necesaria para alcanzar las metas propuestas y no deje que las dificultades y miedos nos bloqueen, desvíen o anulen; una metodología que reduzca las exposiciones largas y tediosas para dar lugar a la participación activa de todos y de todas mediante dinámicas, juegos, diálogo y debate, lo que permitirá recoger las opiniones, ideas y sentimientos de las personas. Una metodología que, convencida de que aprendemos equivocándonos, aproveche los errores como fuente de futuros aprendizajes.

Una metodología, finalmente, que sea el medio necesario que nos ayude a ir completando la conquista de los derechos humanos para que, algún día, éstos sean una realidad en nuestra vida y en la vida de toda la humanidad.

Dentro de esta propuesta metodológica “especial”, uno de los obstáculos que debemos superar los que trabajamos en la educación no formal es la manía que tenemos de concentrar la enseñanza-aprendizaje en la palabra y en lo razonable; superar la tendencia a racionalizar las cosas y a bloquear la expresión de los sentimientos, siendo conscientes no sólo de que a los sentimientos no se les puede bloquear, sino de que no debemos hacerlo, pues son, en definitiva, los que nos

impulsan al interés y a la acción. El problema al que nos enfrentamos es que, generalmente, las personas adultas, y en especial los educadores, estamos más acostumbrados a “pensar” que a sentir, o, por lo menos, a ser conscientes de lo que sentimos.

Por todo lo anteriormente señalado, pensamos que todo educador consciente de la importancia de su función, y comprometido con su misión de promotor y facilitador de personalidades equilibradas, libres y autónomas, debe estar en la búsqueda de diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje que lo ayuden a cumplir mejor su papel de educador, de tal manera que le sirvan como instrumentos para lograr una educación en derechos humanos y en democracia. En pedagogía, los educadores en derechos humanos decimos que “la teoría es el método”, pues, aunque se cuente con valiosos contenidos, si no se los pone en juego dentro de un método rico en expresión y comunicación, no se llega muy lejos.

Finalmente, y a manera de resumen, proponemos una metodología basada en las siguientes consideraciones:

- Que tome en cuenta el valor de la persona.
- Que tome en cuenta lo afectivo.
- Que tome en cuenta lo lúdico.
- Que busque el enriquecimiento personal.
- Que se base en la interacción.
- Que promueva la autoestima.
- Que estimule la valoración de los demás.
- Que promueva el respeto por el otro.
- Que permita el disfrute y la alegría.
- Que rescate el valor pedagógico del juego.
- Que asuma que nadie aprende solo, sino que todos aprendemos de todos. El interaprendizaje es la base de esta concepción metodológica.
- Que tome en cuenta a toda la persona, integrando las dimensiones sentir-pensar-actuar, es decir: lo afectivo, lo intelectual y lo psicomotor.
- Que genere y mantenga una actitud positiva, necesaria para alcanzar las metas propuestas y no deje que las dificultades y miedos nos bloqueen, desvíen o anulen.

- Que reduzca las exposiciones largas y tediosas para dar lugar a la participación activa mediante dinámicas, juegos, diálogo y debate; esto permite recoger las opiniones, ideas y sentimientos de los participantes.
- Que aproveche los errores como fuente de futuros aprendizajes.

ALGUNAS IDEAS FUNDAMENTALES EN TORNO A LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Es una metodología que parte de la realidad de los y las participantes

Para educar en derechos humanos es fundamental partir de la realidad, es decir, de las características, necesidades, intereses y problemas de las personas con las que trabajamos, así como de su experiencia de vida, sus posibilidades y sus limitaciones, y de las características del contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven. Creer que todas las personas son iguales y que los procesos educativos se pueden desarrollar indistintamente con cualquier grupo y en cualquier tiempo y lugar es desconocer su individualidad y su diversidad, negándoles su condición de personas.

Partir de la realidad de las personas supone entonces abordar los contenidos de cada taller, de cada curso o de cada actividad educativa, incorporando las experiencias y conocimientos previos de los que participan en ellos.

Esto nos exige adaptarnos a cada realidad, estar abiertos a las percepciones que cada uno y cada una tienen de ella, y asumir que las personas pueden no percibir ni vivir un hecho de la misma manera. Esto significa que debemos asumir —y estar dispuestos a aceptar— que no hay una sola “verdad” sobre la realidad, porque es sentida y vivida de manera personal, y por eso es distinta.

Toda experiencia de aprendizaje debe partir de los conocimientos que los y las participantes traen, si deseamos que valoren, se interesen y aprendan lo nuevo que se les ofrece. Partir de las expectativas y necesidades que traen es fundamental, porque si no se responde a sus inquietudes y preguntas, sentirán que no se les toma en cuenta, provocándoles frustración y aburrimiento, desinterés y desmotivación.

Una metodología que enseñe a “aprender a aprender”

Esta metodología busca responder a las necesidades del momento actual y promover el respeto a la dignidad del ser humano, y es por eso que debe lograr capacitar a la persona para que “aprenda a aprender”. Esto significa que en la educación en derechos humanos el aprendizaje debe partir de la experiencia directa de las personas, promoviendo su actividad de manera que sean capaces de buscar información, organizar sus ideas, reflexionar, sintetizar y construir opinión y conocimientos pasando de ser receptores pasivos a productores de conocimientos. Hay que recordar que la historia de la ciencia y del conocimiento de la humanidad la han escrito no los que reciben, retienen y repiten, sino los que observan, investigan, descubren, construyen y crean.

El conocimiento es algo que siempre se va haciendo. Donde sólo hay acumulación pasiva no hay verdadero conocimiento. Por ello, para que un proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, lo más importante no es la acción del que enseña, sino la del que aprende.

El papel del educador es crear las condiciones propicias para que la persona “aprenda a aprender”. Se debe promover que las personas pasen de la acción dirigida y programada por el educador a la acción libre, aprendiendo a asumir las consecuencias de sus actos. Sólo actuando con libertad y decisión propia frente a situaciones diferentes, y autoevaluando sus acciones, las personas ejercitan su capacidad para tomar decisiones. Debemos asumir que son los educandos los protagonistas del proceso de aprendizaje, y que, incorporando la experimentación, la búsqueda de información, el debate y todas las alternativas metodológicas que permitan la participación libre y responsable de las personas, se estará educando en derechos humanos.

Los educadores debemos tener la convicción de que nadie es poseedor de la verdad y que permanentemente todos aprendemos y todos enseñamos. Por ello es fundamental la receptividad del educador a todas las dudas, ideas, opiniones y preguntas, y la renuncia a creer que todo lo sabe y que los educandos sólo pueden aprender de él o de ella, y no por sí mismos. Por ello hay que aceptar y promover la iniciativa de las personas y asumir que las equivocaciones y los errores también enseñan, y estar dispuestos a renunciar al protagonismo que

les da “dictar clases” y decididos a convertirse en acompañantes del proceso de aprendizaje de los participantes.

Es necesario, asimismo, combinar la actividad individual con la grupal para promover el interaprendizaje, el contraste de opiniones y experiencias, y propiciar el ejercicio democrático en la toma de decisiones colectivas. El convencimiento de la importancia del trabajo grupal, cuando tiene metas claras, organización adecuada y acompañamiento y estímulo, es central en la metodología de educar en derechos humanos.

El diálogo como método privilegiado

Un aspecto fundamental para educar en derechos humanos es el desarrollo de una comunicación horizontal entre los sujetos involucrados en el proceso educativo. Para que haya comunicación horizontal es necesario que las personas se reconozcan diferentes, pero iguales en dignidad y derechos.

El *diálogo* es un medio privilegiado: dialogar es reconocer y afirmar la igualdad de los seres humanos. Cuando dos o más personas dialogan, todo su ser, sus pensamientos, sus sentimientos y sus emociones están comprometidos en una relación de mutua valoración y de respeto. Dialogar es más que *conversar*, más que *informar* y más que “yo pregunto y ustedes responden, o ustedes pregunten y yo contesto”. Sólo pueden dialogar quienes están seguros de que todas las personas valen igual y de que es posible aprender unos de otros. Para dialogar es necesario saber escuchar, con la certeza de que escuchando al otro lo ayudamos en su afirmación personal y en el crecimiento de su autoestima.

Sólo dialogando será posible que los educadores conozcan y comprendan a los educandos y estén en posibilidad de ayudarlos. Para dialogar se debe estar dispuesto a cambiar o modificar las propias opiniones. Enseñar a dialogar es enseñar a pensar en lo que se quiere decir, a expresarlo de manera clara y sencilla, y a saber escuchar antes de juzgar. El diálogo constituye un espacio que permite expresar las diferentes posturas, opiniones o sentimientos frente a un hecho o a una situación, hace posible el aprendizaje activo, por eso debe ser el método y el procedimiento educativo por excelencia. Si se aprende a dialogar se estará mejor preparado para una convivencia democrática.

Sin embargo, para que haya diálogo, los educadores debemos crear un auténtico clima de confianza; aceptar emocionalmente a cada persona; escuchar antes que reaccionar; reconocer y respetar los intereses y sentimientos de educandos y educadores; flexibilizar las exigencias; buscar soluciones en lo posible satisfactorias para todos; ser tolerantes reconociendo y aceptando las diferencias personales y culturales.

Una metodología que promueva la criticidad

Criticidad es aquella actitud que permite dar una opción justa; juzgar ideas, personas y hechos con equilibrio y profundidad. Criticidad es igual a sensatez o a *sentido común*, y es opuesta a la superficialidad, la obstinación, el apasionamiento y la intolerancia.

La palabra *crítica* provoca confusión, porque a menudo se le entiende como *oponerse, condenar, destruir* o *hablar en contra*. Más bien, *criticar* es discriminar para diferenciar lo verdadero de lo falso, lo esencial de lo accesorio. Criticar es no dejarse llevar por la mayoría, o por la propaganda. El hombre y la mujer, al tener capacidad de criticar y evaluar, pueden negarse a hacer las cosas que consideren incorrectas y buscar mejores soluciones.

Tiene sentido crítico aquel que sabe reconocer lo positivo y lo negativo; que está atento a lo que ocurre a su alrededor, que utiliza su creatividad e imaginación para buscar soluciones, en lugar de quedarse en la queja y en el lamento inútil. Quien tiene una actitud crítica no puede ser fácilmente manipulado ni engañado.

La persona crítica es capaz de juzgar con actitud positiva; por ello no sólo emite juicios sino que abre espacios de discusión, y, en lo posible, propone alternativas y soluciones. Los educandos deben aprender a distinguir, comparar, evaluar y proponer para tener juicios propios.

La actitud del educador es fundamental en este caso. Si es la de aquel que todo lo sabe y no se equivoca nunca, no fomentará en el participante la posibilidad de cuestionar lo que aprende, pues se lo presenta como verdades acabadas.

Para desarrollar la capacidad crítica es necesario privilegiar la información que parte de la realidad, tratando siempre de regresar a ella para transformarla;

favorecer la reflexión, el análisis y la interpretación de la información adquirida; promover la autocritica (la autoevaluación) tanto del educador como del participante; integrar teoría y práctica.

Una metodología que promueva la expresión y el desarrollo de afectos y sentimientos

Si las personas expresan libre y conscientemente sus sentimientos, y se les acompaña a crecer y madurar en ellos, se puede decir que se está tomando en cuenta a la persona. Sólo es posible el aprendizaje de “valores” si el educador, en sus métodos y procedimientos, toma en cuenta los sentimientos de los educandos.

Se tiene como punto de partida la convicción de que la afectividad de las personas es un aspecto fundamental y base de la propuesta de educar en derechos humanos. Sin embargo, la expresión de los sentimientos en el proceso educativo exige tener presente que expresarlos no puede ser una obligación, y que los sentimientos se expresan en todo momento: en los juegos y en las dinámicas, en el trabajo de grupos y en las intervenciones orales, en los momentos de descanso y en los de trabajo.

También es importante que asumamos que los sentimientos expresados no tienen necesariamente que agradarnos y que, a pesar de que no nos agraden, debemos ser respetuosos y atinados con los sentimientos expresados, para ayudar a comprenderlos. Los educadores en derechos humanos debemos estar atentos a las reacciones y sentimientos de los participantes frente a las palabras, gestos y actitudes, y frente a la misma metodología que se esté utilizando. El análisis de las reacciones nos ayudará, por un lado, a conocer mejor a los y las participantes, y, por otro, nos permitirá identificar los aspectos en los que debemos intervenir para tratar de mejorarlos.

Una metodología que promueva la participación

La *participación* es una característica fundamental en una convivencia democrática. Ésta es mayor y permite mejores resultados cuando es y se hace *organizadamente*. Promover la participación es motivar a los y las participantes a tomar parte activa en todas las actividades planificadas en el proceso educativo para que dejen de ser espectadores, para que sean protagonistas. Cuando los y las parti-

participantes participan, se comprometen con las iniciativas que toman, asumen sus responsabilidades y descubren su capacidad para tomar decisiones.

Cuando en una experiencia educativa hay participación, se puede ver, de manera evidente, que ellos y ellas expresan y defienden su opinión con espontaneidad y libertad, lo que sólo se conseguirá cuando ellos y ellas puedan hablar libremente acerca de lo que piensan y sienten, sin el temor a ser reprimidos y/o condenados por lo que digan. Se nota, también, que plantean sus discrepancias sin temor, atreviéndose a contradecir si es necesario lo que el educador propone. Esto demanda del educador y educadora una actitud de apertura, dominio del tema y una sólida autoestima que les permita entender y sentir que la discrepancia no pone en riesgo su prestigio, sus conocimientos ni su autoridad, y que, por el contrario, sean conscientes de que los educandos valoran y respetan al educador que se atreve a reconocer sus limitaciones y sus errores.

Esta metodología, cuando es verdaderamente participativa, promueve la toma de decisiones, estimula que se hagan críticas, que se propongan alternativas, que se den sugerencias y que se acepten las decisiones, críticas y sugerencias de sus compañeros y compañeras. Los y las participantes asumen responsabilidades por propia iniciativa y no por imposición o decisión del educador, y se comprometen con las tareas acordadas, conscientes de las consecuencias de sus actos y dispuestos a aceptarlas. Esto sólo se podrá conseguir paulatinamente y después del ejercicio sistemático de formas de autoevaluación y de evaluación grupal, en las que el acompañamiento del educador es fundamental.

Al abrir el espacio a la participación, los educadores debemos tener en cuenta que las personas participarán con su identidad, su manera de ser y de expresarse. Es decir, lo más probable es que lo hagan en un lenguaje no formal y planteen inquietudes y propuestas que a veces nos parezcan poco pertinentes. Si el interés en la participación es genuino, entonces es preciso respetar las diferencias culturales.

Las experiencias educativas en derechos humanos, de cualquier tipo, que se desarrollen deben propiciar espacios para la organización de las personas, para que de esta manera asuman responsabilidades y resuelvan sus dificultades. Es probable que ellos y ellas se organicen de muchas formas distintas, de acuerdo con sus características y posibilidades. La organización debe ser estimulada y

apoyada por el educador, propiciando que los educandos muestren actitudes democráticas: que se agrupen por intereses comunes, discutan propuestas y tomen acuerdos que luego lleven a la práctica, afronten las dificultades que se les presenten, programen actividades, etcétera.

Una metodología que promueva la integralidad

Como ya lo hemos dicho, los educadores en derechos humanos asumimos a la persona como una unidad biológica, psicológica y social, lo que significa que es poseedora de potencialidades intelectuales psico-afectivas, socio-afectivas, orgánicas y motoras, que deben ser atendidas con igual intensidad y preocupación.

En este sentido, promover el desarrollo integral de la persona exige asumirla como valiosa en sí misma, única y diferente, con características propias y originales. Significa también que en cada espacio educativo debemos promover el conocimiento y comprensión del cuerpo, valorándolo positivamente y aceptando los cambios que se producen en él durante el transcurso de la vida.

La metodología de la educación en derechos humanos propicia el desarrollo orgánico y psicomotor tomando en cuenta las características y posibilidades de cada persona; estimula la capacidad de conocer, comprender, crear, construir, descubrir, cuestionar, proyectar, valorar y trascender; crea las condiciones necesarias para el desarrollo, para la expresión de los sentimientos y afectos, y de su capacidad estética; promueve el desarrollo del juicio moral, estimulando la capacidad de diferenciar el bien del mal, el desarrollo de la tolerancia, del sentimiento de igualdad de los seres humanos, de la solidaridad y de todos aquellos valores que hacen posible el logro de la justicia, la democracia y la paz.

Además, esta metodología propicia la valoración de la identidad cultural y social, reconociendo y respetando las diferencias que existen entre los diversos grupos sociales y culturales presentes en nuestro país y en el mundo, desarrollando actitudes y capacidades que les permitan participar en la construcción democrática de la sociedad.

LAS HERRAMIENTAS QUE AYUDAN EN EL PROCESO EDUCATIVO EN DERECHOS HUMANOS

Así como la metodología es fundamental, la selección de las herramientas que utilizaremos como apoyo y puesta en práctica de la metodología es también de suma importancia para facilitar que se desarrollen los procesos de motivación, toma de conciencia, aprendizaje y compromiso deseados.

Hay múltiples herramientas que podemos usar en el trabajo educativo, como medios audiovisuales (videos, películas, presentaciones en computadora, fotos, artículos de diarios y revistas, etc.), trabajo grupal, plenarios, juegos y también técnicas participativas.

Los medios audiovisuales

Estamos en la era de la cibernética y sería absurdo dejar a los medios de comunicación audiovisuales y a los medios interactivos fuera del trabajo educativo en derechos humanos.

Todos sabemos, por nuestra propia experiencia, que aprendemos mejor con una imagen que con mil palabras. Usar buenos videos que sensibilicen o que den cuenta de las experiencias que se están desarrollando, desarrollar y usar programas para computadora que despierten el interés de los educandos y los sumerja en el mundo de los derechos humanos en competencia con otros programas que estimulan la violencia y la muerte, infiltrarse con mensajes de vida y de esperanza en la televisión o en la radio, defender lo humano por encima del valor de las cosas en cualquier medio o canal que se presente, entre otros muchos desafíos, son sin duda tareas impostergables si no queremos perder la batalla por los derechos humanos en este mundo globalizado.

Los formatos de video en VHS, DVD, casets, programas interactivos, películas, etc., son herramientas irremplazables en la tarea educativa. Lo importante de estas herramientas no está sólo en usarlas, o en hacer que las y los educandos las usen, sino en el análisis y la reflexión posterior que se haga de ellas: confrontar lo visto, vivido y aprendido.

El trabajo en grupo

Otra herramienta fundamental, que por muy practicada no es necesariamente valorada, es el trabajo en grupos.

El grupo es un espacio privilegiado para la reflexión, el análisis, el aprendizaje colectivo, el intercambio de ideas y experiencias. El grupo pequeño genera condiciones muy ricas en estímulo y motivación de unos a otros, y ofrece múltiples posibilidades flexibles en función de los objetivos que busquemos.

En el grupo, cada persona pone a disposición de los otros sus conocimientos, y de esa manera todos enseñan y todos aprenden, “pero lo que es realmente característico de la experiencia de grupo es lo que concierne a la capacidad de comprender y reestructurar el propio modo de pensar y actuar, como consecuencia de una toma de conciencia y de una mayor claridad en la percepción de sí mismo y de los otros, además de una nueva seguridad y habilidades para la gestión de los propios comportamientos y de las propias relaciones”.⁹

El grupo es entonces una herramienta, un instrumento que ayuda a la comunicación, al interaprendizaje, que favorece la comunicación y las relaciones humanas que muchas veces no se dan en plenarios con mucha gente.

Es importante resaltar que, para que la experiencia de grupo funcione, es necesario que todos y todas los que lo conforman participen activamente en las decisiones que se tomen, en las reflexiones que se produzcan y en los acuerdos a los que se lleguen.

Los juegos de mesa

A veces los adultos creemos o pensamos que los juegos de mesa son sólo para los niños, dejando de lado el inmenso poder pedagógico que tienen los juegos elaborados de manera específica para fines concretos de educar, y de educar en derechos humanos de manera especial.

En los últimos años ha aparecido una gran variedad de juegos de mesa educativos, juegos que ayudan a realizar un diagnóstico de manera participativa, que permiten conocer qué es lo que los participantes saben sobre un tema determina-

⁹ K. W. Vopel, *Juegos de interacción. Teoría y praxis de los juegos de integración*, Madrid, CCS, p. 7.

do y, entonces, partir de este conocimiento para reforzarlo o para transformarlo; juegos que promueven el debate sobre determinados temas y que ayudan a que se expresen los participantes tradicionalmente silenciosos; juegos que ayuden a compartir las experiencias y la vida, generando ambientes de acogida y respeto al otro y a la otra, de tolerancia y aprecio; juegos que ayudan a cuestionar prejuicios y preconcepciones predisponiéndonos así a nuevos aprendizajes; juegos que nos ayudan a construir colectivamente conceptos e ideas; juegos que nos permiten, así sea por tiempos cortos, ponernos en el lugar de los otros o de las otras, etcétera.

Soy testigo, en casi 20 años de experiencia pedagógica, del poder incalculable de los juegos aun en poblaciones no letradas y en culturas diferentes, como pueden ser la quechua o la aguaruna.

El juego permite muchas cosas: para comenzar, coloca a todos los y las participantes en una situación de igualdad. Ante el tablero y el dado (o la carta, o la flecha) todos son iguales, sin importar el grado académico, la profesión o los años de estudios. Ante el juego de mesa se iguala el académico y el campesino; cada uno tiene su turno, cada uno tiene el momento para decir “su” palabra, cada uno debe escuchar al otro cuando le toca y se descubren unos a otros, y se admiran por lo que escuchan, y se pierden los miedos y las distancias, y se encuentran lo que finalmente somos: seres humanos en búsqueda de ser felices. Nunca olvidaré a un doctor en derecho decir: “Jamás me imaginé que tenía tanto que aprender de una campesina analfabeta”, o escucharla a ella cuando afirmó: “Ya no tengo miedo, yo también tengo muchas cosas que decir y que contar”.¹⁰

El juego, por otro lado, nos permite reír, llorar, cantar, bailar, sin que por eso nos sintamos ridículos o mal; por el contrario, nos ayuda a reconocer que los adultos tenemos algo de niños (¡y ojalá tuviéramos mucho más de ellos!), y también nos ayuda a descubrir que “jugando aprendemos”. Nos demuestra cómo en un juego, de manera divertida, podemos aprender mucho más que con muchas horas de clases académicas, generalmente aburridas y pesadas.

El juego combina momentos de análisis, de reflexión, con momentos de distensión y relajamiento de manera natural, y por eso facilita romper las tensiones naturales que temas tan duros, a veces, requieren. Es el caso, por ejemplo, cuando los participantes cuentan hechos dolorosos de su vida, o comparten las tortu-

¹⁰ Puno, Perú, 2000.

ras vividas, o analizan la violencia doméstica sufrida. De esa manera, el juego se convierte en elemento terapéutico, ayuda a aflorar vivencias y recuerdos gratos e ingratos, permite solidarizarse con el otro o la otra jugadora, ayuda a ver el dolor y la alegría como algo cercano, que me toca y me interpela, y no sólo como historias lejanas escritas en los libros, que no siempre conmueven.

El juego, entonces, es una herramienta pedagógica extraordinaria para los educadores en derechos humanos, que debemos difundir mucho más de lo que lo hacemos.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que no cualquier juego sirve para nuestros propósitos; para que sirvan deben cumplir una serie de requisitos, como los siguientes: que sean amenos y divertidos, permitan y aseguren la participación de todos, combinen teoría y experiencia, tengan reglas claras, sean claros y sencillos, no generen discriminaciones entre los participantes, ayuden a que todos y todas se sientan bien, promuevan la acogida y el apoyo mutuo, etcétera.

Las técnicas participativas

Las técnicas participativas, o dinámicas de grupo, son instrumentos, herramientas, que se utilizan en un proceso educativo y que pueden ayudar a generar aprendizajes que parten de lo que las personas saben, viven y sienten. Las dinámicas se han impuesto en la educación, y en especial en la educación en derechos humanos, y bien usadas facilitan procesos educativos, pero mal usadas corren el riesgo de convertirse en una moda, en un fin en sí mismas, cuando son desprovistas de contenido y de intencionalidad. Las técnicas participativas o dinámicas de grupo se deben usar en función del proceso educativo en marcha y de lo que queremos conseguir con él. Cuando se les utiliza simplemente como divertimento, o como un recurso útil para *despercudir* a los participantes que se encuentran aburridos, se pierde toda su potencialidad educativa. Las dinámicas, cuando son bien seleccionadas y usadas, cuando se hacen las preguntas motivadoras claves, cuando se estimula con ellas al análisis y a la reflexión, se convierten en una poderosa herramienta educativa y pueden, fácilmente, reemplazar varias conferencias magistrales. Cuando son bien usadas se convierten en uno de los instrumentos metodológicos claves cuyo éxito está demostrado y cuyos resultados nos

debe animar a utilizarlas y difundirlas para contribuir al éxito de la educación en derechos humanos.

Las técnicas participativas en sí mismas no tienen carácter pedagógico ni formativo: para que lo sean deben ser utilizadas en función de objetivos concretos, de acuerdo con los temas que se están trabajando y de acuerdo con los participantes sujetos del proceso pedagógico.

Son numerosas las técnicas participativas que han sido creadas por educadores populares. Hay que mencionar el esfuerzo sostenido en este campo por instituciones latinoamericanas, como el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A. C. (Imdec), el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (CEP Alforja), de Costa Rica, o el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP), en el Perú. Las técnicas deben ser seleccionadas cuidadosamente en función de los objetivos que nos planteemos al educar en derechos humanos.

¿QUÉ DEBEMOS TENER EN CUENTA AL SELECCIONAR Y UTILIZAR LAS TÉCNICAS PARTICIPATIVAS?

Los objetivos que queremos alcanzar

Cada dinámica nos permite alcanzar uno o varios objetivos concretos, sin embargo, al elegir una técnica debemos tener muy claro qué objetivo queremos lograr, lo cual nos permite guiar la discusión posterior al uso de la técnica de manera que asegure el cumplimiento del objetivo. Por eso, tan importantes como la técnica en sí misma son las preguntas que el educador plantee al final. Son estas preguntas las que permitirán que los participantes se aproximen al objetivo y tomen conciencia de él.

En el proceso de análisis pueden surgir muchos temas por parte de los participantes, los cuales no deben ser cortados por el educador, pero sin permitir que se pierda de vista el objetivo final del proceso.

El grupo con el que trabajamos y el tiempo del que disponemos

La persona que dirija la técnica debe hacerlo en función del número de participantes con los que esté trabajando y del tiempo disponible. No es lo mismo desarrollar una técnica con un grupo pequeño que con uno grande; tampoco es lo mismo trabajar con adultos que con niños o jóvenes; tampoco es igual trabajar con un grupo de uno u otro sector social, económico o cultural, y, por supuesto, el tiempo del que dispongamos es fundamental al seleccionar una u otra técnica, pues se trata de que el tiempo alcance no sólo para vivenciarla, sino para el análisis posterior y la elaboración de conclusiones que los y las participantes deben realizar.

El tiempo del que dispongamos, entonces, influirá sobre sus resultados, permitiendo conseguir los objetivos propuestos o generar un sentimiento de frustración en la medida en que no se facilite la intervención y reflexión de quienes quieran hacerlo.

Tener muy claro el procedimiento que debemos seguir para su aplicación

Es importante que los educadores conozcamos bien la técnica que vamos a usar y sepamos cómo hacerlo. Necesitamos ser concientes de los momentos adecuados para su aplicación y saber de antemano qué preguntas vamos a formular para su análisis posterior, siempre teniendo presente el objetivo que queremos lograr. Esto nos ayudará a no perdernos en superficialidades, ni a desviarnos de los temas centrales.

Usar la imaginación y la creatividad

Muchas veces las técnicas deben ser modificadas o adaptadas en función de la situación que se está viviendo. De nada vale aplicar una técnica porque ya estaba prevista, cuando el proceso del grupo con el que estamos trabajando va por otro lado y necesita otra cosa, caso en el que debemos desarrollar la habilidad y la rapidez para cambiarla por otra más pertinente a lo que se está viviendo y que contribuya mejor a lograr lo que se busca. A veces, también, es necesario ser

capaces de inventar técnicas nuevas de acuerdo con los desafíos que el grupo nos plantea.

Esto quiere decir que las técnicas no deben ser un *corset* ni una camisa de fuerza. Lo importante no son las técnicas, sino el proceso educativo que se está desarrollando y al que las técnicas pueden contribuir.

Sugerencias para los educadores en el uso de las técnicas

- Definir claramente el objetivo que se quiere lograr.
- Conocer las características del grupo con el que se va a trabajar.
- Seleccionar la técnica que más se adecue al tema, al grupo y a los objetivos.
- Definir el procedimiento que se va a seguir en la aplicación de la técnica, calculando el tiempo del que se dispone.
- Seleccionar las preguntas que se van a formular en el análisis posterior.

El tema de las preguntas

Como decíamos líneas arriba, las preguntas son fundamentales al usar una técnica. Ellas son las que irán orientando el debate hacia donde queramos llevarlo (o no); ellas permitirán (o no) profundizar un tema o una idea; lograrán que cada participante “se conecte” con su experiencia y con su vida (o no); ayudarán a mejorar la comprensión, la aplicación y el compromiso de los derechos humanos a la vida cotidiana, o, por el contrario, éste seguirá quedando en un nivel abstracto e intelectual que difícilmente impactará para cambiar lo que queremos cambiar.

Por todo esto, me atrevo a sugerir ciertos *pasos* que hay que dar en el análisis de la técnica una vez aplicada: es importante que la primera pregunta después del desarrollo de una técnica se refiera más a lo afectivo que a lo racional. Muchas veces lo racional bloquea la expresión de afectos y sentimientos e impide que afloren intuiciones, sensaciones, que luego nos ayudarán a construir más y mejores conceptos, y, lo que es más importante, a que sean significativos para la propia vida y para la vida del grupo. Por eso, recomendamos que la primera pregunta sea siempre “¿Cómo se han sentido?” antes de entrar al análisis más

racional y político que necesariamente vendrá en un segundo momento, y hacer un esfuerzo para que los participantes la respondan. El educador debe insistir en que es importante expresar los sentimientos.

Después de que han expresado lo que han sentido, se pregunta lo que han visto, han observado, en fin, lo que ha pasado en el desarrollo de la dinámica, para así garantizar que se haya entendido y, al mismo tiempo, descubrir que cada uno es capaz de ver y observar cosas o hechos distintos y que, juntos, permiten hacer una observación mucho más rica que la que uno individualmente es capaz de hacer.

Luego se relaciona la dinámica con la realidad, mediante preguntas como: “¿Qué relación tiene lo que han vivido con la realidad?” “¿Han vivido situaciones similares en su vida?” “¿En qué se parece esta dinámica con... (la escuela, la familia, etc.)?”, entre otras. El vínculo con la vida cotidiana se convierte en el eje, justamente porque es esta vida cotidiana la que queremos cambiar y porque la posibilidad de los cambios en lo cotidiano son los que nos hacen pensar (y sentir) que también podemos hacer cambios en lo social y político.

Finalmente se pregunta: “¿Qué conclusiones podemos sacar de esta dinámica?, ¿qué hemos aprendido?, ¿para qué nos sirve?”, o “¿Qué relación tiene con el tema que estamos trabajando?”; es decir, es el momento final, el de la inferencia, el que nos permite el vínculo entre la experiencia vivida en la dinámica y los nuevos conocimientos que estamos adquiriendo o en proceso de adquirir. Como decíamos en la primera parte de este escrito: partir de la experiencia, primero sentir y después pensar, lograr construir pensamientos propios y aprendizajes significativos es el gran desafío para los educadores, porque sólo así estos aprendizajes tendrán la capacidad transformadora que queremos que tengan.

Evidentemente, todas estas preguntas son flexibles y son sólo una orientación para el educador, pues en el proceso de análisis surgirán otras preguntas de acuerdo con la participación y con los comentarios de los y las participantes, probablemente mucho más ricos que los que aquí planteo.

Elegir y usar bien las dinámicas aún es un desafío presente. Por nuestra experiencia de trabajo con educadores en derechos humanos y con educadores en general, no hemos logrado todavía extraer de las dinámicas todo lo que pueden dar. Aventurarnos a usarlas, romper el miedo, evitar el facilismo y la improvisa-

ción, serán elementos que contribuyan a convertirlas en una herramienta pedagógica excepcional al servicio de los objetivos de educar en derechos humanos y de construir un mundo donde la tolerancia, el respeto, la democracia y la paz sean algún día una realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alforja, *Técnicas participativas para la educación popular*, Costa Rica, 1993.
- Cussianovich, A., *Apuntes para una pedagogía de la ternura*, Lima, Materiales del IPEDEHP, 1990, p. 9.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- IPEDEHP, *Aprendiendo a educar en derechos humanos y en democracia*, Lima, 1996.
- , *Algunas pautas metodológicas para la educación en derechos humanos*, Lima, 1987.
- , *El reto de educar en derechos humanos*, Módulo, 1997.
- , *Técnicas participativas para educar en derechos humanos y en democracia*, Lima, 2000.
- Magendzo, Abraham, “Bases de una concepción pedagógica para educar en y para los derechos humanos”, en *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos y CELS, 1999.
- , *Educación en derechos humanos. Apuntes para una nueva práctica*, Chile, PIEE, 1994.
- Mujica, Rosa María, *El reto de educar en derechos humanos. Una experiencia de trabajo*, 1994.
- , *Aportes de una educación en derechos humanos. A la búsqueda de nuevos caminos para la transformación*, IPEDEHP, 1990.
- Pérez Aguirre, Luis, *Los valores democráticos en la educación y la transformación social*, IIDH, 1999.
- , *Carta a los educadores en derechos humanos*, Uruguay, 1990.
- Prieto, D., *El Canelo*, vol. 5, 1990.
- Red Peruana de Educación en Derechos Humanos y la Paz, *Educación en derechos humanos. Reflexiones a partir de la experiencia*, Lima, 1991.
- Vopel, K. W., *Juegos de interacción. Teoría y praxis de los juegos de interacción*, Madrid, CCS, 1997.

DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN
EN DERECHOS HUMANOS

Silvia Lourdes Conde Flores

Tomado de *Curso Interdisciplinario de Alta Formación en Derechos Humanos*, Memoria, México, Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos, 2006, pp. 741-756.

SILVIA LOURDES CONDE FLORES

Licenciada en ciencias de la educación. Obtuvo su maestría en ciencias con especialidad en educación por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. En el IFE coordinó el programa nacional Educar para la Democracia. Diseñó el modelo de educación ciudadana para el IEDF y coordinó el diplomado Formación de Educadores para la Democracia, impartido por el CREFAL y el IFE. Es asesora de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fue precursora del Movimiento de Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia en México; de 1989 a 1993 desarrolló en Torreón, Coahuila, el programa Educación para la Paz y los Derechos Humanos en escuelas secundarias, y fundó Edupaz, la primera organización no gubernamental encargada de este tema en el norte del país. Colaboró en la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en las áreas de capacitación y secretaría técnica. Ha sido consultora de la Secretaría de Educación del Distrito Federal y de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en la elaboración de materiales para la enseñanza de los derechos humanos. Cuenta con más de treinta publicaciones de carácter teórico y metodológico sobre la educación en derechos humanos, la gestión escolar democrática y la educación en valores.

INTRODUCCIÓN

TODOS LOS SERES HUMANOS tenemos derecho a ser tratados con dignidad y a contar con los medios para nuestro sano desarrollo, sin distinciones de sexo, edad, condición social, color de la piel, raíces culturales, preferencia sexual, ideas políticas o credo religioso. Este derecho humano fundamental, al igual que muchos otros, es violentado mediante actitudes y prácticas entre las que se incluyen prejuicios, estereotipos, prácticas de exclusión, tratos inhumanos y degradantes; pero también se ve conculcado a través de condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que niegan el derecho a la diferencia y no favorecen la inclusión, el reconocimiento del otro y la tolerancia.

Al igual que en la mayoría de los procesos de educación en derechos humanos, educar para la diversidad exige un trabajo por lo menos en dos planos: por un lado, en la formación de una nueva cultura, y por otro, en la promoción de un cambio en las condiciones estructurales.

Comprender un problema es el primer paso para resolverlo, por lo que este documento inicia con la exposición del fenómeno de la discriminación en términos generales, y de la discriminación en las escuelas de manera particular.

En este punto se analizan las distintas condiciones que generan discriminación o exclusión en las escuelas. En la segunda parte de este documento se ex-

ponen algunas alternativas básicas para propiciar una cultura de respeto a la diversidad en las escuelas y desde la política educativa.

MÁS DE UNA FORMA DE DISCRIMINAR

La discriminación se define como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.¹

Existen muchas formas de discriminar así como diversos grados de las prácticas discriminatorias. La discriminación se expresa mediante prejuicios, estereotipos, estigmas; se discrimina a un grupo o a una persona, de manera directa o sutil y casi imperceptible, con o sin el apoyo del Estado y de las instancias de poder, de manera sistemática o en ciertas circunstancias, por razones de género, edad, origen étnico, condición social e incluso apariencia física. El sexismo, el racismo, la homofobia, la xenofobia, la exclusión o la segregación son algunos de los rostros de la discriminación; en cualquiera de sus variantes, la discriminación lastima a los seres humanos y a la misma sociedad, atenta contra la dignidad humana y lesiona los derechos humanos.

Más allá de la discriminación se ubica la exclusión, es decir, el proceso por el cual a ciertos individuos o grupos, por razones de sexo, etnia o posición social, se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirán una subsistencia autónoma dentro de los niveles y valores propios de cierto contexto.

LA CULTURA DE LA DISCRIMINACIÓN

La cultura de la discriminación es compleja: se manifiesta desde la discriminación cultural hasta la que es avalada por una política de Estado. En el primer

¹ Párrafo 1 del Artículo 1 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial.

caso, las prácticas discriminatorias son dispersas, de manera tal que no llegan a ser claramente apreciables ni estigmatizan a grupos. Se suele mantener en el plano de la cultura, de la vida cotidiana, por lo que se asume como natural y llega a pasar inadvertida y a expresarse de manera inconsciente y automática. La discriminación cultural va penetrando gradualmente en las instituciones, puede determinar comportamientos masivos, como la violencia, así como generar prejuicios y estereotipos. Un ejemplo de discriminación cultural es la intimidación en las escuelas, es decir, el acoso sistemático que sufren niñas y niños considerados débiles, diferentes o inferiores por otros niños y niñas abusadores. Golpes, insultos, maltratos, humillaciones y otras formas de violencia simbólica caracterizan las relaciones entre adolescentes de secundaria, comportamientos que en algunos casos parecen tan naturales que los padres de familia e incluso ciertos departamentos de orientación educativa asumen como parte de la cultura adolescente. Nada más lejos de la verdad.

La cultura de la discriminación pasa a otro nivel cuando las prácticas discriminatorias fragmentadas se fusionan y se convierten en fuerza política, en formas legítimas de pensar y de actuar. En este caso, la discriminación se hace política: se animan debates, se ejerce presión movilizándolo a amplios sectores de la población para crear un ambiente favorable al racismo, a la homofobia, al sexismo o a cualquier otra expresión de discriminación, se reclaman medidas concretas discriminatorias, se anima y se nutre la violencia de forma que se elimina la distancia entre el pensamiento y los actos. Desafortunadamente, en nuestras sociedades contamos con múltiples ejemplos de este tipo de discriminación, como es el caso de la persecución a las poblaciones homosexuales en contextos altamente conservadores, en los cuales se les señala como enfermos o anormales y se les exige de manera sutil y directa adaptarse a los cánones de “los normales” para no ser excluidos.

El nivel más alto de la cultura de la discriminación se alcanza cuando es política de Estado, es decir, cuando éste se organiza de acuerdo con orientaciones basadas en prejuicios, estigmas y principios discriminatorios. Se promulgan leyes discriminatorias, las políticas y los programas de gobierno son excluyentes o favorecen la discriminación masiva, además de que se cuenta con la colaboración de expertos e intelectuales en la política de exclusión. En nuestro país aún encontra-

mos ejemplos de estas prácticas; por ejemplo, en algunos estados de la República prevalecen en los códigos civiles algunas normas discriminatorias que impiden a la mujer el ejercicio pleno de sus derechos.

La cultura de la discriminación se nutre de diversos factores que van desde prejuicios emanados de la historia de los pueblos hasta condiciones objetivas alimentadas por la política económica y social. En ese espectro de detonadores de la discriminación también se ubican los miedos individuales y colectivos, la desinformación, la intolerancia y otros elementos de carácter valoral y cultural.

Es preciso actuar para prevenir y erradicar la discriminación en cualquiera de sus formas, y es necesario hacerlo en diversos planos. En la lucha contra la discriminación se han desplegado algunas acciones, principalmente legislativas, de política pública y educativas. Al igual que en otros procesos de formación en derechos humanos, la lucha contra la discriminación requiere articular acciones de carácter estructural con acciones de cambio cultural; acciones preventivas con acciones remediales, las cuales pueden incluso significar la aplicación de sanciones; además de que se requiere desplegar una política de acción afirmativa, que supone una política de equidad, compensatoria y de discriminación positiva.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La educación para la diversidad se ubica dentro del amplio espectro formativo que se ha denominado educación en derechos humanos (EDH). Se puede definir como el proceso político y cultural que busca contribuir a la construcción de una nueva sociedad mediante la formación de sujetos conscientes de sus derechos, respetuosos de los derechos de los demás, y con los conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades necesarias para exigir su respeto. La EDH va más allá de la incorporación de ciertos contenidos a los planes y los programas de estudio, o de la normatividad de la educación en un país, pues está estrechamente relacionada con los procesos sociales, políticos y culturales que se viven en cada contexto. Pretende incidir en la transformación de algunas relaciones de dominación y poder autoritario en las diferentes escalas de lo social. Para lograr esta transformación, se identifican dos movimientos no excluyentes:

Del cambio subjetivo a la transformación social

La acción se centra en los sujetos, quienes se forman y transforman a sí mismos y unos a otros. El punto de partida es la construcción de una base ciudadana crítica y consciente de sus derechos, preocupada por el bien común, por lo público, con una fuerte moral democrática que los mueva a transformar las relaciones de dominación, promover interacciones humanas respetuosas, justas, democráticas, y transformar las instituciones sociales de su entorno, entre ellas las escuelas.

Es claro que la formación de los sujetos hace posible la lucha por el cumplimiento de los derechos, el establecimiento de relaciones interpersonales respetuosas así como la participación ciudadana con el propósito de intervenir en las decisiones públicas y en la mejora de condiciones para el respeto a los derechos humanos. Un trabajo de educación en derechos humanos debe afectar a la sociedad política haciéndola más consciente y responsable, destacando su razón de ser no para sí mismos, sino para el bien común.

En esta lógica, los individuos inciden en las instituciones, y éstas a su vez influyen en otras sociales y en estructuras de poder. Señala Felipe Tirado que “el conjunto de cambios en las actitudes de los sujetos y en las escuelas favorece la configuración de nuevos sistemas educativos y la emergencia de nuevas prácticas sociales”.²

Del cambio estructural al cambio subjetivo

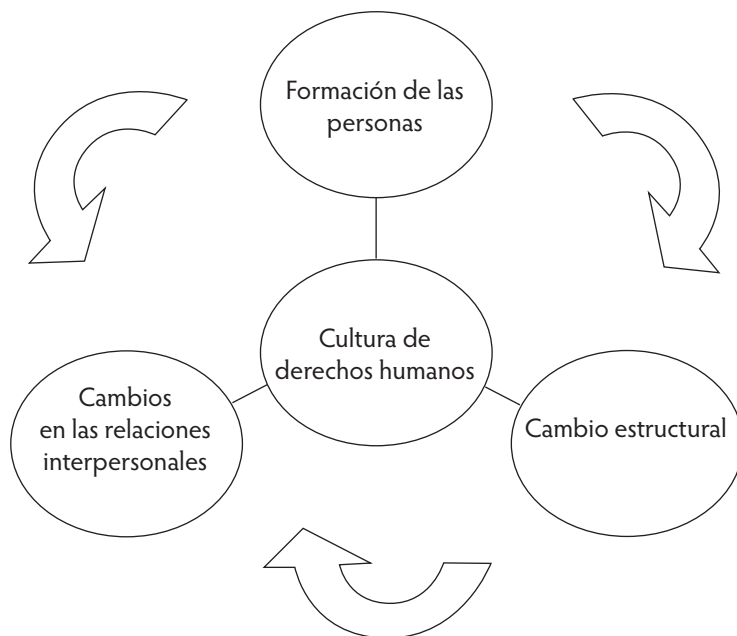
La legislación, la política económica, social y educativa, las acciones de la sociedad civil organizada, los procesos electorales, la postura de los medios de comunicación o las aportaciones y producciones de científicos y académicos favorecen el desarrollo de ciertas condiciones en la sociedad, además de que influyen en las representaciones culturales e ideológicas de la población.

Estos aspectos estructurales, de carácter ideológico, político y material, emergen desde las cúpulas del poder y desde el movimiento ciudadano. Aunque su efecto en las condiciones sociales y en los sujetos es de mediano plazo, sí se logra

² K. F. Tirado, *La educación de los derechos humanos en la escuela. Cuatro entradas para una propuesta*, Arzobispado de Santiago, Vicaría de Pastoral Social, 1994.

advertir un impacto, sobre todo en la creación de condiciones de posibilidad para la construcción de una sociedad más respetuosa, digna e igualitaria.

Por ejemplo, una política de equidad puede favorecer el desarrollo de los grupos tradicionalmente excluidos; una legislación precisa y pertinente en torno a la protección de los derechos de la infancia puede influir en la disminución de los índices de maltrato infantil; asimismo, en el terreno educativo, la inclusión de contenidos y enfoques de educación ciudadana y derechos humanos a los programas oficiales puede favorecer el desarrollo de una cultura de derechos humanos en la escuela. Es fácil advertir que la transformación de una cultura de violación a la dignidad humana implica una formación de las personas que logre incidir tanto en la promoción de un cambio estructural, ubicado en el plano gubernamental, de la alta política y del movimiento ciudadano, como en la de un cambio en las relaciones interpersonales.



LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

La diversidad es un rasgo característico de la naturaleza humana que se expresa en distintas formas de pensar y de sentir; en las diferencias físicas (apariencia, edad, sexo y fisonomía); en las diferencias étnicas y culturales que se manifiestan en las costumbres, los gustos, el lenguaje, la construcción de la identidad de género, los niveles de educación o los valores, así como en las diferencias ideológicas o de decisión (preferencia sexual, simpatía o militancia política y credo religioso).

La democracia no sólo reconoce y admite esta diversidad, sino que la convierte en uno de sus valores constitutivos: la pluralidad. Por ello, vivir en democracia y respetar los derechos humanos significa convivir con formas de pensar y costumbres con las que uno no está necesariamente de acuerdo.

Este rasgo de la democracia implica incorporar la diferencia a la vida política y a la cotidiana, lo que exige, tanto de los ciudadanos como de las instituciones, la capacidad de reconocer y aceptar la existencia de diversas formas de interpretar la realidad y de vivir; la voluntad y la capacidad de mantener abiertos los canales y mecanismos de participación mediante los cuales se dé cabida a las múltiples voces en condiciones de equidad; y la capacidad de construir consensos y tomar decisiones sobre la base de una actitud pluralista en la que se reconozca la riqueza de lo diverso como única forma de ser equitativos con quienes aspiran a encontrarse como iguales y aceptados como diferentes.³

Ubicada en el horizonte de la EDH, la educación para la diversidad implica desarrollar en la ciudadanía un conjunto de valores, habilidades y disposiciones que favorezca el reconocimiento del otro, el desarrollo de la capacidad de convivir de manera respetuosa y armónica tanto con los iguales como con los diferentes, la defensa del principio de igualdad ante la ley y del derecho a la diversidad, el respeto a la diferencia, y la tolerancia y pluralidad.

Implica que los participantes reconozcan, valoren y respeten todas las formas de diversidad; tomen en cuenta a los otros, sus puntos de vista y sus formas de vida; fortalezcan sus actitudes y valores de tolerancia; luchan contra la discrimi-

³ A. Caruso, "Introducción al diseño de proyectos de educación ciudadana", en *Educación para la democracia. Portafolio del formador*, Pátzcuaro, CREFAL-IFE-ILCE, 2002.

nación por razones de género, edad, ideas, religión, origen étnico, condición social o económica.

Si se pretende desarrollar el respeto a la diferencia y la cultura de la diversidad como competencia cívica y ética, podrían identificarse dos grandes aspectos: El primero, pluralidad y tolerancia, implica el reconocimiento del derecho a la diferencia, la lucha solidaria y organizada contra las prácticas discriminatorias ya sea por razones de género, de edad, de preferencia sexual o de capacidades físicas. El segundo aspecto se refiere a la diversidad cultural, en la que se incluye la valoración a los pueblos indios y la diversidad religiosa, condiciones apremiantes en la construcción de un México tolerante, plural y diverso.

La equidad de géneros

Durante varias décadas, la búsqueda de condiciones de equidad entre los géneros y de un mayor respeto a los derechos de las mujeres se expresó principalmente fuera de las escuelas: en grupos de mujeres, en organizaciones no gubernamentales, en los partidos políticos, así como en organizaciones populares y campesinas, entre otros ámbitos.

A medida que el trabajo de estos grupos fue influyendo en las conciencias de las mujeres y los hombres, se lograron avances en las formas de relación entre los géneros y se fueron dando cambios en las condiciones reales de equidad; las puertas de las escuelas se fueron abriendo.

En México, desde 1998 se ha ido incorporando la perspectiva de género en los programas de educación básica, así como en los libros de texto. Destacan los contenidos relativos al empleo de un lenguaje incluyente, a la comprensión de la construcción cultural del género, la discusión con los estereotipos de género, así como la reflexión sobre los prejuicios que sustentan la discriminación y la inequidad.

El respeto a la diversidad cultural y a los derechos de los pueblos indios

El derecho a la diversidad cultural, sexual, étnica y religiosa ha sido severamente lesionado a lo largo y ancho del mundo. Ante las condiciones de represión,

intolerancia, discriminación y exterminio de los “diferentes”, han emergido movimientos civiles de defensa de los grupos minoritarios y de los pueblos indios.

En nuestra Constitución se reconoce que México es un país pluriétnico y multicultural, aunque en la práctica existen situaciones en las cuales se atenta contra el derecho a la diversidad. Es por ello que en los últimos años se han fortalecido en los programas de educación básica los contenidos y valores que desarrollen en las personas la tolerancia y la capacidad de respetar las manifestaciones culturales, étnicas y religiosas, así como la capacidad de defender su derecho a preservar su cultura y practicar su religión.

Los elementos de una educación para la diversidad se pueden sintetizar en la tabla de las páginas 86 a 88, la cual está dosificada en tres niveles, según el proceso de desarrollo de los participantes.⁴

RASGOS DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA INCLUYENTE

El proceso educativo está hecho de relaciones: entre los alumnos, entre alumno-maestro, maestro-grupo, de todos con el objeto de conocimiento, de la escuela con la comunidad. Así, cuando hablamos de un proceso educativo en realidad nos referimos a una *relación pedagógica*. Como todas las relaciones, ésta puede tener distintas características, definidas a partir del tipo de interacciones personales, de la concepción educativa y de la relación con el entorno social, entre otros aspectos.

Como se trata de una relación en la que lo central es el proceso de aprendizaje, es de gran importancia la forma como las personas se relacionan con el objeto de conocimiento, “con el saber acumulado por la humanidad a través de su historia, con el conocimiento que la escuela tiene por tarea entregar a los estudiantes y que el maestro debe transformar en materia de enseñanza para que sea aprendido por ellos”.⁵

⁴ Tomado de Silvia Conde, *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*, México, Instituto Federal Electoral, 2005.

⁵ C. Fierro, L. Rosas y B. Fortoul, *Más allá del salón de clases*, México, Centro de Estudios Educativos, 1995, p. 17.

PRIMER NIVEL

Aspecto	Nociones e información	Habilidades y capacidades	Actitudes
<p>Pluralidad y tolerancia</p>	<p>Comprende que las personas tienen características diversas.</p> <p>Identifica las diferencias en las características de sus compañeras y compañeros.</p> <p>Comprende que la discapacidad implica que las personas tienen necesidades especiales, las cuales deben ser atendidas.</p> <p>Reconoce que tenemos derecho a ser diferentes.</p> <p>Comprende la importancia de la equidad de género.</p>	<p>Reconoce que la escuela es un espacio para la convivencia con personas con semejanzas y diferencias.</p> <p>Realiza actividades colectivas con personas distintas.</p> <p>Apoya a las personas con discapacidad, con necesidades especiales o a quienes se encuentran en una situación de desventaja.</p>	<p>Valora a las personas que forman parte de su grupo, sin importar sus diferencias.</p> <p>Aprecia las diferencias individuales como elemento que permite enriquecer la vida colectiva.</p> <p>Está dispuesto a ayudar a las personas que tienen necesidades especiales.</p> <p>Respeto a las personas sin distinción.</p> <p>Se interesa por lo que otras personas dicen, piensan y sienten.</p> <p>Muestra respeto por ideas diferentes a las suyas.</p> <p>Valora y respeta a las personas del sexo opuesto.</p> <p>Valora la igualdad y la equidad de derechos entre hombres y mujeres.</p>
<p>Distinta cultura, mismos derechos</p>	<p>Comprende que una familia puede estar constituida de diversas maneras.</p> <p>Identifica algunas costumbres en su localidad.</p> <p>Reconoce las diversas costumbres y formas de diversión.</p>	<p>Acepta que las personas pueden tener formas de ser y pensar distintas a la suya.</p>	<p>Manifiesta respeto ante las diferentes formas de vivir.</p> <p>Se muestra orgulloso de las tradiciones en su localidad y de la cultura de otras regiones.</p> <p>Respeto las características y actividades que realizan los grupos étnicos.</p>

SEGUNDO NIVEL

Aspecto	Nociones e información	Habilidades y capacidades	Actitudes
<p>Pluralidad y tolerancia</p>	<p>Comprende el origen de las diferencias étnicas, religiosas, culturales, políticas y sociales de la población de México.</p> <p>Comprende que la tolerancia implica el respeto a los demás, sin importar que no se compartan las ideas o las formas de vida.</p> <p>Reconoce que la diversidad cultural, física y lingüística es un rasgo de la naturaleza humana.</p> <p>Comprende que la diversidad enriquece la vida social.</p> <p>Comprende que ser, pensar o vivir de manera diferente no significa ser mejor o peor que los demás.</p> <p>Comprende la importancia de la equidad de género.</p>	<p>Analiza la diversidad en distintos aspectos de la población en México (costumbres, uso del idioma, características físicas).</p> <p>Trata a todas las personas con respeto, sin importar sus características sociales, étnicas o de género.</p> <p>Defiende el derecho a ser y a pensar diferente.</p> <p>Identifica actitudes de intolerancia y discriminación.</p> <p>Combate actitudes de intolerancia y discriminación.</p>	<p>Valora la diversidad como un elemento que enriquece la cultura.</p> <p>Respeto a quienes son diferentes.</p> <p>Valora y respeta a las personas del sexo opuesto.</p> <p>Valora la igualdad y la equidad de derechos entre mujeres y hombres.</p> <p>Evita actitudes de intolerancia y discriminación.</p> <p>Respeto la diversidad de ideas, creencias y opiniones.</p> <p>Se interesa por lo que otras personas dicen, piensan y sienten.</p> <p>Respeto las actividades que realizan los diferentes miembros de su localidad.</p>
<p>Distinta cultura, mismos derechos</p>	<p>Comprende que la diversidad cultural se expresa en la vida cotidiana familiar y comunitaria en las costumbres, idioma, religión y formas de diversión.</p> <p>Identifica los rasgos de los grupos étnicos del país y las costumbres en su localidad, y comprende que cada entidad tiene su riqueza cultural.</p>	<p>Difunde la riqueza de las manifestaciones culturales.</p>	<p>Muestra respeto por las costumbres e ideas diferentes a las suyas; valora la aportación que cada región hace al país, y muestra interés por las tradiciones en su localidad y por la cultura de otras regiones; valora la riqueza cultural, manifiesta respeto ante las diversas formas de expresión cultural y respeta a los grupos étnicos.</p>

TERCER NIVEL

Aspecto	Nociones e información	Habilidades y capacidades	Actitudes
<p>Pluralidad y tolerancia</p>	<p>Reconoce que la diversidad cultural, física y lingüística es un rasgo de la naturaleza humana.</p> <p>Reconoce que la diversidad es producto de la influencia cultural de los grupos y que se manifiesta en diversos ámbitos de la vida cotidiana.</p> <p>Comprende el origen de las diferencias étnicas, religiosas, culturales, políticas y sociales de la población de México.</p> <p>Reconoce que las características físicas y fisiológicas que distinguen a los hombres y a las mujeres no deben ser motivo de discriminación.</p> <p>Identifica los factores socioculturales que intervienen en la construcción del género femenino y del masculino.</p>	<p>Defiende el derecho a ser y a pensar diferente.</p> <p>Analiza la importancia del respeto y del reconocimiento de la otra o del otro, como elemento esencial en la convivencia humana.</p> <p>Interactúa con personas distintas en actividades escolares y sociales sin prejuicios.</p> <p>Analiza las ideas y las acciones de las personas y los grupos sociales, más que su apariencia física.</p> <p>Colabora en acciones que promueven el respeto a la diversidad.</p> <p>Identifica actitudes y denuncia acciones de intolerancia y discriminación.</p> <p>Apoya acciones individuales y colectivas de lucha contra la discriminación.</p>	<p>Valora la diversidad como un elemento que enriquece la cultura.</p> <p>Respeta a quienes son diferentes.</p> <p>Valora que la diversidad amplía las formas de pensamiento y de manifestaciones culturales de la humanidad.</p> <p>Muestra respeto ante las opiniones de los hombres y de las mujeres.</p> <p>Respeta las diversas formas de vivir, expresarse y vestirse.</p> <p>Evita actitudes de intolerancia y discriminación.</p> <p>Se muestra orgulloso de sus ideas, gustos preferencias y rasgos físicos.</p>
<p>Distinta cultura, mismos derechos</p>	<p>Comprende que la diversidad amplía las formas de pensamiento y de manifestaciones culturales de la humanidad.</p> <p>Reconoce a México como un país pluricultural y multiétnico.</p>	<p>Identifica las características regionales en el español que se habla en México, y analiza las semejanzas y diferencias de los distintos cultos religiosos que se practican aquí.</p> <p>Expone sus ideas, convicciones y creencias ante personas que piensan distinto.</p>	<p>Valora la herencia de los pueblos indígenas, y manifiesta respeto hacia las personas o grupos que son diferentes a ellas o a ellos o a su cultura.</p> <p>Se interesa en conocer la diversidad de expresiones culturales, y la valora como característica humana que enriquece la cultura.</p>

Los rasgos de esta relación pedagógica influyen en el proceso y en los resultados educativos. Los alumnos que forman parte de un grupo en el que se tratan con respeto, en el que existen límites claros y se valora la autoridad moral del profesor crecerán con valores de responsabilidad, libertad y respeto. Para el desarrollo de una educación incluyente en la que se respete la diversidad, es necesario que los docentes configuren una relación pedagógica que no sólo favorezca la formación de actitudes y valores democráticos, sino que además promueva el compromiso del alumnado en la construcción del conocimiento, en la comprensión del mundo social, en la aplicación de lo aprendido así como en el desarrollo de aptitudes y habilidades para vivir y para seguir aprendiendo. Por ejemplo, para que los participantes expresen libremente sus opiniones y se asuman como corresponsables del cambio democrático en un contexto favorable es necesario establecer una relación pedagógica, dialógica, abierta y horizontal.

Según Arles Caruso,⁶ para promover la participación del alumnado en el proceso educativo se requiere una relación pedagógica con las siguientes características:

- Que recupere la especificidad de la vida cotidiana de los grupos, incluyendo lo étnico, lo local, el género, lo vivencial, sin dejar de lado la búsqueda de la universalidad.
- Que se base en la solidaridad y la cooperación para rearticular sociedades fuertemente fragmentadas.
- Que vincule la educación al problema central del poder, de las decisiones, y produzca procesos en los que las personas vayan construyendo su propio conocimiento.
- Que incluya la diversidad.
- Que propicie una educación imaginativa, que desarrolle la capacidad de creación, que relacione presente y futuro.
- Que incremente el compromiso con las necesidades y problemas del entorno, y tenga siempre un componente empírico en relación con el mejoramiento de la calidad de vida.
- Que rescate el valor de la acción como parte fundamental del proceso educativo y la vincule al momento de reflexión, información y teorización.

⁶ A. Caruso, *op. cit.*, p. 25.

- Que considere la afectividad, el sentido de pertenencia y la identidad como vehículos y objetivos pedagógicos.⁷

La recomendación de establecer una nueva relación pedagógica supone que la actual, o por lo menos la más común, no facilita un aprendizaje significativo, socialmente relevante, práctico, crítico y democrático. Sin caer en la trampa de descalificar “lo tradicional” y suponer que todo “lo innovador” es necesariamente positivo, haremos un recuento general de los rasgos de una relación pedagógica que llamaremos pertinente. A lo largo de este recuento se cuestionarán con claridad algunos rasgos que se considera necesario transformar, así como la vinculación con las competencias cívicas y éticas.

Establecer una relación pedagógica socio-afectiva

Las relaciones que los docentes establecen con el alumnado se expresan en el aula, en el patio de recreo, en los pasillos, a la hora de entrada y de salida. Conviene, para el establecimiento de una relación pedagógica dialógica y de confianza, que los docentes rompan con modelos de interacción basados en la distancia socio-afectiva y en rituales de buenas costumbres que se confunden con el auténtico respeto. Con frecuencia nos topamos con maestros que dicen a los alumnos que “los problemas personales se quedan fuera del salón de clase, ya que aquí venimos a aprender”. ¿Quién puede despojarse de sus preocupaciones como quien deja un saco de arena que carga a cuestas? En el desarrollo de competencias cívicas y éticas, los problemas personales pueden incluso ser el motor del aprendizaje, siempre y cuando tengan una salida constructiva.

El docente debe ser amigo de los alumnos, pero considerando la asimetría necesaria en toda relación educativa. En tanto adulto, no se debe comportar como si fuera adolescente, sino escuchar y orientar desde su madurez y con su sensibilidad. En la construcción de relaciones socio-afectivas siempre estará presente el desafío de mantener un equilibrio entre la confianza y el respeto.

Por otro lado, en esta relación afectiva se ponen en juego las valoraciones, creencias, convicciones e incluso las penas y las esperanzas de la persona del

⁷ *Ibid.*, p. 38.

profesor. A menudo se piensa que un educador para la democracia, para los derechos humanos o en valores debe ser un ejemplo de virtudes las veinticuatro horas del día. Si bien es importante la congruencia, ninguna persona puede, en condiciones de salud mental, mantener una misma actitud ni controlar al cien por ciento sus emociones. Por ello, la tarea del profesor será buscar los mayores niveles de congruencia y consistencia socio-emocional posible, sin que esto implique traicionar su condición humana, es decir, sin que implique deshumanizarse o ingresar a las filas de la hipocresía. La actuación coherente entre lo que el profesor piensa o dice y lo que hace frente a los alumnos contribuye a crear este clima socio-emocional, pues proporciona al alumno la sensación de que el docente es una persona confiable. Otros desafíos que enfrenta el maestro para construir este clima socio-emocional se relacionan con:

- Promover relaciones interpersonales, afectivas, de respeto y solidaridad en el grupo, creando una auténtica comunidad de apoyo entre todos los integrantes.
- Promover relaciones interpersonales cálidas, responsables y comprometidas, para convertir el salón de clase en un lugar agradable, de respeto y sinceridad en el cual el educando manifieste con plena confianza aquello que le gusta o disgusta.
- Escuchar con respeto, mantenerse abierto a la comunicación personal, particularmente con los alumnos de secundaria.
- Interesarse genuinamente en los asuntos importantes para sus alumnos y protegerlos de procesos que atenten contra su integridad y su dignidad.
- Fomentar el respeto, la solidaridad, la justicia y la convivencia democrática en el grupo, así como procurar que todos asuman el compromiso de mantener buenas relaciones a su interior.
- Confiar en los alumnos con el fin de fortalecer su autoestima.

Respetar la diversidad

Los grupos humanos son por naturaleza diversos. La diversidad en un grupo escolar se debe a varias razones, entre otras, a las grandes diferencias que existen

entre los niños de una misma edad, pues los cambios son muy grandes a lo largo de un año de vida durante la infancia; la influencia del entorno social, cultural y familiar; la adaptación al ritmo escolar y a los procesos de escolarización; así como una mayor disposición por parte de los mismos niños a considerar las diferencias como algo natural.⁸

Esta diversidad impone ciertos retos a la relación pedagógica, unos relativos a la organización de la experiencia educativa y otros a la naturaleza de las interacciones.

Ningún niño desarrollará sus competencias cívicas y éticas de la misma manera que otro niño. Los procesos y los ritmos de aprendizaje son distintos en cada persona, debido a múltiples factores ya señalados en varias ocasiones. Esta diversidad requiere incorporarse a la experiencia educativa desde la planeación. El maestro no puede esperar que todos los alumnos aprendan de la misma manera y al mismo tiempo, pero tampoco puede permitir que, en aras de la diversidad, se reproduzcan condiciones de discriminación. Planificar actividades con distintos niveles de complejidad, realizar adecuaciones a los programas para los niños con necesidades educativas especiales, brindar apoyo personal a quienes así lo necesiten o bien propiciar que el alumnado elabore su plan de trabajo son algunas acciones que favorecen el respeto a la diversidad en los procesos de aprendizaje.

Entre alumnos, el respeto a la diversidad implica el desarrollo de ciertos valores y habilidades: valorar la diversidad humana, tomar conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre las personas, reconocer al *otro* y desmontar sus propios prejuicios. Algunas materias contribuyen a desarrollar la comprensión y valoración de la diversidad, como la geografía, la historia universal, los idiomas o la literatura extranjera.

Una relación pedagógica pertinente tendría que favorecer el descubrimiento del *otro* a través del conocimiento de sí mismo a fin de que pueda ponerse en su lugar, comprender a quienes son diferentes, valorar la diversidad y cuestionar la diferenciación y la exclusión. Algunas actividades que favorecen esta formación en la diversidad implican la vivencia del respeto hacia todas las personas, sin importar sus diferencias, así como la valoración de las niñas y los niños por lo que son, no por lo que tienen o por lo que deberían ser.

⁸ Eulalia Bassedas et al., *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Grao, 1988, p. 149.

Resultan de gran utilidad las técnicas de la acción razonada de formación de actitudes, entre las que se encuentran las técnicas de participación activa, en las que el alumno cobra conciencia de sus propios prejuicios, los analiza y los contrasta con los argumentos de los demás, y en un momento dado corrige sus prejuicios y estereotipos.

También ayuda el enfoque vivencial en el cual los alumnos asumen roles, comprenden empáticamente a los demás, opinan y conviven en un contexto de respeto a la diversidad, ponen en práctica sus actitudes ante lo diferente y aprenden a respetar la diversidad, y en un momento dado resienten personalmente o a través de terceras personas las consecuencias de ser intolerantes o de manifestar actitudes discriminatorias.

Valorar los aprendizajes cotidianos del alumnado

En la construcción de una educación incluyente el contexto es fundamental, y más aún la aplicación de lo aprendido en la vida cotidiana. El contexto entra a la escuela a través de lo que ocurre en el día a día, pero principalmente lo hace en las valoraciones, nociones y concepciones previamente construidas por el alumnado, en sus representaciones sobre lo social y lo político, en sus intereses, deseos, temores y expectativas, entre otros aspectos.

Con frecuencia se recomienda iniciar una clase con los “conocimientos previos” de los alumnos, o analizando lo que opinan respecto de una situación determinada. Efectivamente debemos partir de ahí, pero el desafío es saber cómo incorporar este conocimiento cotidiano a la experiencia escolar y qué hacer con las concepciones, ideas o nociones incorrectas o que nos parecen contrarias al respeto y a la dignidad humana.

En este sentido, resulta fundamental identificar los prejuicios o estigmas que pudiesen estar presentes en las concepciones sociales que se construyen en el entorno; por ejemplo, en las grandes ciudades se suele asumir que las personas que provienen de los pequeños poblados son ignorantes e incluso se les califica despectivamente como “provincianos” o “pueblerinos”; lo mismo ocurre en función del origen étnico o de la condición social. Por supuesto que el docente requiere cuestionar y discutir estas concepciones y cuidar de no considerarlas

“conocimientos previos” y por ello considerarlas intrínsecamente valiosas. Por el contrario, en este y en otros casos en los que los valores o los comportamientos se basen en ideas prejuiciosas, se requiere realizar un profundo análisis que le lleve a construir nuevas representaciones y desaprender lo aprendido de manera intuitiva y cotidiana.

Pero el conocimiento cotidiano no sólo está representado por prejuicios o por concepciones erróneas. Los alumnos poseen una experiencia de socialización, valores, un lenguaje, nociones sobre la organización social, sobre el funcionamiento de las ciudades, nociones de causalidad y otros aprendizajes que resultan fundamentales para el aprendizaje social. Por ello, el conocimiento cotidiano debe ser considerado antes, durante y después de la experiencia educativa, particularmente tomando en cuenta que éste facilita la aplicación del aprendizaje escolar en la vida cotidiana.

Sin embargo, no se trata de sustituir el conocimiento cotidiano por el escolar, porque esto implicaría ignorar las explicaciones que los alumnos han construido para comprender el mundo social, natural y político. Es una gran tentación para el docente realizar un sondeo sobre el conocimiento que ya se tiene sobre un tema en cuestión con el propósito de señalar los errores del alumno o cuestionar las ideas que le parecen erróneas. En los hechos, con esta práctica anulamos, descalificamos el conocimiento cotidiano. Necesitamos que el conocimiento escolar coexista y se enriquezca con el cotidiano, logrando niveles razonables de diferenciación. En el plano del conocimiento cotidiano se ubica la diversidad cultural, lingüística y religiosa, la cual es fuente de distintas formas de comprender el mundo y de establecer relaciones sociales. Este es el tipo de saber cotidiano que requiere incorporarse al escolar, considerando los principios de la dignidad humana.

Favorecer la comunicación y el diálogo

La educación incluyente obliga a construir en el aula un ambiente de comunicación y diálogo. Sabemos que en la interacción humana se comunica una gran diversidad de mensajes mediante distintos lenguajes, así que en nuestra relación pedagógica no se trata sólo de hablar y escuchar, sino de crear condiciones de

confianza y sensibilidad para escuchar aun lo que no se dice tanto como paciencia para comprender lo que los demás intentan comunicar, a veces con serias dificultades.

Para desarrollar esta capacidad de diálogo es importante fortalecer la autoestima, condición necesaria para lograr la confianza en la expresión libre de las ideas, sentimientos y puntos de vista. Conviene emplear técnicas didácticas que procuren la clarificación de los puntos de vista y de los sentimientos, la expresión de éstos, el intercambio de ideas con compañeros o con el docente, así como las que contribuyen al mejoramiento de la expresión escrita, pues el diálogo también puede sostenerse por esta vía. Desde luego, esto es más fácil en un ambiente de confianza y respeto.

Asimismo, debemos reconocer el valor educativo del debate tanto como del aprendizaje de la argumentación, lo que supone el análisis crítico de la realidad. “Buscar, develar y decir la verdad es uno de los grandes retos de la democracia... pero educar en democracia es aprender que ni todas las opiniones tienen el mismo valor ni todas son igualmente respetables, y no lo son en absoluto aquellas que son antidemocráticas o que atentan contra los derechos humanos”.⁹

Una experiencia educativa problematizadora y práctica

La educación incluyente requiere una experiencia educativa en la que se planteen situaciones-problema ante las cuales el alumnado tenga la necesidad de movilizar sus recursos cognitivos, la información que posee, sus habilidades y destrezas así como sus valores a fin de encontrar soluciones creativas y efectivas de manera autónoma.

Esto implica que el docente diseñe situaciones de aprendizaje en las que el alumnado se enfrente a un problema (real o hipotético), que dé respuesta creativa a una situación común o que problematice la realidad. Las situaciones-problema son de distinta naturaleza, así que el docente podrá elegir el tipo de problema que en un momento determinado tenga un mayor poder formativo.

⁹ J. Carbonell, *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata, 2001, p. 95.

Una experiencia educativa crítica, significativa y relevante

El pensamiento crítico se vincula con el aprendizaje significativo y relevante en situaciones didácticas que aportan al análisis crítico de la realidad, que plantean dilemas o que buscan la expresión práctica de la ley. Por ejemplo, se pueden plantear actividades en las que los alumnos identifiquen sus derechos, expresen sus opiniones respecto de las situaciones violatorias, desarrollen su juicio crítico y aprendan a organizarse para promover una cultura de respeto a los derechos humanos.

Se requiere propiciar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado comprenda los aspectos básicos de la vida social; desarrolle la capacidad de comprender críticamente lo que ocurre en su entorno; reconozca que puede participar en su mejoramiento tanto como en la solución de los problemas que aquejan a otros, ya sea de manera individual o como grupo; aprenda de manera práctica el sentido del bien común; adquiera conciencia de la responsabilidad colectiva; participe en actividades que permitan fortalecer su sentido de comunidad, de solidaridad y de pertenencia a un país; y proyecte soluciones a los problemas comunes. En secundaria incluso se puede avanzar hacia la comprensión de los problemas de carácter universal y el compromiso por contribuir al bien común de la población sobre la base de principios universales.

Aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo parece ser una de las experiencias educativas más adecuadas para el desarrollo de competencias cívicas y éticas. Según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), “los datos sobre la relación entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje escolar demuestran que los métodos cooperativos son más efectivos que otros no cooperativos para aumentar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, por ejemplo, el rendimiento académico, la habilidad para solucionar problemas y la comprensión de textos”.¹⁰ Sin embargo, no sólo contribuye a mejorar el rendimiento académico, sino que también

¹⁰ Conafe, *Guía del maestro multigrado*, México, Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1999, p. 79.

favorece la autoestima, el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, así como las actitudes de solidaridad, responsabilidad, tolerancia, pluralismo y respeto.

Se trata básicamente de estructurar la experiencia educativa de tal manera que los estudiantes trabajen en grupos pequeños, quienes se organizan para desarrollar una tarea generalmente propuesta por el docente. La colaboración, la ayuda mutua, la organización y la tenacidad para alcanzar metas comunes son elementos fundamentales del trabajo cooperativo. Obviamente, un docente que conciba la educación como la transmisión de conocimiento de su mente a la del alumnado de forma unidireccional difícilmente aprovechará el trabajo colaborativo, pues en ese proceso de transmisión sólo es necesario tomar adecuadamente los apuntes y aprenderlos. Por ello, el aprendizaje cooperativo implica una relación pedagógica basada en la construcción del aprendizaje, en la comunicación, el debate y la argumentación, en la toma de decisiones y en la solución de problemas en grupo.

Todo esto contribuirá a que el alumnado adquiera conocimientos y desarrolle habilidades para relacionarse con el medio social y natural; a que aprenda a trabajar con otras personas, a respetar distintas formas de pensar y diferentes ritmos de aprender; a que fortalezca su afirmación personal y su sentido de pertenencia a un grupo; estimula los diversos aprendizajes; mejora el clima o atmósfera del trabajo escolar; y proporciona seguridad y relajamiento al profesorado, pues los alumnos y las alumnas cada vez se involucran más con su propio proceso de aprendizaje.

En suma, parece que requerimos una relación pedagógica de confianza y de respeto, en el que todos y todas deseen participar, se sientan cómodos y puedan aprender de los demás. Se privilegiará el empleo de técnicas lúdicas, vivenciales, que fortalezcan el pensamiento crítico y la autonomía moral.

Es recomendable que sus alumnas y alumnos perciban al docente como un miembro más del grupo y que, mediante su práctica, aprendan a convivir con otros iguales y con otros diferentes, así como con una autoridad democrática.

¿QUÉ ES BUENO SABER SOBRE EL CONFLICTO?

Paco Cascón Soriano

Tomado de *DFensor*, núm. 8, agosto de 2006, pp. 6-9.

PACO CASCÓN SORIANO

Profesor en la licenciatura de cultura de paz (Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona) a quien le encantan los conflictos. Son, dice, inevitables y un motor de evolución. Además, es miembro del Seminario Permanente de Educación por la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, y colaborador del Centro de Investigación para la Paz de Madrid.

Paz es la palabra que abunda en su currículum, y no es una paz quieta: combina reflexión con movimiento, identificando problemas y afrontándolos de forma *no violenta*. Implica, especialmente, pensar y actuar más allá de lo obvio. Para ello en la Cátedra Unesco se centran en el campo educativo, entendido en un sentido amplio: la escuela, los padres, la educación no formal, etc. Es, ante todo, una educación para la acción.

INTRODUCCIÓN

EXISTE UNA IDEA muy extendida que es la de ver el conflicto como algo negativo y, por tanto, como algo que hay que eludir. Esta idea probablemente está basada en diversos motivos:

- Cuando pensamos en los conflictos, los relacionamos con la forma en que habitualmente se suelen enfrentar o *resolver*: la violencia, la anulación o destrucción de una de las partes, y no una solución justa y mutuamente satisfactoria.
- Todas las personas sabemos que hacer frente a un conflicto significa *quemar* muchas energías y tiempo, así como pasar un rato no agradable.

La mayoría (incluidos educadores y educadoras) sentimos que no nos han enseñado a enfrentar los conflictos de manera positiva y que, por tanto, nos faltan herramientas y recursos.

PERSPECTIVA POSITIVA DEL CONFLICTO

Creemos que el conflicto es consustancial al ser humano, como ser social que interactúa con otras personas con las que va a discrepar, a tener intereses y necesidades contrapuestas. El conflicto, además de ser ineludible por mucho que cerremos los ojos o lo evitemos, continúa su dinámica. Es algo vivo que sigue su curso a pesar de nuestra huida, haciéndose cada vez más grande y difícil de manejar.

Pero vayamos incluso más allá considerando que el conflicto es positivo. Para reafirmar esta idea se podrían dar muchos motivos, pero resaltamos dos de ellos:

- Consideramos la diversidad y la diferencia como un valor. Vivimos en un solo mundo plural en el que la diversidad, desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conlleva el contraste y, por tanto, las divergencias, disputas y conflictos.
- Creemos que sólo al entrar en conflicto con las estructuras injustas, y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Consideramos al conflicto como la principal palanca de transformación social, algo que como educadores y educadoras por la paz debe ser, precisamente, uno de nuestros objetivos básicos.

El reto que se nos plantea será cómo aprender a enfrentar y resolver los conflictos de una manera constructiva, *noviolenta*. Esto implica a su vez comprender qué es el conflicto y conocer sus componentes, así como desarrollar actitudes y estrategias para resolverlo. Y entendemos por resolver los conflictos el proceso que, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, nos conduce hasta sus causas profundas. No obstante, la resolución de un conflicto no implica que no surjan otros. En la medida en que estamos vivos y seguimos interactuando y creciendo, seguirán apareciendo conflictos que nos darán oportunidades para avanzar o retroceder, según cómo los enfrentemos y resolvamos.

Por tanto, desde la educación para la paz vemos el conflicto como algo positi-

vo e ineludible que debe constituir el centro de nuestro trabajo. Para ello trabajaremos con aquellos que cotidianamente tenemos más cerca (interpersonales, intragrupal, etc.) en lo que llamamos *microanálisis*, y con los grandes conflictos (sociales, comunitarios, internacionales, etc.) en lo que llamaremos *macroanálisis*. En las primeras etapas nos quedaremos fundamentalmente en el ámbito del microanálisis y las relaciones interpersonales, mientras que en los cursos superiores, sin descuidar este aspecto, trabajaremos cada vez más los conflictos sociales e internacionales.

CONFLICTO VERSUS VIOLENCIA

Existe la tendencia a confundir y considerar como sinónimos los conceptos de *conflicto* y *violencia*. Así, toda expresión de violencia se considera un conflicto, y la ausencia de violencia, una situación sin conflicto e incluso de paz. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, una situación se define como conflicto no por su apariencia externa, sino por su contenido, por sus causas profundas. La primera idea básica es que no toda disputa o divergencia implica un conflicto. Se trata de las típicas situaciones de la vida cotidiana en las que, si bien hay contraposición entre las partes, no existen intereses o necesidades antagónicas. Solucionarlas tendrá que ver, casi siempre, con establecer canales de comunicación efectivos que nos permitan llegar a consensos y compromisos.

Hablaremos de conflicto en las situaciones de disputa o divergencia que manifiestan una contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna. Esa contraposición la vamos a definir como problema: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra.

En esta definición, podemos diferenciar dos situaciones que se confunden con los conflictos reales: los *pseudoconflictos* y los *conflictos latentes*.

En los *pseudoconflictos*, aunque sí puede llegar a haber tono de pelea, lo que no existe es un problema (tal y como ya lo definimos), aunque las partes pueden creer que sí. La forma de enfrentarlo será justamente trabajar la comunicación para que las partes vean que no hay tal.

En los *conflictos latentes* normalmente no se utiliza un tono de pelea, ya que

una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses, necesidades o valores, o bien no son capaces de enfrentarlas (por falta de fuerza, de conciencia), y sin embargo, existen. En la vida cotidiana y en el marco educativo es muy habitual encontrarnos con conflictos, pero muchas veces éstos no se abordan, no se enfrentan, ni siquiera se reconocen como tales porque no han explotado, porque no existe pelea o violencia. Eso hará que sigan creciendo hasta explotar, y llevará a que tomemos como costumbre enfrentar los conflictos en su peor momento, cuando ya se han hecho tremendamente grandes, inmanejables, y han destruido relaciones o a personas.

EL CONFLICTO COMO PROCESO

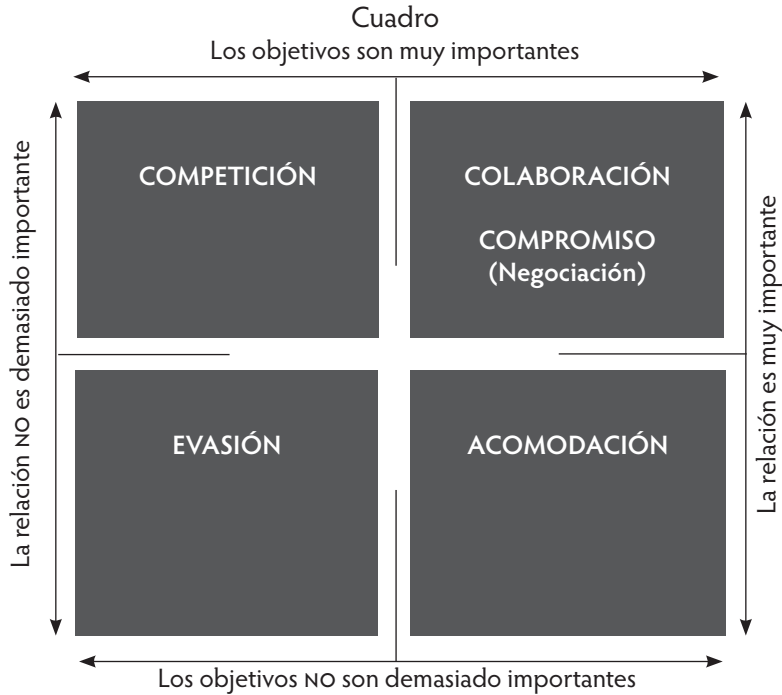
El conflicto no es un momento puntual, sino un proceso. Tiene su origen en las necesidades. Cuando éstas están satisfechas, no hay problema, pero cuando chocan con las de la otra parte surge el conflicto. El hecho de no enfrentarlo o no resolverlo dará lugar a que comience la dinámica del conflicto. Así, se irán añadiendo elementos: desconfianza, incomunicación, temores, malentendidos, etc. En un momento dado, todo esto estallará en lo que llamamos *crisis*, que suele tener una manifestación violenta y es lo que mucha gente identifica como conflicto. Pero no hay por qué esperar a esta fase para enfrentar los conflictos. De hecho, será la peor, tanto para resolverlos como para aprender a hacerlo. Así como el conflicto es todo un proceso que puede tardar bastante tiempo, su resolución, tal y como la hemos definido anteriormente, también hay que verla como un proceso, y no como una acción concreta que acabará con todos los problemas.

ACTITUDES ANTE EL CONFLICTO

Se pueden adoptar cinco grandes actitudes ante el conflicto. Vamos a representarlas en un esquema delimitado por un eje de las x, que va a significar la importancia de la relación, y otro de las y, que indicará la importancia de los objetivos.

¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?

En ambos casos, el esquema muestra si una u otra cosa se consigue o no (véase el siguiente cuadro).



Competición (gano/pierdes)

Nos encontramos ante una situación en la que conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas, es lo más importante, no importa que para ello tenga que pasar por encima de quien sea. La relación no me importa. En el modelo de la competición llevada hasta las últimas consecuencias lo importante es que yo gane, y para ello lo más fácil es que los demás pierdan. Esto lo vemos constantemente en el deporte, por ejemplo. En ocasiones, ese perder se traduce no en que la otra persona no consiga sus objetivos, sino en que sea eliminada o destruida (la muerte, la anulación, etc.). En el terreno pedagógico, buscamos la

eliminación de la otra parte no con la muerte, pero sí con la exclusión, la discriminación, la expulsión, etcétera.

La acomodación (pierdo/ganas)

Con tal de no enfrentarse a la otra parte yo no hago valer o no planteo siquiera mis objetivos. Es un modelo tan extendido o más que la competición, a pesar de que creamos lo contrario.

A menudo confundimos el respeto, la buena educación, con el hecho de no hacer valer nuestros derechos porque eso puede provocar tensión o malestar. Vamos aguantándonos hasta que no podemos más, y entonces nos destruimos o destruimos a la otra parte.

La evasión (pierdo/pierdes)

Ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consiguen ninguno de los dos.

La cooperación (gano/ganas)

En este modelo, conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también. Tiene mucho que ver con algo intrínseco a la filosofía *noviolenta*: el fin y los medios tienen que ser coherentes. Es el modelo hacia el que vamos a intentar encaminar el proceso educativo. En él sólo sirven las soluciones del tipo gano-ganas; se trata de que todos y todas ganemos.

La negociación

Llegar a la cooperación plena es muy difícil, y por ello se plantea otro modelo en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, pues no pueden llegar al 100 por ciento.

Hay gente que, cuando habla de negociación, en realidad está pensando en una mera táctica del modelo de competición. Si una de las dos partes no se va

con la sensación de que ha ganado lo fundamental, no nos encontramos en este modelo, sino en el de la competición o la acomodación.

Es muy fácil confundir cooperar con lo que llamamos ser buena persona con acomodarse. Cooperar no es acomodarse, no puede ser renunciar a aquello que nos es fundamental. Es más: sin ceder se puede llegar a negociar, de hecho no hay que ceder en lo fundamental. Otra cosa diferente es que puede cederse en lo menos importante.

Pero no podemos decir que ninguna de estas actitudes se den de manera habitual y de una forma pura y única en ninguna situación ni persona. Tampoco es nuestra intención plantear que existen malas actitudes en toda situación, y otras buenas para todas ellas. El propio esquema nos brinda algunas pistas sobre esto. En circunstancias donde lo que está en juego no tiene importancia para nosotros, y la persona con la que se está en juego es alguien que apenas conocemos y con quien no tenemos casi relación, probablemente la mejor opción sea algo que en principio nos podría parecer muy negativo, como es el evitar el conflicto.

Sin embargo, este esquema también nos plantea algo fundamental, y es que cuanto más importancia posean los objetivos y la relación, más importante será aprender a cooperar. En esas circunstancias, los modelos pierdo-ganas y gana-pierdes, mediano y corto plazo, no servirán y nos llevarán a una situación en la que todos y todas perdemos. Un ejemplo de ello podrían ser las tomas de decisiones por mayorías ajustadas en un Claustro. El grupo que pierde la votación no se irá especialmente contento. Si esto ocurre a menudo, normalmente lo que acabará ocurriendo son una de estas dos cosas (a cada cual peor): que pongan obstáculos para que se lleve a efecto lo decidido, o que se vayan inhibiendo de las responsabilidades y tareas del centro.

Intentemos realizar una dinámica: todo el grupo cierra las manos y las esconde tras la espalda. La persona que organiza la actividad distribuye a los participantes por parejas, cuenta hasta tres y en ese momento los dos integrantes de la pareja a la vez, sin hablar, levantan sus dos manos mostrando un número de dedos extendidos del 1 al 10 (no vale no mostrar ningún dedo). Antes de empezar se explica que para cada pareja hay en juego un millón de pesetas. Ganará quien saque el número más alto, pero el premio se dividirá entre el número de dedos que haya sacado. Una vez que la primera pareja ha mostrado sus dedos y se ha

calculado quién y cuánto ha ganado, se señala a otra pareja y se repite el proceso hasta que todo el grupo haya participado. Después se pasa a reflexionar sobre cuál es la mejor opción.

Tanto para una parte como para la otra, la mejor opción será sacar un uno y un uno, porque un millón entre uno es un millón, no baja la cifra, y como han empatado se reparte entre dos, pero en cualquier caso son 500 mil pesetas para cada parte, que es la cifra más alta que podrían conseguir. Incluso un dos por una parte y un uno por la otra haría que una persona ganara 500 mil, pero la otra cero.

En definitiva, lo que parece la mejor estrategia individual puede ser la peor estrategia colectiva, pero incluso podría ser la peor individual cuando estamos interactuando con otras personas, y esto es algo que no acabamos de comprender.

En el siglo XXI seguimos insistiendo en que es mejor cooperar para destruirnos que hacerlo para construir. El gran reto es empezar a hacer ver a las partes que cooperar es mejor ya no sólo desde el punto de vista ético, sino también desde el punto de vista de la eficacia. En todo conflicto, de alguna manera, las partes cooperan, pero para destruirse. Si se pusieran de acuerdo en cooperar para construir conseguirían soluciones mutuamente satisfactorias y mucho mejores.

Educación en derechos humanos
se terminó de imprimir en diciem-
bre de 2007 en los talleres de Jano, S. A. de
C. V., av. Lerdo pte. 864, col. Electricistas Locales,
50040 Toluca, México. El tiro fue de 1 000 ejemplares en
papel bond de 90 g, con tipografía Goudy Old
Style de 11/14 puntos e Hypatia Sans Pro
de 10/12 puntos.

¿Qué aportes hace la educación en derechos humanos para la construcción de una cultura de inclusión, tolerancia y pleno respeto de éstos en sociedades divididas por conflictos? La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) responde a esta inquietud al reunir en este libro textos de Rosa Ester Klainer, Rosa María Mujica Barreda, Silvia Lourdes Conde Flores y Paco Cascón Soriano: autores iberoamericanos que reflexionan desde diversas perspectivas sobre el paradigma de la educación en derechos humanos.

Con la reedición de estos textos, la CDHDF cumple con uno de sus principales cometidos: difundir y promover el estudio y la enseñanza de los derechos humanos entre la población de esta ciudad.

