

# ACTAS

COLOQUIO INTERAMERICANO SOBRE  
**IV** EDUCACIÓN  
EN DERECHOS  
HUMANOS

SANTIAGO DE CHILE, 6 Y 7 DE SEPTIEMBRE, 2012



## IV COLOQUIO INTERAMERICANO SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, 2012

### Instituto Nacional de Derechos Humanos

#### **Consejo del Instituto Nacional de Derechos Humanos:**

Lorena Fries Monleón, Directora

Miguel Luis Amunátegui Monckeberg

Carolina Carrera Ferrer

Jorge Contesse Singh

Sergio Fuenzalida Bascuñán

Roberto Garretón Merino

Claudio González Urbina

Luis Hermosilla Osorio

Enrique Nuñez Aranda

María Luisa Sepúlveda Edwards

Manuel Nuñez Poblete

#### **Compilación y edición:**

Unidad de Educación y Promoción

#### **Diseño y diagramación:**

Michèle Leighton Palma

**ISBN versión digital:** 978-956-9025-22-8

**Registro de propiedad intelectual:** 224.491

Se editaron las referencias bibliográficas según la información enviada por los/as autores/as de las presentaciones.

Los trabajos presentados en idioma portugués, a excepción de las referencias bibliográficas, no han sido revisados y por lo tanto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras.

Las opiniones vertidas por los autores y autoras de los trabajos que se publican en esta edición, no reflejan necesariamente la opinión o pensamiento del Instituto Nacional de Derechos Humanos.

# INDICE

|   |            |
|---|------------|
| Presentación.   | 13         |
| <b>Sección 1. Discursos inaugurales.</b>  | <b>19</b>  |
| Lorena Fries Monleón.<br><i>Directora Instituto Nacional de Derechos Humanos, Chile.</i>  | 19         |
| Rosana Gongora, en representación de Mónica Fernández Braga,<br><i>Académica Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.</i>  | 23         |
| <b>Sección 2. Conferencias centrales.</b>   | <b>25</b>  |
| Educación y derechos humanos. Desafíos actuales y nuevos escenarios.<br><i>Joaquín García Roca, Doctor en Sociología, profesor de la Universidad de Valencia, España.</i>   | 25         |
| Estrategias educativas para una nueva cultura de igualdad y no discriminación.<br><i>Daniel Ponce Vázquez. Director General Adjunto de Vinculación,<br/>Programas Educativos y Divulgación. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México.</i> | 45         |
| <b>Sección 3. Planes de educación en derechos humanos:<br/>El caso de Brasil, Bolivia y Colombia.</b>   | <b>57</b>  |
| Perspectiva teórico-metodológica de la educación en derechos humanos en Brasil.<br><i>Aida Monteiro y Celma Tavares. Universidad Federal de Pernambuco, Brasil.</i>   | 58         |
| La construcción del Plan de Educación en Derechos Humanos de Fortaleza.<br><i>Lidia Valesca Pimentel y Joana Schroeder. Consultora Técnica de PEDHFOR, Brasil.</i>  | 69         |
| Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos.<br><i>Rodolfo Vargas y Jaime Alvizuri. Comité Técnico de Construcción del Plan Plurinacional<br/>de Educación en Derechos Humanos, Bolivia.</i>  | 80         |
| Acompañamiento a planes escolares de derechos humanos en instituciones públicas de Bogotá.<br><i>Luisa González. Fundación Instituto para la Construcción de la Paz, Colombia.</i>  | 89         |
| <b>Sección 4. Educación en derechos humanos y sistema escolar.</b>  | <b>99</b>  |
| <b>4.1. Experiencias didáctico-metodológicas en el ámbito escolar.</b>  | <b>100</b> |
| Direitos humanos no espaço escolar: promovendo reflexao e inspirando acoes.<br><i>Andrea Nogueira Teixeira y Solange Noronha Rodrigues de Souza.<br/>Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo da Rede Municipal de Ensino do</i>                         | 100        |

*Município de Duque de Caixas, Brasil.* 107  
 La enseñanza de genocidios y derechos humanos en escuelas secundarias de la Capital Federal de Argentina. El lugar de la escuela en el desarrollo de una conciencia cívica crítica.  
*María Florencia Di Matteo, Greta Kalaidjian y María Jazmín Ohanian.*  
*Fundación Luisa Hairabedian y Universidad de Buenos Aires, Argentina.*

## **4.2. Experiencias didáctico-metodológicas para trabajar temas emergentes en la escuela. 117**

Niños y niñas migrantes, desafío educativo pendiente en Chile. 117  
 Práctica pedagógica en educación en derechos humanos y migrantes en educación básica.  
*Bernardita Salinas, Héctor Pezoa y Ricardo Jiménez. Red socio-profesional de migraciones del Programa de Ética y Responsabilidad, Universidad de Chile, Chile.*

Educação inclusiva: um estudo de caso na escola municipal 127  
 Paulo Freire - Teresópolis/R.J.  
*Sabrina Machado Campos, Maria Luiza Perbeils, Altair Caetano y Raphael Ribeiro.*  
*Escola Municipal General Mourão Filho, Duxe de Caxias/ R.J., Rio de Janeiro, Brasil.*

Educación para la diversidad en materia de diversidad sexual. 135  
*Ramón Gómez. Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, MOVILH, Chile.*

## **4.3. Capacitación docente. 144**

Los derechos humanos en la nueva secundaria: La experiencia 144  
 CRECER en instituciones educativas.  
*Rosana Gongora, Universidad de Quilmes, Argentina.*

Programa de Formación Continua: Educación Cívica al Día. 155  
*Margarita Silva y Luis Pablo Orozco. Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica.*

Formação continuada de professores e prática pedagógica nos 170  
 NEEDHS - Núcleos Escolares de Educação em Direitos Humanos.  
*Aura Ramos. UERJ-Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.*

¿Cómo abordar el terrorismo de Estado desde la educación? 179  
 Talleres para educadores y educadoras: una experiencia argentina.  
*Alicia Herbón, María Soledad Astudillo, Gisela Cardozo, Francisca Di Carlo, Yanina Calzón, Pedro Fernández, Bella Frizman, María Gabriela García, Diego Guiñazu, Lorena Lasa, Natalie Naveira, Carlos Schröder, Natalia Stoppani y Paula Topasso. Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.*

|   |            |
|---|------------|
| <b>Sección 5. Educación en derechos humanos y sistema universitario.</b>  | <b>193</b> |
| <b>5.1. Formación universitaria.</b>  | <b>194</b> |
| Enseñanza de los derechos humanos y discernimiento ético.<br><i>Andrés Suárez y Elizabeth Lira, Centro de Ética. Universidad Alberto Hurtado, Chile.</i>  | 194        |
| Ética cívica y derechos humanos: aprender de la experiencia vivida.<br><i>Verónica Gómez y Paulina Royo. Universidad de Talca, Chile.</i>   | 206        |
| Direitos humanos no Curso de Direito da UFMS, Campus de Três Lagoas:<br>a prática vivenciada dia após dia.<br><i>Caroline Leite de Camargo, Danilo Medeiros, Eduardo Freitas y Michel Flumian.</i><br><i>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Brasil.</i>   | 218        |
| La Construcción del Otro, hegemonía y diversidad en la escuela.<br><i>Carolina Jorquera. Universidad de Santiago y Universidad de Ciencias de la Informática, Chile.</i>  | 226        |
| <b>5.2. Investigaciones académicas.</b>   | <b>232</b> |
| Práticas de educação em direitos humanos: critérios e indicadores para sua identificação.<br><i>Ana Maria Klein. Universidade Estadual Paulista –UNESP– Campus São José do Rio Preto, Brasil.</i>   | 232        |
| Experiencias pedagógicas de organismos de derechos humanos en Buenos Aires.<br><i>Lara Arcuschin, Soledad Astudillo, Gisela Cardozo, Clarisa Curti, Paula Topasso y Florencia Zyssholtz.</i><br><i>Centro Cultural de la Cooperación “Floreál Gorini” (Departamento de Educación),</i><br><i>Ciudad de Buenos Aires, Argentina.</i> | 246        |
| ¿Adoctrinamiento o neutralidad? En la enseñanza de las violaciones de los<br>derechos humanos en Chile en sexto año de enseñanza básica.<br><i>María Isabel Toledo Jofré, Universidad Diego Portales, y Abraham Magendzo,</i><br><i>Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.</i>                               | 261        |
| <b>5.3. Extensión universitaria.</b>  | <b>271</b> |
| Experiencia pedagógica de educación en derechos humanos<br>en la educación formal y no formal.<br><i>Nivel superior universitario. Herviz González. Universidad Arturo Michelena, Venezuela.</i>  | 271        |
| Clinica de direitos humanos: uma forma de integrar teoria e prática no ensino jurídico.<br><i>Fernanda Lapa y Beatriz Branco. Coordenadoras da Clínica de Direitos Humanos</i><br><i>da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville, SC, Brasil.</i>  | 279        |

|  |            |
|--|------------|
| Presente y futuro de los Modelos de Naciones Unidas de la UNQ como técnicas participativas.<br><i>Matías Penhos. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.</i>   | 289        |
| <b>5.4. Técnicas pedagógicas y participativas de la educación en derechos humanos:<br/>el vínculo entre investigación y extensión.</b>   | <b>299</b> |
| Direitos humanos na universidade brasileira.<br><i>Solon Viola y Thiago Vieira. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.</i>   | 299        |
| Educación para la comunicación. Aportes para una nueva ciudadanía.<br><i>Néstor Manchini y Omar Suárez. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.</i>  | 308        |
| Minoridad y TICs, los derechos de la generación 2.0.<br><i>Carina Spinelli. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.</i>  | 319        |
| El fortalecimiento en los y las jóvenes al conocer sus derechos.<br><i>Anabel Rubio, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.</i>   | 330        |
| <b>Sección 6. Sociedad civil.</b>  | <b>337</b> |
| <b>6.1. Formación para la participación ciudadana.</b>   | <b>338</b> |
| El aprendizaje de los derechos de la infancia (humanos) desde la participación.<br><i>Carla Núñez. Corporación La Caleta, Chile.</i>   | 338        |
| Las y los jóvenes defienden sus derechos y fortalecen la democracia.<br>Proyecto de formación de agentes juveniles para la indagación,<br>monitoreo y exigibilidad del efectivo cumplimiento de derechos.<br><i>María Lourdes Farías y Marcelo Koyra. Fundación Crear desde la Educación Popular, Argentina.</i> | 346        |
| Escuela de jóvenes líderes desde una mirada generacional y de equidad de género.<br><i>Carmen Canales. SUR - Corporación de Estudios Sociales y Educación, Chile.</i>  | 360        |
| <b>6.2. Experiencias con grupos discriminados.</b>   | <b>364</b> |
| Experiencia pedagógica Fundación Social Colombiana CedaVida<br>y Corporación Educativa CedaVida.<br><i>Adriana Martínez. Fundación Social Colombiana CedaVida y<br/>Corporación Educativa CedaVida, Colombia.</i>  | 364        |
| Educación en derechos humanos con mujeres transexuales.<br><i>Michel Riquelme. Organización de Transexuales, OTD. Santiago, Chile.</i>   | 376        |
| Estrategias metodológicas en prevención y promoción de derechos.<br><i>Catalina Lastarria, Corporación OPCIÓN, Chile.</i>  | 385        |

El derecho a la educación en contextos de privación de libertad: la experiencia del taller de comunicación en la Unidad Penal N° 45 Melchor Romero, La Plata. *Noelia Ferreyra y Florencia Pérez, Argentina.* 394

### **6.3. Experiencias con mujeres.** 400

Curso a distancia on line "Mujeres Tramando Comunicación o de cómo vamos utilizando la comunicación para liberarnos". *Tamara Vidaurrázaga, Feministas Tramando, Chile.* 400

Mujeres refugiadas en riesgo social. *Verona Rodríguez y Verónica Vargas. Vicaría de la Pastoral Social y de los Trabajadores. Chile.* 407

Experiencia de promoción de participación ciudadana de mujeres en conflictos socio ambientales, a través de la educación popular del derecho. *Daniela Álvarez. Egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Chile.* 414

A garantia dos direitos e a cidadania participativa a partir da experiencia educacional com mulheres no carcere - Brasil/PB. *Edjane E. Dias da Silva y Vanessa Erica da Silva Santo. Universidade Federal de Campina Grande. Brasil. (Resumen).* 426

### **6.4. Expresiones artístico-culturales.** 428

¡VISTEI!: Una experiencia de educación en derechos desde la creación colectiva. *Felipe Gómez. Estudiante del Magíster en Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Periodista y Licenciado en Comunicación Social de la Universidad de Chile.* 428

Pedagogía teatral reparatoria con niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial: una experiencia de dignificación. *Iria Retuerto, ONG Raíces.* 439

As narrativas videobiográficas na educação em direitos humanos de adolescentes abrigados. *Cristóvão Pereira y María Pereira (coautora), Universidad Federal do Rio Grande do Norte y Universidad Aberta de Lisboa, Brasil.* 448

### **Sección 7. Memorias en América Latina.** 461

Experiencias desde la Cátedra Unesco de Educación en DDHH: Una didáctica en construcción. *Josefina Hurtado y Elías Padilla. Cátedra Unesco de Educación en DDHH Harald Edelstam, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. (Resumen).* 462

Entre enigmas y dilemas: Un recorrido interactivo por el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. 464  
*Jo Siemon. Área de Educación y Audiencias del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Chile.*

Las voces del silencio. 472  
*María Isabel Orellana, Museo de la Educación Gabriela Mistral, Chile. (Resumen).*

**Sección 8. Fuerzas de Orden y Seguridad. 475**

Desafíos de la educación en derechos humanos para funcionarios/as encargados/as en hacer cumplir la ley: las tensiones entre la teoría y la práctica. 476  
*María E. Erriest y María Eugenia Ullmann, Dirección de Planificación Educativa. Superintendencia de Institutos de Formación Policial. Ministerio de Justicia y Seguridad, Argentina.*

Lo audiovisual como herramienta pedagógica que contribuye a los procesos de desnaturalización de prácticas policiales violatorias de derechos humanos. 485  
*Adriana G. Clavijo, Marcela Trincheri y Daniel Trincheri, Núcleo de Estudios Socioculturales de la Facultad de Trabajo Social UNLP en el Proyecto Seguridad, Justicia y Derechos Humanos en la Provincia de Buenos Aires: prácticas y sentidos en disputa. Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Promoción de Derechos Humanos.*

Programa de Especialización de Carabineros: 497  
Educación formal superior no universitaria, educación para la paz y desafío especial de la EDH en Fuerzas de Orden y Seguridad.  
*Mayor (I) Daniel Soto y Sargento Segundo Pedro Gómez, Carabineros de Chile. (Resumen).*

**Sección 9. Anexos. 499**

Programa IV Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos. 500





## PRESENTACIÓN

Los trabajos que aquí se publican fueron seleccionados y presentados en el IV Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos, realizado los días 6 y 7 de septiembre de 2012 en Santiago de Chile. Esperamos que ellos sean una herramienta de apoyo a la labor que desempeñan los educadores y educadoras en derechos humanos en América Latina.

El encuentro organizado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile, junto a la Universidad Nacional de Quilmes<sup>1</sup>, de Argentina, tuvo como propósito intercambiar propuestas pedagógicas para la enseñanza de los derechos humanos en todos los niveles educativos, tanto de la educación formal como no formal, y así debatir sobre el tipo de prácticas educativas que se requieren para hacer posible la construcción y el fortalecimiento de una cultura basada en la promoción, reconocimiento y respeto a los derechos humanos.

Para el Instituto Nacional de Derechos Humanos la promoción de una cultura respetuosa de los derechos de las personas es un mandato que le otorga la Ley N° 20.405, mediante la promoción de la enseñanza de los derechos humanos en todos los niveles del sistema

---

1. La Universidad Nacional de Quilmes, junto a otras universidades latinoamericanas, llevó a cabo tres encuentros anteriores. El I Coloquio Interamericano (2006) se focalizó en el derecho a la educación, particularmente en el acceso efectivo a distintos niveles de educación y la inclusión de sectores históricamente desfavorecidos (pueblos indígenas, migrantes, niños y niñas), analizando también las posibilidades de desarrollo y cooperación, y la relación de las políticas públicas, emprendimientos privados e iniciativas sociales a favor de dicho acceso. El II Coloquio Interamericano (2008) propuso trabajar la relación de los derechos humanos con la práctica docente al interior de las aulas y su impacto en la relación entre docentes y estudiantes; así como en las definiciones institucionales internas hacia el sistema y la comunidad. También se revisó el papel de las políticas educativas, finanzas y gestión pública en los niveles nacionales, regionales y locales. Por su parte, el III Coloquio Interamericano (2011) abordó trayectorias, fortalezas y propuestas de las prácticas educativas en diversos contextos sociales, académicos y escolares.



educacional, incluyendo la formación impartida al interior de las Fuerzas Armadas, de Orden y de Seguridad Pública. Por su parte, la Universidad Nacional de Quilmes tiene por misión la producción, enseñanza y difusión de conocimientos del más alto nivel en un clima de igualdad y pluralidad, a través de la docencia, la investigación, la extensión, la formación de recursos humanos, el desarrollo tecnológico, la innovación productiva y la promoción de la cultura.

Esta cuarta versión convocó a educadoras/es populares, monitores/as, profesionales de diversos campos disciplinarios de las ciencias sociales, académicos/as, colectivos artísticos y culturales, organizaciones de la sociedad civil y profesoras/es, integrantes de las fuerzas armadas y de las policías, entre otros/as, a compartir experiencias de educación en derechos humanos, EDH. Se recibió un total de 151 iniciativas de diversos países, entre ellos Brasil, México, Costa Rica, Venezuela, Argentina, Bolivia y Chile. Para fines de difusión, se elaboró y entregó un Cuadernillo de Experiencias que contiene los resúmenes de las experiencias postuladas. Este documento está disponible en las páginas web del Instituto Nacional de Derechos Humanos y de la Universidad Nacional de Quilmes, y en el blog de la Red Interamericana de Derechos Humanos (RIEDH), en español y también en portugués, gracias a la gentileza de la Embajada de Brasil en Chile.

Del grupo total de experiencias recibidas, 46 fueron seleccionadas e inscritas a su vez en 15 mesas temáticas para convalidar a un debate que a partir de cada iniciativa aportara a la reflexión y el levantamiento de aprendizajes sobre los aspectos y desafíos de la EDH.

En la **sección 1** se destacan los discursos inaugurales de Lorena Fries Monleón, directora del Instituto Nacional de Derechos Humanos, Chile, y de Rosana Gongora, académica de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, en representación de Mónica Fernández Braga, académica de la misma universidad y Directora de la Red Interamericana de Educación en Derechos Humanos, RIEDH.

La directora del Instituto señaló que "en relación con los avances, vale la pena destacar el doble proceso de ampliación que ha experimentado la educación en derechos humanos, tanto en sus contenidos como en sus ámbitos de acción. En la actualidad, la EDH, que en el pasado estuvo unida a la defensa contra las violaciones masivas y sistemáticas de los derechos humanos, se ha abierto a otros temas, a otros grupos de protección, y a otros derechos, sin abandonar la lucha por la verdad y la justicia que le dio origen. Asimismo, y sin abandonar su origen en la educación no formal, la EDH se ha integrado a la educación formal y se ha abierto espacio en las expresiones culturales y en los medios de comunicación". Por su parte, Rosana Gongora manifestó que, como parte de la problemática metodológica de la enseñanza de los derechos humanos, "ya no se trata de enseñar matemática, física o geografía, aunque es cierto que cualquier ciencia puede transformarse en ideológica, sino de una temática que pretendemos transformar en hábito cultural".

En la **sección 2** se inscriben las dos conferencias centrales que estuvieron presentes en el encuentro, gracias a la participación de Joaquín García Roca, profesor de la Universidad de Valencia, España, y de Daniel Ponce Vásquez, Director General Adjunto de Vinculación, Programas Educativos y Divulgación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), México.

En la **sección 3** presenta el Plan Nacional en Derechos Humanos de Brasil, a partir de los principales elementos que sustentan su perspectiva y la experiencia de su aplicación local en Fortaleza. También se presenta el llamado “Plan Plurinacional” de Bolivia y el caso de Colombia, que enfatiza la experiencia de diseño del plan nacional en base a la capacidad de asociación de instituciones educativas públicas.

En la **sección 4** se inscriben tres subsecciones relacionadas con la educación en derechos humanos en el sistema escolar: experiencias didáctico-metodológicas en dos escuelas brasileras y una argentina; experiencias didáctico-metodológicas para trabajar “temas emergentes” como las migraciones, las discapacidades y las diversidades sexuales; y capacitación docente.

En la **sección 5** se presentan trabajos vinculados al aporte que la formación universitaria, las investigaciones académicas y la extensión universitaria realiza a la EDH, en el contexto del sistema universitario.

En la **sección 6** destacan experiencias desarrolladas por organizaciones de la sociedad civil, incluidas las ONG (organizaciones no gubernamentales) cuyos trabajos reflejan acciones en materia de formación para la participación ciudadana, experiencias con sectores históricamente discriminados en sus derechos, experiencias con mujeres como colectivo particular, y expresiones artístico-culturales al servicio de la educación en derechos humanos. El aprendizaje de las lenguas indígenas, la música, la expresión corporal, el teatro y la comunicación audiovisual, entre otras, caracterizaron el desarrollo de estas iniciativas.

La **sección 7** incluye tres experiencias de preservación de la Memoria en relación a las masivas y sistemáticas violaciones a los derechos humanos ocurridas durante la dictadura cívico-militar en Chile, una reflejada en el campo de la formación universitaria, y otras dos desde el trabajo de instituciones que se dedican a la transmisión y difusión de la memoria.

La **sección 8** contempla experiencias de formación en derechos humanos desarrolladas para las Fuerzas de Orden y Seguridad Pública tanto de la República de Argentina como de Chile, tomando como foco central las tensiones entre la normativa local de cada país y las prácticas policiales violatorias de derechos humanos.



Sin duda, todas las experiencias que se versan en esta publicación recogen una enorme riqueza que contribuye a la reflexión sobre la pedagogía de los derechos humanos en distintos ámbitos y con diversos grupos humanos. Queremos visibilizar y destacar el valor que hay en cada una de ellas, para levantar aprendizajes que impacten positivamente nuestros campos de trabajo y contextos locales.

Estamos contentas y contentos por los resultados obtenidos, no solo por la importante adhesión de personas que se vio reflejada tanto en la amplia convocatoria a presentar trabajos, sino también en términos de la asistencia de más de 250 educadoras y educadores que se animaron a compartir sus trabajos, ponerlos en discusión y retroalimentar prácticas. Con esta publicación invitamos a decantar los resultados de este encuentro y proyectarlos en cada rincón de nuestra América Latina.

### **Equipo Organizador**

## AGRADECIMIENTOS

A todos los equipos del Instituto Nacional de Derechos Humanos, Chile, y de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

A quienes colaboraron con la difusión de este encuentro, especialmente a Radio El Canelo de Nos, Chile, y a todas las organizaciones e instituciones que nos otorgaron su patrocinio.

A Ana Carolina Wojtun, profesional argentina, por su desinteresada y destacada colaboración.

A Joaquín García Roca y Daniel Ponce Vásquez, por sus charlas inaugurales, y a todas y todos quienes participaron ya sea como expositores/as, asistentes y moderadores/as de las mesas temáticas.

A Jesús Gahona y Alejandro Ibacache, intérpretes en lengua de señas. Al grupo musical de niñas y niños latinoamericanos "Sol Naciente", que nos acompañó en la clausura.

Mención especial tiene el Centro Cultural Estación Mapocho, quien nos facilitó las dependencias para la realización de este significativo Coloquio.





# DISCURSOS INAUGURALES

**Por Lorena Fries Monleón**  
**Directora Instituto Nacional de Derechos Humanos, Chile**

Buenos días a todas y a todos. A nombre del Consejo del Instituto Nacional de Derechos Humanos y junto con agradecer al Director del Centro Cultural Estación Mapocho, Sr. Arturo Navarro y a su equipo el habernos facilitado este espacio, les doy la más cordial bienvenida al IV Coloquio Interamericano de Educación en Derechos humanos.

Para el Instituto Nacional de Derechos Humanos es un honor y un privilegio ser la institución organizadora de este IV Coloquio Interamericano. Después de tres versiones organizadas por la Universidad Nacional de Quilmes, el coloquio se realiza por primera vez fuera de Argentina, aquí en Chile. Nos sentimos contentos/as de recibir a las delegaciones de Brasil y Argentina, que junto a la valiosa participación de representantes de Canadá, México, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia y Chile, conforman el grupo de países participantes de este cuarto Coloquio Interamericano. Les agradecemos el esfuerzo que han hecho para estar presentes hoy y les damos nuestra más afectuosa bienvenida.

El encuentro que hoy inauguramos se levanta sobre el esfuerzo y la iniciativa de una red de educadores y educadoras en derechos humanos latinoamericanos que han impulsado la generación de lazos de cooperación entre investigadores e investigadoras de diferentes países y sobre el esfuerzo de las instituciones organizadoras. Para ellas y ellos nuestro agradecimiento y nuestro reconocimiento por este trabajo que, estamos convencidos, constituye una valiosa oportunidad para compartir sus reflexiones y conocimientos en el ámbito de la EDH.



Estamos contentos/as también de la amplia respuesta que tuvo el llamado a presentar trabajos; 151 ponencias sobre una gran variedad de temas que dan cuenta de los problemas, avances y desafíos para la EDH.

En relación con los avances, vale la pena destacar el doble proceso de ampliación que ha experimentado la educación en derechos humanos, tanto en sus contenidos como en sus ámbitos de acción. En la actualidad, la EDH, que en el pasado surgió unida a la defensa contra las violaciones masivas y sistemáticas de derechos humanos, se ha abierto a otros temas, a otros grupos de protección, y a otros derechos, sin abandonar la lucha por la verdad y la justicia que le dio origen. Asimismo, y sin abandonar su origen en la educación no formal, la EDH se ha integrado a la educación formal y se ha abierto espacio en las expresiones culturales y en los medios de comunicación.

Este proceso de expansión, por cierto, plantea nuevos problemas y nuevos desafíos a su desarrollo y consolidación. El tránsito desde la periferia, incluso desde la clandestinidad que la caracterizó en sus inicios (en la década de los 70) en la mayoría de los países de la región, a carácter de política pública que ha alcanzado en otros tantos países en la actualidad, representa de alguna manera el tránsito desde la diversidad y la creatividad, a la homogenización y la estandarización; desde la experiencia local y comunitaria, a la oportunidad de su masificación y expansión en un contexto de creciente distanciamiento de la ciudadanía para con la democracia. El problema que se nos plantea es cómo avanzar en los crecientes procesos de formalización de la educación en derechos humanos, manteniendo la vitalidad, la fuerza transformadora y la creatividad que le dieron origen.

La progresiva integración curricular viene ocurriendo en el continente de la mano de las reformas educacionales de la década de los años 90, y plantea desafíos de carácter técnico y pedagógicos sobre la recurrencia y gradualidad con que se integran curricularmente determinados contenidos y se promueve el desarrollo de ciertas habilidades o actitudes. Asimismo, plantea desafíos metodológicos referidos a las propuestas didácticas que deben acompañar esas definiciones y desafíos sobre las formas y los contenidos que deben considerarse en los procesos de evaluación.

Junto a estas cuestiones, que abren un campo de investigación específica aún en sus pasos iniciales, se plantean desafíos sobre los sentidos que guían o deben guiar estas transformaciones. ¿Qué deben saber los y las estudiantes al término de los distintos ciclos que conforman la trayectoria escolar y al egresar de ella, para ejercer, defender y respetar los derechos humanos de manera efectiva? ¿El logro de qué conocimientos, el desarrollo de qué habilidades y la promoción de qué actitudes deben ser alcanzados para asegurar ciertos estándares mínimos de educación en derechos humanos?

Por otra parte, la integración de la EDH en la educación superior, como correlato ineludible de su avance en la educación escolar y en otros campos y ámbitos del conocimiento, plantea desafíos referidos a los procesos de formación profesional. Esto en relación con todas las carreras profesionales pero especialmente con aquellas que juegan un papel clave en la promoción, la educación y la defensa de los derechos humanos, como son las carreras de educación, de derecho, de periodismo y de salud. Aquí, uno de los problemas es cómo conciliar la integración de nuevos conocimientos sobre los derechos humanos, su relación con nuevos temas como la salud mental, las políticas públicas, la información, el desarrollo urbano, la economía y la investigación científica, entre otros, con las tendencias que vienen dominando la formación universitaria orientadas al acortamiento de las carreras y a la funcionalidad que les impone el mercado.

Por otra parte y en relación con un campo específico como es el de la EDH en la formación de las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad, ha habido avances pero queda aún bastante camino por recorrer. Es necesario plantearse enfoques que superen una visión fundamentalmente anclada en el derecho humanitario para avanzar en la integración de los derechos humanos con especial atención a los temas de memoria, a los principios de igualdad y no discriminación en relación con grupos que requieren especial protección como son las personas migrantes y refugiadas, las diversidades sexuales, las mujeres, los pueblos indígenas y las personas que viven con discapacidad. Además es necesario avanzar hacia un enfoque de la EDH que reconozca y promueva estos principios en la institucionalidad y en las prácticas cotidianas de las y los uniformados, en tantos sujetos de derecho.

En materia de EDH dirigida a grupos vulnerabilizados también se plantean desafíos específicos. ¿Cómo educar en derechos humanos en contextos de privación de libertad? ¿Cómo avanzar en el ámbito de la intra e interculturalidad, asumiendo el desafío de la generación del acervo educativo y didáctico en la lengua de cada pueblo así como las tensiones entre algunas prácticas culturales y el carácter universal de los derechos humanos? ¿Cómo se avanza en la EDH dirigida a personas con discapacidad centrada fundamentalmente en superar las barreras de acceso que requieren las discapacidades sensoriales para incluir las discapacidades cognitivas? En definitiva, ¿cómo la educación en derechos humanos, al igual que lo que se le exige a la educación formal en todos sus niveles, se hace cargo de las particularidades que plantea la diversidad de grupos a los que requiere y aspira llegar?

Y es que el Estado tiene la necesidad y la obligación, a través de todos sus órganos, de difundir, promover y educar permanentemente en derechos humanos. Se trata de avanzar en procesos de inclusión de estos derechos en las políticas públicas y de realizar procesos de capacitación a funcionarias y funcionarios públicos como dos caras de una misma moneda. Pero esto último, la



capacitación a funcionarias y funcionarios públicos, es probablemente un aspecto que requiere mayor atención.

La investigación sobre derechos humanos y política pública es incipiente y la proporción del gasto que se destina a capacitación en derechos humanos de los y las funcionarias públicas es muy menor. Si no se avanza en este punto será muy difícil erradicar los dispositivos de discriminación y desigualdad presentes en las políticas públicas, así como las prácticas institucionales referidas al trato y atención de las personas.

En este campo referido a la función pública, un ámbito específico que ha recibido reiteradas recomendaciones de parte de los comités del sistema de protección de Naciones Unidas, es la formación de jueces y juezas, personal de gendarmería y de la policía. Este es un ámbito de urgente atención, pues es precisamente allí donde se radican las situaciones de mayor vulneración de derechos.

Las numerosas y valiosas experiencias presentadas en este encuentro reflejan el trabajo de instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales, colectivos artístico-culturales y organizaciones de la sociedad civil, en temas referidos a la formación ciudadana; metodologías para trabajar temas emergentes en ámbitos escolares; investigación, extensión y formación universitaria; capacitación docente; memoria; sectores históricamente discriminados y educación en derechos en las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad. Sin duda estas experiencias constituyen un aporte para enfrentar los nuevos desafíos que tiene la educación en derechos humanos en nuestra América Latina y esperamos contribuyan a brindar una educación estrechamente vinculada a una ciudadanía activa.

Espero que en estos días y proyectando el trabajo hacia el futuro en conjunto demos sentido a la necesidad de fortalecer las acciones de promoción, educación y defensa de los derechos humanos.

Muchas gracias.

Por **Mónica Fernández Braga**<sup>1</sup>

**Académica Universidad Nacional de Quilmes, Argentina**

**Directora de la Red Interamericana de Educación en Derechos Humanos, RIEDH**

Quisiera compartir unas mínimas palabras de bienvenida. Los y las colegas presentes saben muy bien que los derechos humanos son parte de la política internacional y que, en ese sentido, también son un significativo logro normativo. Aun así, una cosa es la positivización de los derechos y otra muy distinta su presencia en la práctica cotidiana. Una cultura que promueve derechos humanos es aquella que lo hace desde su ejercicio práctico y en ese sentido, necesita su codificación. Al hablar de una práctica cultural estamos ante la presencia de valores y hábitos. Surge aquí un interrogante, ¿cómo transformar esa doctrina codificada que conocemos como derecho internacional de los derechos humanos, en actitudes y aptitudes culturales? Estamos así ante la problemática metodológica de la enseñanza de los DD.HH. Luis Pérez Aguirre, representante de SERPAJ de Uruguay y maestro en lo que hace a la promoción y defensa de los DD.HH., con la idea de referirse al reconocimiento de los DD.HH., señaló que “la originalidad está en el método, es decir en la forma de organizar la práctica de los derechos humanos” (Sí digo derechos humanos... 2001:13). Con lo cual podríamos decir que el método para enseñar derechos humanos está incluido en su teoría, es decir, que es en las declaraciones, convenciones y pactos sobre DD.HH. donde habita el método para practicarlos.

Sin embargo, el problema metodológico es mucho más complicado que aquello que se establece en la letra de los tratados internacionales, fundamentalmente porque la temática a enseñar es totalmente distinta a la enseñanza de otro contenido curricular. Al mencionar el problema metodológico nos ponemos en la línea de partida de la educación en derechos humanos (EDH). Ya no se trata de enseñar matemática, física o geografía, aunque es cierto que cualquier ciencia puede transformarse en ideológica, sino de una temática que pretendemos transformar en hábito cultural. En EDH, se trata de apropiarnos de derechos, de conocerlos para saber que los tenemos. Por eso necesitamos del código que está representado en la doctrina, porque esa teoría es la que permite hacer inteligible la creencia en el contenido que queremos enseñar, aprender y reconocer, desde y en su práctica misma.

Tenemos hasta aquí tres elementos básicos e interrelacionados para hablar de las metodologías para la EDH: la **doctrina o teoría**, el **método o didáctica** y la **práctica o valores**.

Sin salirnos de lo metodológico, hay que tener presente que la doctrina de los derechos humanos es el resultado de una práctica social previa: la lucha por el reconocimiento de unos derechos que hoy llamamos humanos. Son derechos que están en este mundo real porque han sido positivizados

---

1. Leído por Rosana Gongora. Académica Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.



mediante la normativa internacional y en muchos casos esos principios han sido incluidos en las leyes nacionales. En este sentido, aunque surgieron de una serie de datos empíricos, los DDHH son un conjunto de saberes, un conocimiento teórico surgido de unas luchas sociales. Giorgio Agamben dice en *Infancia e historia. Ensayos sobre la destrucción de la experiencia* (2010), que la exigencia de la ciencia moderna desmereció el conocimiento logrado a partir de la experiencia, puesto que lo consideró contingente y particular. Sin embargo, la conquista de los derechos humanos es producto de la experiencia de unas luchas sociales para poner freno a las imposiciones abusivas de la autoridad y la necesidad de que esas situaciones inicuas no se repitan. Se trata de una serie de experiencias que pretenden ir más allá del horror que esos hechos históricos significaron y que, con la idea firme de evitar su replicación, se sistematizaron y materializaron en esa doctrina que hoy llamamos derechos humanos. De esto se trata la multiplicación de experiencias educativas, de compartir experiencias exitosas o reconocer la necesidad de no repetir sucesos en los que humanos contra humanos se aniquilen. Es importante mencionar que un exterminio no sucede únicamente en períodos bélicos, el hambre, la miseria y la ausencia de educación también muestran la cara de la injusticia. Por eso, uno de los fines que este IV Coloquio sobre EDH pretende es el de compartir experiencias educativas, puesto que una vez que esos datos empíricos se sistematizan, permiten visibilizar sucesos en los que se reconoció un derecho y también cuando se lo vulnera.

Es como volver a la trilogía anterior: una experiencia que se transforma en teoría y ésta se transforma en método, y ambas se dialectizan en la práctica cotidiana. He aquí el problema del método para enseñar derechos humanos: su aplicación en la práctica cotidiana. Dicho en otros términos, tanto la vulneración de un derecho como su reconocimiento pueden vislumbrarse en la práctica cotidiana. Es cierto que en este punto no necesitamos doctrinas, pero no es menos cierto que necesitamos saber que tenemos derechos y ese dato está en la doctrina. En suma, el mundo de los derechos humanos es un mundo complejo, doctrinario y real, por eso su presencia efectiva en la vida cotidiana depende de su práctica efectiva. Ese es el circuito práctica-reflexión-acción, una educación dialógica como enseñaba el maestro Freire. Y, así, podríamos volver a empezar, y seguir debatiendo.

Solo quiero darles una cordial bienvenida al IV Coloquio Interamericano sobre EDH, agradecer a Rosana Gongora que, además de presentar su ponencia, cumplirá con todas mis tareas; a Daniela Aceituno Silva, quien ha trabajado muchísimo en la coordinación de este encuentro; a Solon Annes Viola y Ricardo Barbosa Silva, dos amigos militantes de la EDH, que constantemente enriquecen el trabajo de la Red de Educadores en Derechos Humanos. En suma, quiero agradecer y felicitar a las y los colegas presentes, porque si están interesados en ser educadores y educadoras en DDHH, están buscando un mundo más justo.



# CONFERENCIA CENTRAL

## EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS. DESAFÍOS ACTUALES Y NUEVOS ESCENARIOS.

**Por Joaquín García Roca, Doctor en Sociología, profesor de la Universidad de  
Valencia, España. [joaquin.garcia-roca@uv.es](mailto:joaquin.garcia-roca@uv.es)**

### Sumario:

- I. Eclipses y Derivas de la Educación en Derechos Humanos (EDH): La deriva de los factores de emancipación. La deriva de la desconexión. La deriva de la factibilidad.
- II. Escenarios para la Educación en Derechos Humanos (EDH): La esfera de la ciudadanía. La esfera de la vecindad. La esfera de la fraternidad.

Hemos venido de distintos lugares con variedad de sueños e iniciativas, dispuestos a que germine una esperanza que viene de lejos, y está fecundada por el coraje de tantas personas, instituciones y asociaciones que invocan los derechos humanos para vivir con dignidad, erradicar las injusticias evitables, lograr una sociedad inclusiva. Quienes luchan contra la discriminación racial, la detención arbitraria o la tortura, que rechazan la tolerancia silenciosa ante la barbarie del hambre, que se comprometen por la universalización de la salud y de la educación a lo largo de la vida y a lo ancho del planeta, necesitamos vernos, necesitamos alguna tregua ya que para que nazca un árbol en el desierto, en algún lugar tiene que haber un depósito de agua.



Empezaremos por compartir las dificultades, las encrucijadas e incertidumbre que eclipsan y socavan la educación en derechos humanos cuando de ella se espera ampliar la conciencia de humanidad, popularizar las virtudes pro-sociales que los protejan y los promuevan, y alentar el sentimiento de lo intolerable. Pero no podemos aliarnos con las y los apocalípticos ni hacer más denso el clima de impotencia que pesa sobre la realidad actual, para ello no solo compartiremos los eclipses sino también advertiremos nuestros amaneceres, aunque sea en el breve tiempo que permite una conferencia.

## I. ECLIPSES Y DERIVAS DE LA EDH

Nuestro primer compromiso para hermanar la educación con los derechos humanos ha de taladrar los mecanismos de ocultamiento que dificultan la tarea a fin de dejar espacio para que se fecunden mutuamente. Tres eclipses considero especialmente graves: la deriva de los factores de emancipación, la deriva de la desconexión entre la libertad y la justicia, y la deriva de la factibilidad por la cual se declara imposible su realización.

### 1. La deriva de los factores de emancipación

Desde la década de los 90, un clamor recorre el mundo educativo: un clamor que en aquel momento se escenificaba en una pancarta que presidía la manifestación de estudiantes ante el parlamento alemán: “Tenemos necesidad de nuevos cantos ¿quién los escribirá?” (Le Monde Diplomatique, 1996). Por aquellos días se le confió a un grupo de expertos mundiales explorar los sistemas educativos, cuyo resultado fue el llamado Informe Delors, *La educación encierra un tesoro*. ¿Qué decía aquel Informe? En primer lugar constataba una profunda orfandad que requería un modo de educar que consiste en “proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1996, p. 95).

Este mismo clamor se oye en todos nuestros países, un mismo clamor a través de las movilizaciones sociales, “Reforma educacional ahora”. Nuevas finalidades educativas, nuevas motivaciones, nuevas brújulas que se han visto hipotecadas por las exigencias de la modernización, por una sociedad de mercado y un universo de medios, instrumentos y beneficios.

Cuando se somete el sistema educativo a las leyes del mercado, a la competitividad individual o al simple manejo de habilidades instrumentales, se achica el espacio para los derechos humanos,

los que tienen un fuerte componente de intuición ética e imaginación colectiva. Cuando se somete la educación a criterios simplemente mercantiles, se expropia el espacio de los derechos humanos cuya eficacia no se mide solo por criterios de utilidad sino por realización y calidad humana. Cuando la razón propia no acepta otras razones se convierte en irracional. Cuando la “monocultura de la eficiencia capitalista” (De Sousa Santos, 2009) consagra el criterio de productividad y máximo beneficio, se eclipsa la cultura de los derechos humanos.

Las consecuencias para la educación en derechos humanos son graves. En primer lugar, el mundo se convierte en un *universo de medios e instrumentos* (Anders, 2011). Lejos queda el ideal clásico que orientó la educación a lograr la perfección y la convivencia a través del ejercicio de la razón y de la virtud, a buscar la verdad y el bien como competencia de la *paideia* (Luhmann & Schorr, 1979). Vengo de una región del mundo que anda enloquecida por los medios: el empleo, el crecimiento, la prima de riesgo, el Producto Interior Bruto. No importan el para qué del empleo, el para qué del crecimiento, el para qué del euro o el para qué del endeudamiento. La salud del euro ya no es un medio sino que es el propio fin de Europa; de este modo se puede defender el euro y a la vez volver a crear las fronteras que impidan la circulación de personas o dejar a doscientas mil personas sin tarjeta sanitaria. Lograr trabajo ya no es un medio sino que se convierte en el propio fin, no importa si el trabajo es apropiado o si permite la realización personal. Lo importante es crear trabajo sin fijarse demasiado en para qué y en qué condiciones. Importa crecer pero está prohibido preguntarse para qué. Se produce el eclipse total de los derechos humanos. Y lo que resulta más grave, la educación pierde su capacidad emancipadora al claudicar el horizonte histórico y abandonar nuevos patrones para la acción. Esta deriva emancipadora ha sido advertida en el reciente VII Informe Anual del Foro Económico Mundial sobre Riesgos Globales, la crisis actual siembra la distopía y la antiutopía, que a su vez sembrará “una mayor agitación social e inestabilidad en los próximos años”. Esta situación hace que nos preocupamos más por estabilizar la sociedad que por dinamizarla, más por ordenarla que por transformarla. Sin regulación, orden y estabilidad no es posible la vida en común, pero sin emancipación no es posible una vida humana. Si se eclipsan los derechos humanos, se debilitan los factores emancipadores.

Nuestro compromiso con la educación en derechos humanos necesita recrear los factores de emancipación y transformación que han sido vencidos por la geopolítica de la impotencia, por el miedo e inseguridad ante el futuro, y por el acoso sistemático a los sistemas públicos.

Y en segundo lugar se consagra la ceguera colectiva y la insatisfacción personal. Sucede como en la ópera de Tchaikovsky sobre *Iolanta, la hija del rey Renato*. La hija del rey ha nacido ciega y su padre el Rey para procurarle la felicidad prohíbe que nadie hable de luz, de belleza, de verdad.



La producción de medios e instrumentos producen graves recortes de realidad, se empobrece la experiencia humana y nos adentra en la ceguera colectiva.

## 2. La deriva de la desconexión

Como es sabido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1948, reconoció que los derechos humanos procedían de una doble tradición. Los llamados derechos de la primera generación, que habían sido afirmados por la tradición liberal, pivotan sobre el valor de la libertad de seres autónomos e independientes, que se defienden de la coacción; en los orígenes de esta tradición se oye la voz de Antígona que disiente del poder y entierra a su hermano muerto porque hay una voz de la conciencia que le obliga a transgredir, y culmina en el principio kantiano que indica que el ser humano nunca puede ser tratado como medio. La autonomía solo es posible si se acota el poder a través de la participación política.

La segunda generación de derechos procedentes de la tradición socialista, nos ayudaron a comprender que la ciudadanía civil y política no podía consentir que las personas pobres, las mujeres y las y los extranjeros fueran excluidos de la ciudadanía. Con razón se observó que “el hombre” al que se refieren los derechos de la primera generación, “es, sencillamente, el miembro de la sociedad burguesa” (Marx, 1943). Amanecían de este modo los derechos que consagraban la igualdad. Si los primeros oían la voz de Antígona, ahora se oye la voz de los perdedores tirados en la cuneta que relata la parábola del samaritano. Los derechos responden no solo a la historia de la libertad, sino a la historia de la igualdad.

En las últimas décadas nace la tercera generación de derechos que desarrolla el principio de la solidaridad ante la mundialización, que se está haciendo a costa de los recursos de la tierra y de la cultura de los pueblos. Las fronteras del estado-nación, como dominio de los derechos humanos, son cada vez más irrelevantes ya que se plantean a escala mundial. Esta generación de derechos no solo los amplía –piénsese en el derecho a la paz, al desarrollo, al medio ambiente, al patrimonio común de la humanidad, a la asistencia humanitaria– sino que establece la realización de los anteriores como “una prioridad conjunta para el compromiso global con los derechos humanos” (Sen, 2009, p. 423). La tercera generación sueña con la ciudadanía mundial y en un nuevo orden internacional y convoca a una gran variedad de actores y actrices. Junto a la voz de Antígona y del samaritano se oye el grito de Abel que recorre toda la historia humana.

Esta construcción histórica de los derechos humanos por acumulación y sedimentación tenía en su ADN una deriva perversa. Se pensó una jerarquía entre ellos, de modo que es posible la libertad sin igualdad ni solidaridad. Se podía construir la ciudadanía liberal sin preocuparse de las desigualdades sociales que pueden generarse por el ejercicio de esa libertad individual. Lo mismo sucedió con los derechos sociales que olvidaban la universalización de los mismos. Nos empeñamos en enfatizar los derechos individuales a costa de los sociales, o los derechos políticos a costa de los económicos, o los derechos nacionales a costa de los internacionales.

Las consecuencias eran graves. En primer lugar, se cumple aquella profecía que desde la India formulaba el Premio Nobel de Literatura, el bengalí Tagore (1996): “Durante más de un siglo hemos sido arrastrados por el próspero Occidente detrás de su carro, ahogados por el polvo, ensordecidos por el ruido y abrumados por la velocidad. Accedimos a admitir que la marcha de este carro era el progreso, y que el progreso era la civilización. Si alguna vez nos aventurábamos a preguntar progreso *hacia qué* y progreso *para quién*, se consideraba que abrigar ese tipo de dudas era un rasgo excéntrico y ridículamente oriental. Recientemente, hemos comenzado a percibir una voz que nos advierte que hemos de tener en cuenta no solo la perfección científica del carro, sino la profundidad de las fosas que surcan su camino”.

En segundo lugar se consagraba la funesta mentalidad de suma cero que denunció Hirschman (1991): “a más participación menos eficacia”, “a más organizaciones ciudadanas menos responsabilidad pública”, “a más derechos humanos menos bienestar”, “a más libertad menos igualdad”.

Y en tercer lugar, convertimos la educación en derechos humanos en un simple departamento que se abre junto a otros, pero no impregna la economía, la política, la cultura o la vida cotidiana. Como una especie de territorio comanche. Tendremos que superar la tentación ilustrada de los reformistas de entonces como los de hoy, que “encontraban más fácilmente remitir sus ansias de libertad e igualdad al terreno educativo que a los de la propiedad y el trabajo” (Fernández, 2010).

Una tarea básica de la educación en derechos humanos consiste en mostrar que las necesidades humanas están entrecruzadas, cuando alguien reclama la libertad de comer pide también la capacidad de trabajar y de llevarse algo a la boca y que ese algo sea digno, no basta con comer sino que es necesario hablar, convivir, participar y decidir. Nuestro compromiso con los derechos humanos tiene que hacer el tránsito hacia la conexión entre eficacia económica y participación social, entre beneficio y servicio, entre competencia y colaboración, entre libertad e igualdad. Si todo está entramado y conectado hay que explorar otro tipo de relación entre el mundo económico y el mundo social, entre las personas asalariadas y las voluntarias, entre las instituciones y los movimientos sociales.



### 3. La deriva de la factibilidad

Desde las primeras formulaciones de los derechos, sus detractores/as y oponentes los rechazan debido a que tales pretensiones no son plausibles por falta de operatividad y fuerza real. ¿Existen realmente en alguna parte? se preguntan. ¿Son realizables o son palabras bien intencionadas?

En la actualidad han renacido estos reproches bajo el manto del positivismo jurídico y del idealismo moral. Los primeros afirman que los derechos solo tienen valor si se convierten en disposiciones legislativas concretas de modo que la fuerza le viene de la ley promulgada. Por esta razón, en mi país, estos días se ha sustituido la educación para la ciudadanía por la enseñanza de la Constitución y el civismo; ya que "con el derecho positivo basta". Hasta el punto que muchos creen que los profesores y las profesoras competentes para educar en derechos son los y las juristas (Peces-Barba, 2007).

Esta posición suscita el rechazo de las y los pedagogos/as, psicólogos/as y educadores/as que advierten que los/as jóvenes necesitan tanto del derecho positivo cuanto de los valores que los sostienen ya que "sin ética no hay derecho". Hay valores, actitudes y sentimientos que preceden a las leyes y las legitiman.

No cabe duda que los derechos humanos no pueden abandonar la pretensión de convertirse en leyes e inspirar iniciativas legales innovadoras, no como hijos de la ley sino como padres de la ley (aunque hemos de advertir que hay una judicialización que puede causar efectos perversos). Pero cuando los derechos humanos son hijos de la ley y su valor procede de la sola coacción, pierde su capacidad de vigilancia de la legislación positiva, de piedra de toque ante la elección de políticas, de aliento para la indignación ante la injusticia, de capacidad de denuncia, de movilización social ante las violaciones de los derechos, de conciencia ciudadana, de vigilancia social ante cualquier atropello a la dignidad. Son vías necesarias y complementarias para que los derechos humanos "puedan tener influencia sin depender necesariamente de la legislación coercitiva" (Sen, 2009, p. 397).

Los gestores de cualquier tipo de poder difícilmente pueden entender ese *plus* de imaginación crítica que permite desear otra realidad posible y necesaria. Un derecho sin el *plus* de la ética se convierte en razón de Estado y pura gestión administrativa (Gadamer, 1967; Kisnermann, 2001).

Tan peligroso o más que el positivismo jurídico para la educación en derechos humanos es hoy el idealismo moral, esa postura que se enamora de la justicia global y es incapaz de mitigar el sufrimiento real y erradicar la injusticia evitable. El teólogo alemán Dietrich Bonhoeffer (1971) lo anunció días antes de morir en el campo de concentración: "Hemos vivido demasiado tiempo sumidos

en pensamientos... Con algún retraso nos hemos dado cuenta de que el origen de la acción no es el pensamiento, sino el sentido de la responsabilidad. Vosotros descubriréis una nueva relación entre el pensamiento y la acción" (p. 91).

Vuestra generación ha sabido conciliar en la cultura de los derechos, el mejoramiento y el alivio con la promoción de la justicia. Si se acercan a los comedores sociales no es solo para ayudar al hambre sino también para reducir la incidencia del hambre; si comparten el empleo con un parado no es sólo para ayudar a un parado sino para posibilitar un mundo sin desempleo; si se acercan a la cárcel es también para trabajar por un mundo sin cárceles. Como sugería el papa Juan XXIII, "prefiero verles con las manos manchadas que verles sin manos". Apostaba por la validez del mejoramiento social.

La educación en derechos humanos ha de estar más interesada en alcanzar resultados parciales y eliminar una injusticia manifiesta que en engendrar personas agitadoras y visionarias que deseen que triunfe la justicia, aunque perezca el mundo porque nos quedamos sin justicia y sin mundo.

Si dependieran de la factibilidad, tampoco los otros derechos incluido el derecho a la libertad existirían, ya que no es posible asegurar la libertad de todos y de todas, contra las violaciones. No hemos podido impedir un asesinato, ni una masacre, ni un atentado. La no realización no hace por sí misma que un derecho reclamado sea un no derecho. En su lugar mueve a más acción social, a un proceso continuo e interactivo. Para lograrlo será necesario mostrar los logros de esos derechos que sin duda actúan como *horizonte de expectativas* que permite caminar a los pueblos (Habermas, 1989) pero también como una *utopía-energía* (Ricoeur, 1998) y *frenos de emergencia* (Benjamin, 1973) que resiste ante cualquier atentado inhumano.

Hemos tenido que pasar por la experiencia inhumana de la esclavitud para lograr la condición de sujetos. Cuando Pablo ordena a Filemón en el año 30 de la era cristiana que acepte a Onésimo o cuando Espartaco encabeza la revuelta de esclavos y esclavas y dice aquello que "solo que un hombre aprenda a decir *no* tiembla el Imperio Romano". O cuando Montesino gritó la necesidad de despertar ante el genocidio de las y los indígenas, se inicia una energía social transformadora. Por la cual hiere y ofende la esclavitud en el siglo XXI.

Hemos tenido que pasar por la inhumanidad de la Inquisición para que las revoluciones liberales lograran la libertad de pensamiento, de conciencia y de palabra, aunque hoy hiere y ofende los atentados a las libertades en cualquier rincón del mundo. Hemos tenido que pasar por la inhumanidad de la explotación económica para que las revoluciones socialistas impulsaran la igualdad y los derechos sociales como fuerza transformadora a pesar que la restauración conservadora cuestione



actualmente los derechos sociales que se han configurado en el Estado social. Hemos tenido que asistir al deterioro de la tierra que destruye las condiciones de la vida, para desencadenar la revolución ecologista que alimenta una fuerza transformadora a pesar de las inercias que han llevado a las multinacionales a explotar los recursos básicos para las condiciones de la vida. Hemos tenido que sufrir el patriarcalismo y el machismo más atroz para asistir a la revolución de la mujer y conseguir la capacidad de vivir en igualdad de género. Se alimentaba una fuerza transformadora a pesar de que todavía en el siglo XX el mayor grupo de pobreza es la mujer (66%) o la violencia de género es la mayor lacra que azota la humanidad.

## II. ESCENARIOS PARA LA EDH

Ese *plus* ético de humanidad, esa energía colectiva o esos potenciales actúan como una especie de célula madre que amplían incesantemente sus dominios en tres escenarios con sus respectivas lógicas, dispositivos y prestaciones: la lógica de la ciudadanía en el ámbito de lo político, la lógica de la vecindad en el ámbito de lo social, la lógica de la fraternidad en el ámbito cultural. Somos a la vez constructores de vínculos de justicia que protegen las capacidades humanas y los bienes comunes; somos también constructores de sociabilidad a través de las diversas formas de estar juntos; somos también constructores de lazos de amor y compasión que se sustentan sobre los sentimientos altruistas y fraternales.

La educación en derechos humanos no solo puede ayudar a profundizar y consolidar esos lazos (Nussbaum, 2007), sino a crear sinergias entre los tres escenarios. Cuando no existen derechos exigibles en razón de la justicia peligra la convivencia cívica, y si no existe el sentimiento de pertenencia a una misma familia humana se debilitan las conquistas de derecho como ha sucedido en la actual crisis del Estado social. Por lo mismo, los sentimientos de benevolencia y de fraternidad necesitan de instituciones sociales y de un espacio público adecuado si quieren tener incidencia social.

### 1. La esfera de la ciudadanía

En la esfera de la ciudadanía política, la educación en derechos humanos ha de comprometerse en la consolidación y puesta en valor de un *espacio de bienes comunes*, con vocación universal e inclusiva. Esta educación gravita sobre la experiencia humana de que existe algo común, algo que se estima porque es de todos/as, algunos bienes *de justicia*, que cubren necesidades esenciales en

razón de la pertenencia a una misma humanidad, bienes de justicia más allá de los cuales no hay vida humana ni vida en sociedad. Esta esfera de lo común constituye una serie de capacidades y obligaciones, de prestaciones y servicios que pueden ser exigidos y garantizados. Es el origen político de la ciudadanía que marca la ***línea de dignidad*** en un momento histórico (Elizalde, 2003), que nos permite trascender los compromisos particulares y las lealtades limitadas al propio grupo para quedar vinculados a personas distanciadas por las religiones, por las clases, por las etnias o por las naciones.

Quienes hemos dedicado la vida a luchar contra la desprotección de la infancia, o a acompañar a quienes no pueden dar por supuesto la propia vida, estimamos profundamente el nacimiento de la cultura de los bienes comunes reconocidos como derechos institucionales.

¿Qué podemos esperar de la educación en derechos humanos en el territorio de la ciudadanía?

En primer lugar, la construcción de un *cortafuego* ante la grave y densa mercantilización de nuestros días que ha situado el beneficio por encima de la justicia, y a las aspiraciones por encima de los derechos humanos (Petrella, 1997, p. 95). Ayer lo constataba cuando asistía a un desahucio de viviendas. Cuando alguien intenta explicar su situación personal, no se le oye ni se le considera, porque una persona hipotecada es solo una persona deudora, alguien que no paga -¡Pero mire Ud. que esa persona que no paga tiene unos hijos, se queda en la calle, tiene un padre enfermo! No importa porque el fetiche es ciego y el individuo ha sido reducido a un simple titular de intereses. El mito del mercado no conoce la compasión, ni la piedad -¡tienes o no tienes!- con las consiguientes exequias del individuo. Con la particularidad que ya no estamos ante el dominio del hombre sobre el hombre sino ante el dominio de la racionalidad del mercado sobre todos los ámbitos de la vida y sobre todas las racionalidades. Y a pesar de que como dice Paul Kugman (2010), Premio Nobel de Economía, "los fundamentalistas del libre mercado se han equivocado en todo, ahora dominan la escena política más aplastantemente que nunca. Cuando el mundo se convierte en supermercado, la economía devora la noción de persona ya que la reduce a un simple titular de dinero y a los pueblos en simples deudores que concurren en el mercado mundial, se atrofian las emociones, se impone la racionalidad del cálculo y se desprecian los derechos humanos" (Galimberti, 2010).

En segundo lugar, podemos esperar de la educación en derechos que amplíen la base social y alcancen suficiente relevancia para ser estimados y reconocidos. Podemos ampliar la conciencia de humanidad que sea capaz de generar unas responsabilidades y cumpla el papel de toque moral. Sin esta relevancia los derechos no llegan a formularse ni sirven de criterio de evaluación de las instituciones políticas, sociales y económicas, de las prácticas sociales de la vida cotidiana.



Y por último, los derechos humanos nos ayudarán a superar las distintas condicionalidades que se esgrimen hoy para debilitarlos o negarlos. Tres condicionalidades me parece particularmente peligrosas. La *condicionalidad en razón del mérito* por la cual nos convertimos en agentes morales que administrábamos los bienes de justicia en base al comportamiento, llegando a justificar la segregación escolar en razón de la excelencia, o la negación de un subsidio por desempleo o una renta básica si no son ciudadanos y ciudadanas decentes, o la criminalización actual de la pobreza, que convierte a las personas empobrecidas en sospechosas.

La *condicionalidad en razón del territorio* que está causando pirámides de sufrimientos en las personas desplazadas que no pueden siquiera acceder a la sanidad pública. Como ayer denunció el portavoz de la Asociación Violeta Parra, en España, el chileno Víctor Sáez "hemos pasado de ser personas a ser personas desechables" (2012).

El último episodio en la escalada de condicionalidades es la condicionalidad financiera, que somete los derechos a la cotización o a la contraprestación mercantil, es el caso de las pensiones que no se tienen como derecho sino por haber cotizado. O se condicionan a la existencia de presupuestos previos. Cuando realmente sucede al revés, son los derechos los que deben condicionar a los presupuestos.

Todos nosotros compartimos la convicción de que cualquier persona en cualquier parte del mundo, con independencia de su ciudadanía, residencia, raza, clase, o comunidad, tiene ciertos derechos básicos que todos deben respetar y garantizar. Y que esta convicción se fortalece, se socializa y se construye con quienes forman parte de la educación.

## 2. La esfera de la vecindad

La educación en derechos humanos gravita sobre el ejercicio de la vecindad, sobre la necesaria sociabilidad del ser humano, allí donde la vida en común ofrece beneficios mutuos entre individuos que se reconocen iguales. Piensen en los vecinos y vecinas de una escalera: por interés común y beneficio propio comparten los gastos y se someten a un civismo cooperante. Los clásicos hablaron de amistad cívica para aludir a relaciones de confianza, a la amabilidad y al respeto. Se trata de dotar a la ciudadanía de base social, ya que cuando me siento reconocido y estimado puedo colaborar con los otros y las otras.

La vecindad nos domicilia en *un lugar* como tierra que ama, que piensa, que desea, que colabora. De este modo la EDH es el cortafuego educativo para detener la explotación, la destrucción y la degradación de la tierra. La ética del cuidado, que establece relaciones de buena vecindad con la Tierra, es la propuesta más atractiva que viene desde el sur y que recreará nuevos derechos a futuro. Al modo como sugería Antonio Skármeta en *El cartero de Neruda* (1985). Pablo Neruda, desde París, enfermo y añorado, le pide a Mario que le ayude a recuperar a través de sus sonidos los paisajes que ya forman parte de su identidad y que necesita para seguir viviendo: "Quiero que vayas con esta grabadora paseando por Isla Negra, y me grabes todos los sonidos y ruidos que vayas encontrando [...]. Mándame los sonidos de mi casa. Entra hasta el jardín y haz sonar la campana [...]. Y ándate hasta las rocas, y grábame la reventazón de las olas. Y si oyes gaviotas, grábalo. Y si oyes el silencio de las estrellas siderales, grábalo".

Asimismo, la vecindad no solo valora el territorio sino también la *vida cotidiana* que se despliega en un continuo que va desde la vecindad entre iguales hasta la hostilidad, desde la coexistencia hasta la convivencia intercultural. Pesa sobre nosotros el deseo de una sociedad homogénea y una comunidad de semejantes, que constituye el imaginario social de la ciudad griega. Uno de los interlocutores en el *Banquete* de Platón, que se le conoce como Aristófanes, se representa a los seres humanos con extraordinaria fuerza y perfección; nos diseñaron doble de lo que somos; seres esféricos, de forma redonda, con cuatro brazos, cuatro piernas, dos órganos sexuales, dos rostros en una única cabeza. Ante tanta arrogancia y talento, Zeus aminoró su soberbia y los debilitó partiéndolos de arriba abajo, duplicándolos. Se convirtieron así en seres partidos, incompletos, añorando siempre la mitad perdida para compensar, en el posible reencuentro, el sentido de la existencia. De ahí que cada uno busque siempre su propia mitad. "Desde tan remota época... cada uno de nosotros es, pues, un símbolo de hombre. De ahí que andemos siempre buscando nuestro propio símbolo" (Lledo, 2005).

A este deseo de semejanza responde la ciudad que intenta completar la insuficiencia de un ser partido y la ciudadanía no se reconocía a grupos humanos que se consideraban diferentes, por ejemplo a los esclavos, a los niños/as, a los pobres, a las mujeres. Viene de antiguo esa tradición urbana en la que barrios aceptan a los iguales, las urbanizaciones se defienden frente a los desiguales, los pueblos levantan fronteras frente a los extraños. Los ricos se interesan solo por los ricos, los blancos por los blancos y los negros por los negros, los sanos por los sanos, los discapacitados por los discapacitados. Como reconocía Aristóteles, "lo igual prefiere asociarse con el que es igual" (Ética a Nicomaco. VIII, 1,115<sup>a</sup>).

En su estudio sobre *La Conquista de América. El problema del otro*, Todorov concluye que "en realidad América no ha sido nunca descubierta por los europeos en su singularidad y diversidad. Los conquistadores solo vieron y descubrieron lo que buscaban, es decir oro y plata. Nunca han



reconocido la riqueza de los indios, que han estado desconocidos hasta nuestros días o en el mejor de los casos hemos querido someterlos, explotarlos, colonizarlos y evangelizados. Ellos querían conocer y comprender no al diferente sino al igual por lo cual se encontraban legitimados para destruir las culturas extrañas y asimilarlos a los otros” (Todorov, 2002).

El trágico epílogo de este proceso es la sociedad cerrada, la sociedad de cowboy (Mernissi, 2003), el *narcisismo* del hombre moderno que ve siempre y en todas partes reflejada la propia imagen, ya se trate de los otros seres humanos, de la naturaleza o de lo divino. La consecuencia más grave se ha visto en las políticas de asimilación de la diferencia, que intentan que las personas dejen de considerarse turcos/as, ecuatorianos/as, musulmanes/as, judíos/as o peruanos/as para convertirse en ciudadanos y ciudadanas sin atributos, sin historia, sin tradiciones, sin identidad, sin idioma, sin religión. Se ignora que si algo demostró la historia del siglo XX, es que el intento de crear naciones con identidades unitarias solo se consigue a través de la represión cultural, la persecución religiosa o la limpieza étnica.

Nos encontramos hoy en un proceso estructural de vecindades híbridas a causa de la movilidad, las comunicaciones, las multinacionales, el turismo y las inmigraciones. Con la misma necesidad que los capitales, las mercancías y las noticias traspasan las fronteras, circulan estilos de vida, modelos culturales, costumbres y civilizaciones.

Si es imposible una sociedad homogénea es igualmente indeseable una vecindad desde la simple coexistencia. En primer lugar, porque es imposible ya que las fronteras hoy son una quimera y todos los países son sociedades plurales. Y en segundo lugar, porque no es deseable. Como decía un refrán ruso “cuando dos dicen lo mismo uno de los dos sobra”. Cuando no existen lazos, ni puentes, ni hibridaciones solo queda la segregación y la endogamia social y cultural. Hace unos días lo constataba la canciller alemana al decir que “el modelo de inmigración alemán basado en el enfoque multicultural ha fracasado”. Ciertamente se fracasa al considerar solo “trabajadores invitados” a quienes llegan para sostener el crecimiento sin reconocerles la plena ciudadanía y recluyéndoles en barrios exclusivos; se fracasa cuando las y los rumanos tienen que ocultar su identidad para no ser deportados y quedar así orillados en lugares deprimidos; se fracasa cuando los niños y las niñas inmigrantes son reducidos a escuelas especiales a causa del origen de los padres y madres; se fracasa cuando los vecinos y las vecinas se niegan a alquilar una vivienda por razón étnica, y los humillados y humilladas tienen que juntarse con los suyos.

Si la diversidad cultural ha llegado para quedarse y la interdependencia de los pueblos para crecer, la educación en derechos humanos ha de recrear otro tipo de vecindad basada en la convivencia,

en el intercambio positivo, en el reconocimiento de la diversidad. La sociedad humana es siempre el encuentro de tradiciones, genes y expectativas diferenciadas. Y no hay ninguna razón para creer que mi historia es más justa y verdadera que la de un otro u otra. Hoy, las culturas se influyen mutuamente y pueden aportar potencialidades valiosas siempre que estemos dispuestos a movernos todos, tanto la cultura mayoritaria como las minorías culturales.

Los derechos humanos tendrán que afirmarse y reconocerse en el contexto de una convivencia intercultural que no nos ahorrará conflictos y tensiones, pero ahora están hechos *en y a través de* la diversidad, y se podrán resolver mediante la deliberación pública, el reconocimiento del otro u otra, la cooperación mutua y el respeto a la dignidad, sin victoria de unos/as ni destrucción de otros y otras. El mestizaje, al que hoy se declara peligroso y erróneo, será la energía ineludible para la convivencia en el siglo XXI o no habrá humanidad. Nacen de este modo los derechos humanos interculturales, que ya no serán definidos por los centros de poder, ni por las culturas dominantes ni por el occidente sino por el mestizaje y la hibridación entre culturas. Cuando los niños y niñas de distintos países, culturas y etnias juegan juntos en el patio del colegio, o los vecinos y vecinas de una finca asisten juntos a la reunión de la escalera, están sellando acuerdos interculturales.

Necesitamos la pluralidad de las miradas para salvar al planeta, para descubrir la igual dignidad de todos los seres humanos y para gozar de la inmensa variedad de una vida plenamente humana. Acontece lo que decía el obispo africano Desmond Tutu que la diversidad había llegado para disfrutarse, incluso para enriquecerse mutuamente con otras historias, con otros cantos, con otras oraciones.

### 3. La esfera de la fraternidad

Por último, la educación en derechos humanos ha de gravitar sobre la fraternidad, que nos vincula a las personas, a la tierra, a los pueblos. No se puede educar en derechos humanos solamente sobre los escenarios de la ciudadanía y de la vecindad, se necesita la educación de los sentimientos morales que promuevan una nueva residencia mental y cordial.

Se trata de una vinculación que antecede a cualquier ideología, como percibió Albert Camus en *La Caída*. Cuenta que una noche Jean-Baptiste Clamence, protagonista de *La Caída*, se hallaba en un puente sobre el río Sena y vio una figura que se asomaba sobre el barandal y parecía mirar hacia el río. Una muchacha desesperada, quizá decidida a suicidarse. El *pasó de largo* y escuchó el rumor de un cuerpo chocando contra el agua. Se detuvo pero sin volverse. Y en ese momento se pregunta Clamence ¿qué ideología, qué empeño civil le permitiría realizar la acción verdaderamente justa? Y él



mismo se contesta “regresar a aquel único momento y en lugar de pasar de largo en nombre de un falso sentido de respeto, dirigir la palabra a aquella muchacha y decirle: *no lo hagas, yo te quiero*”. El deseo de regresar en el tiempo hasta aquel instante preciso es la imagen más bella sobre nuestra necesidad de fraternidad como lealtad al ser humano. “Una necesidad que no se encuentra escrita en las ideologías, ni en los sistemas de pensamiento, sino en nuestra pobre, miserable, sucia, decadente, humillada, santísima carne” (Camus, 1986).

Ya desde el siglo IV antes de la era cristiana un apólogo tibetano decía “he visto una sombra en medio de un bosque, y he tenido miedo porque creía que era un animal feroz. Me he acercado y he visto que era un hombre. Me he acercado un poco más y he visto que era un hermano”.

La educación en derechos humanos apuesta por recrear el valor del *compromiso* y de la *responsabilidad*, por quedar afectados por la suerte de quienes están peor situados, por “saberse reclamado, amonestado, frágiles, deudores de respuesta” (Innerarity, 2001). Esta vinculación fraterna plantea con toda urgencia la pregunta sobre “¿quién es mi hermano, con quién comparto obligaciones mutuas?”. Esa cuestión que en el pórtico de la modernidad llevó a Rousseau, a proponer una educación para formar no al ciudadano sino al ser humano (Luhmann y Schorr, 1988, p. 35). No podemos olvidar que la idea de que todos los pueblos del mundo forman una humanidad única no es ciertamente consustancial al género humano... más bien, lo que ha distinguido durante mucho tiempo a la humanidad de las demás especies es precisamente que no se reconocían unos a otros, reservaban celosamente el título de humano exclusivamente para su comunidad (Finkelkraut, 1998, p. 13).

Hay un clamor que escuchan quienes acompañan a las víctimas del desamor, quienes trabajan en barrios deprimidos, quienes acompañan a personas desplazadas de sus tierras, quienes descienden a los infiernos de la violencia y de la exclusión; es un grito que reclama ser reconocidos en sus capacidades y en sus potencialidades. A mí me lo enseñó aquel joven que postrado en la cama del hospital solo necesitaba que alguien le reconociera por su nombre y a través del abrazo. Recientemente lo constataba la joven judía Etty Hillesum desde el campo de concentración: “He notado que en cualquier situación, incluso en la más duras, al ser humano le crecen nuevos órganos vitales que le permiten salir adelante” (Hillesum, 2001, p. 92).

Desde la fraternidad, el derecho se presenta como derecho de la víctima, que es el lugar de la universalización. Así lo hicieron saber en el mismo momento de la Declaración de los Derechos humanos de 1985, cuando desde el África negra se ha escrito que “los únicos fundamentos de los Derechos humanos son los seres humanos que durante miles de años han sufrido en manos de seres humanos en todos los países y en todas las culturas” (Unesco, 1985, p. 359).

Necesitamos construir una vinculación con las víctimas y los sufrientes que sea creadora de humanización, como lo sugería Harta Müller, Premio Nobel de Literatura, en su relato sobre la deportación de rumanos y rumanas por parte del régimen estalinista, al acabar la segunda guerra mundial. *Yo se que volverás*, con estas palabras la abuela despide al protagonista de la historia. “Una frase así te mantiene toda la vida. Ya te pueden aniquilar la individualidad, como sucede desde el momento que te introducen en un vagón hacia ninguna parte, ya te pueden dar órdenes que no entiendes en ruso, pero sí captas el desprecio y la humillación... Si mantienes el eco de aquella voz, nace una esperanza difícil de claudicar”. “En el fondo, solo me interesa la esperanza obstinada y tímida, que en algún momento y en algún lugar, alguien piense en mí” (Müller, 2010, p. 188).

Necesitamos rescatar el coraje cívico, que se necesita para mantenernos en estado de vigilancia y dejar de ser simples “voyeur”, desprovistos de turbación, compasión o propósito (Rifkin, 2004, p. 586).

Quedar afectados por una realidad doliente está en el origen de la conciencia emancipadora, como expresó Pablo Neruda en su *Canto General*: “Sube a nacer conmigo, hermano. Dame la mano desde la profunda zona de tu dolor diseminado... Dadme el silencio, el agua, la esperanza ¡Dadme la lucha, el hierro, los volcanes!” (Neruda, 2004).

Del coraje y de la indignación surgirán nuevos agentes, nuevos actores, nuevos movimientos sociales y nuevas luchas culturales y políticas a favor de la dignidad humana cuyo nombre actual son los derechos humanos. Ustedes aunque estén rodeados de amenazas y de riesgos no se dejen invadir por el tedioso día a día de la impotencia, déjense invadir por la indignación pero no se queden en ella porque han de dejarse herir por la aventura de la vida. Y si un día descubren que esta aventura no es posible pese a ser lo único que interesa, “amaneceremos cada día dispuestos a hallar/ Nuevos caminos. Y si no los encontramos a inventarlos”.





## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-Textos.
- Anders, G. (2011). *La obsolescencia del hombre I y II. Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*. Valencia: Pre-Textos.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural Dimension of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appiah, A. & Gates, H. (1995). *Identities*. Chicago: University Chicago Press.
- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (1994). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Balducci, E. (2005). *L'uomo Planetario*. Milano: Giunti.
- Barcellona, P. (1992). *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*. Madrid: Trotta.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bellah, R. N. (1989). *Hábitos del corazón*. Madrid: Alianza.
- Benjamin, W. (1973). *Tesis de filosofía de la historia*. En Discursos interrumpidos I, Madrid: Taurus.
- Blanchot, M. (1970). *El diálogo inconcluso*. Caracas: Monte Ávila.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- Bonhoeffer, D. (1971). *Resistencia y sumisión*. München: Kaiser Verlag.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Camus, A. (1986). *La Caída*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2008). *Lo justo como núcleo de las ciencias morales y políticas. Una versión cordial de la ética del discurso*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Costa, P. (2005). *Cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhunter Editores.
- Díaz-Salazar, R. (1996). *Redes de solidaridad internacional. Para derribar el muro Norte-*. Madrid: Ediciones HOAC.

- Dussel, E. (2007). *Política de la Liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- Ellacuría, I. (1998). *Escritos Filosóficos I*. San Salvador: UCA Editores.
- Elizalde, A. (2003). *Desarrollo humano y ética de la sustentabilidad*. Santiago: Universidad Bolivariana.
- Elizalde, A., Max Neef, M., Hopenhayn, M. (2001). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Esposito, R. (2002). *Immunitas*. Torino: Einaudi.
- Fernández, M. (2010). Los desafíos de la educación en una era informacional, global y transnacional. En: *Hacia un cambio de modelo productivo*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Finkelkraut, A. (1998). *La humanidad perdida*. Barcelona: Anagrama.
- Fuentes, C. (2002). *En esto creo*. Barcelona: Seix Barral.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Gadamer H. G. (1967). *Über die Planung der Zukunft*. Tübingen: Mohr.
- Galimberti, U. (2010). *I miti del nostro tempo*. Milano: Fertrinelli.
- García, J. (1998a). *Contracultura de la solidaridad y exclusión social*. Madrid: HOAC.
- García, J. (1998b). *La educación en el cambio de milenio. Retos y oportunidades desde la tradición cristiana. Aquí y Ahora*. Santander: Editorial Sal Terrae.
- García, J. (2001a). *Escuela Solidaria, espacio popular*. Madrid: Editorial CCS.
- García, J. (2001b). La navegación y la fisonomía del naufragio. En Kisnermann, N. *Ética ¿Un discurso o una práctica social?* Buenos Aires: Paidós.
- García, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Síntesis.
- García, J. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Cuadernos Cij.
- García, J. (2012). *Reinvención de la exclusión social en tiempos de crisis*. Madrid: Foessa.
- García, O. (2007). *La pelota cuadrada. Cómo se juega a la solidaridad en la Argentina Postmoderna*. Buenos Aires: Seguir Creciendo.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Hillesum, E. (2001). *El corazón pensante de los barracones: Cartas*. Barcelona: Anthropos.
- Hirschman, A. (1991). *Retóricas de la intransigencia*. México: FCE.
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Kisnermann, N. (2001). *Ética ¿Un discurso o una práctica social?* Buenos Aires: Paidós.
- Krugman, P. (2010, 26 de diciembre). *Cuando los zombis ganan*. *El País*.



*Le Monde Diplomatique*, 1996.

Levinas, E. (1994). *Le temps et l'Autre*. (3ª ed.) Paris: PUF.

Lledo, E. (2005). *Elogio de la infelicidad*. Madrid: Cuatro ediciones.

Luhmann, N., y Schorr, K. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Luhmann, N. Schorr, K. E. (1988). *Il sistema educativo. Problemi di reflexività*. Roma: Armando editore.

Magris, C. (2001). *Utopía y desencanto*. Barcelona: Anagrama.

Martínez, J. L. (2007). *Ciudadanía, migraciones y religión*. Madrid: San Pablo.

Marx, K. (1943). *El marxismo y la cuestión judía*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Mernissi, F. (2003). *¿El Cowboy o Simbad? ¿Quién vencerá en la globalización?* Discurso Premio Príncipe de Asturias de las Letras.

Metz, J. B. (2007). *Memoria passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. Santader: Sal Terrae.

Morin, E., Motta, R. y Ciurana, É. R. (2003). *Eduquer pour l'ère planétaire*. Paris: Balland.

Müller, H. (2010). *Tot el que tinc, ho duc al damunt*. Alzira: Edicions Bromera.

Neruda, P. (2004). *Canto General*. Barcelona: Editorial Seix-Barral.

Neuman, A. (2009). *El viajero del siglo*. Madrid: Alfaguara.

Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

Peces-Barba, G. (2007, 16 de abril). *Volver a la Ilustración*, El País.

Petrella, R. (1997). *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Madrid: Debate.

PNUD. (1994, 1997, 2005). *Informe sobre desarrollo humano*. Mundi-Prensa.

Razeto Migliaro, L. (2001). *Desarrollo, transformación y perfeccionamiento de la economía en el tiempo*. Santiago: Universidad Bolivariana de Chile.

Ricoeur, P. (1998, julio). L'entretien. *L'express*, 2455.

Deneulin, S. y Nebel, M. (2006): *Capabilities and rights, en Transforming Injust Structures. The Capability Approach*. Dordrecht: Springer.

Restrepo, L. C. (1996). *Ecología humana. Una estrategia de intervención cultural*. Santafé de Bogotá: San Pablo.

Revelli, M. (2003). *La política perduta*. Turín: Einaudi.

- Rifkin, J. (2004). *El sueño europeo. Cómo la visión europea del futuro está eclipsando el sueño americano*. Barcelona: Paidós.
- Rosanvallón, P. (1996). *La revolución del derecho a la inserción*. Debats 54.
- Ruiz, E. J. (2006). *Minorías, inmigración y democracia en Europa. Una lectura multicultural de los derechos humanos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sáez, V. (2012, 31 de agosto). *Somos personas desechables*, El País.
- Sartori, G. (2000). *Pluralismo, multiculturalismo e estranei*. Milano: Rizzoli.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos*. Buenos Aires: Katz.
- Sen, A. (2009). *La idea de justicia*. Madrid: Taurus.
- Skármeta, A. (1985). *El cartero de Neruda*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Tagore, R. (1996). El crecimiento como medio para lograr el desarrollo humano. *En Informe de Desarrollo Humano*. PNUD.
- Todorov, T. (2002). *La conquista de América: el problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Unesco. (1985). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Santiago, Chile: Autor.
- Velasco, D. (1999). *¿Derechos humanos carentes de fraternidad? Iglesia Viva*, 197.
- Veca, S. (1996). *La igual dignidad. Izquierda punto cero*. Barcelona: Paidós.
- Vidal Fernández, F. (2009). *Pan y Rosas. Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Vitoria, J. (1999). Los derechos humanos de solidaridad. *Iglesia Viva*, 197.
- Walzer, M. (1996). *Spheres of justice*. Oxford: Martin Robertson and Company Ltd.
- Zincone, G. (1992). *Da sudditi a cittadini*. Bologna: Il Mulino.
- Zubero, I. (2008). Construcción y deconstrucción de extraños en el ámbito local: de las identidades predatoras a las identificaciones dialogantes. En: S. Fleury, J. Subirats, I. Blanco (eds.). *Respuestas locales a inseguridades globales: innovación y cambios en Brasil y España*. Barcelona: CIDOB.





# CONFERENCIA CENTRAL

## ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA UNA NUEVA CULTURA DE IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN.

**Por Daniel Ponce Vásquez. Director General Adjunto de Vinculación, Programas Educativos y Divulgación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), México. [dponcev@conapred.org.mx](mailto:dponcev@conapred.org.mx)**

### 1. EL DERECHO A LA NO DISCRIMINACIÓN EN MÉXICO

La discriminación es una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos pero que en algún momento la hemos causado o recibido.

Hay grupos humanos que son víctimas de la discriminación todos los días por alguna de sus características físicas o su forma de vida. El origen étnico o nacional, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica, la condición de salud, el embarazo, la lengua, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil y otras diferencias pueden ser motivo de distinción, exclusión o restricción de derechos.

Para efectos de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en México, se entenderá por discriminación una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja



inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales<sup>1</sup>. Por ello, debe quedar claro que para efectos jurídicos, la discriminación ocurre solamente cuando hay una conducta que demuestre distinción, exclusión o restricción a causa de alguna característica propia de la persona que tenga como consecuencia anular o impedir el ejercicio de un derecho.

En México está vigente un orden jurídico que reconoce el respeto al derecho a la no discriminación de las personas desde el artículo primero constitucional. Además, con la reciente reforma legal en materia de derechos humanos, todos los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por México han adquirido rango constitucional.

La reforma determina los siguientes aspectos:

- Incorpora la noción de DD.HH. en la Constitución.
- Reconoce la dimensión integral y progresiva de los mismos.
- Homologa los tratados internacionales en la materia, a la Constitución.
- Fortalece la cláusula anti discriminatoria explicitando la orientación sexual dentro de las causas de discriminación.
- Hace obligatoria la educación en DD.HH. dentro del sistema educativo nacional.

## a. ¿Qué es el Conapred?

El Conapred es un órgano de Estado creado en 2003 por mandato de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, producto de la primera reforma constitucional del 2001. Su misión es contribuir a que toda persona goce sin discriminación de todos los derechos y libertades consagrados en el orden jurídico mexicano, y busca impulsar la inclusión social y la eliminación de obstáculos que limitan el goce de los derechos y la efectiva participación de las personas en la vida política, económica, cultural y social del país.

Actualmente el Conapred tiene atribuciones y responsabilidades de nivel nacional. En tanto que es un organismo especializado de lucha contra la discriminación, Conapred realiza las siguientes funciones<sup>2</sup>:

- i. Diseño de herramientas y elaboración de estudios para conocer y medir la discriminación.
- ii. Propuestas de medidas y programas para prevenir la discriminación en las instituciones públicas y privadas.

---

1. Artículo 4, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, México, D.F., 2009.

2. Artículo 20, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, México, D.F., 2009.

- iii. Realizar estudios sobre los ordenamientos jurídicos, e impulsar iniciativas de ley.
- iv. Difusión de mensajes y contenidos para prevenir prácticas discriminatorias a través de los medios de comunicación, de producción editorial y de capacitación.
- v. Defensa de casos de discriminación cometidos por particulares o por autoridades federales.

## **b. Perspectiva estratégica del Conapred para enfrentar la discriminación. Acciones relevantes**

A partir de la gestión de Ricardo Bucio (2009-2012) se estableció una estrategia integral de cara a la eliminación de la discriminación a través de los siguientes escenarios:

- Impulso a procesos de confrontación con situaciones emblemáticas, empoderando una corriente social con incidencia en la agenda pública de la no discriminación.
- Contar con modelos, metodologías y herramientas probadas para defender y empoderar a los sectores discriminados.
- Impulsar factores políticos, culturales e institucionales de DISCRIMINACIÓN confrontados y debilitados.

Por otro lado, se estableció que el Conapred trabajara en las siguientes líneas de acción:

- i. Diseño de herramientas y elaboración de estudios para conocer y medir la discriminación.** Encuestas Nacionales sobre Discriminación (2005 y 2010<sup>3</sup>), Reporte sobre la Situación de la Discriminación en México<sup>4</sup>.
- ii. Propuestas de medidas y programas para prevenir la discriminación en las instituciones públicas y privadas.** Guías de Acción Pública<sup>5</sup>, que son manuales para instituciones públicas y privadas enfocados en la prevención de una forma específica de discriminación. También el Conapred implementa una herramienta que propone a las

3. Resultados generales / diversidad sexual / personas con discapacidad / infancia / jóvenes de ambos sexos / adultos y adultas mayores / personas migrantes / población indígena / minorías religiosas / las 3 grandes zonas metropolitanas / el país dividido en 11 regiones / trabajadoras del hogar / mujeres.

4. Los ámbitos revisados en el Reporte son : Libertad de Conciencia, Libertad Religiosa, Derechos Culturales, Participación Política, Salud, Educación, Acceso a Crédito, Infraestructura Urbana, Consumo, Desarrollo Humano, Acceso a la Información Pública.

5. Las Guías de Acción Pública que se han elaborado hasta el momento son :

- Accesibilidad web para personas con discapacidad
- Inclusión para población afrodescendiente
- Instituciones comprometidas con la inclusión
- Prevención de la homofobia en instituciones públicas
- Criterios para la educación inclusiva



instituciones incorporen cuatro principios para iniciar un proceso institucional de mejora continua en materia de igualdad de trato y oportunidades en el interior y exterior: la Guía Institución Comprometida con la Inclusión (ICI)<sup>6</sup>.

**iii. Realizar estudios sobre los ordenamientos jurídicos, e impulsar iniciativas de ley.**

Agenda legislativa y promoción para que las entidades federativas cuenten con una ley estatal para prevenir y eliminar la discriminación.

**iv. Difusión de mensajes y contenidos para prevenir prácticas discriminatorias a través de los medios de comunicación, de producción editorial y de capacitación.**

Elabora publicaciones especializadas<sup>7</sup> contra la discriminación para diversos públicos: niñas y niños, funcionarios/as públicos, periodistas, académicos/as y población en general.

**v. Defensa de casos de discriminación cometidos por particulares o por autoridades federales.**

El Modelo de Defensa es un conjunto de procedimientos, sistema de información y catálogo de violaciones al derecho a la No Discriminación que ha servido para especializar la defensa de casos de racismo, xenofobia, machismo, homofobia, o misoginia, entre otros.

## 2. ¿QUÉ HAY DETRÁS DE LA DISCRIMINACIÓN?

Un acto discriminatorio es consecuencia, en gran medida, de diversos factores que impiden el goce pleno del derecho a la no discriminación:

**Factores culturales.** Los prejuicios y estigmas son parte del proceso de normalización de la discriminación, aunado a la desinformación y desconocimiento del derecho a la igualdad y a la no discriminación.

**Factores de poder.** La impunidad en los actos presuntamente discriminatorios impiden una efectiva garantía del goce del derecho a la no discriminación. Los costos que implica un acto discriminatorio son nulos o mínimos para las personas que discriminan. No hay costos sociales, políticos ni penales.

**Factores legales e institucionales.** La falta de políticas públicas y leyes que reduzcan los actos discriminatorios impide avances legales para el goce de este derecho.

**Desigualdad social.** Elemento detonante para permitir las prácticas discriminatorias.

En resumen, la discriminación tiene resabios del esclavismo y del autoritarismo. Favorece el desempleo y normaliza la desigualdad económica. Se nutre de una cultura de dádivas, no de derechos. Disminuye

6. Para mayor información consulte en, <http://ici.conapred.org.mx/principal/index.php?contenido=pagina&id=33&icon=inicio>

7. Se han elaborado más de 100 publicaciones distintas. Los cuentos infantiles están en más de 50,000 bibliotecas de aula.

la esperanza de vida, la protección contra los riesgos y el acceso a los servicios. **Es un ancla a la pobreza.**

Genera exclusión y divisiones interpersonales. Se expresa en maltrato, en abusos, en exclusión, en miedo, y en la ruptura del tejido social. Promueve la ruptura de las familias y el odio entre los grupos. Legitima la ley del más fuerte. **Es tierra fuerte para la violencia.**

Produce efectos destructivos de muchas vidas. Es negación de la igualdad. Fortalece la intolerancia a la diversidad y facilita los abusos de autoridad. Limita la participación en asuntos públicos y el acceso a la justicia. **Es un cáncer de la democracia.**

### 3. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA DISCRIMINACIÓN DE LOS Y LAS JÓVENES EN MÉXICO

Las y los jóvenes son uno de los grupos de población que son víctimas de actos discriminatorios. En México está reconocido a nivel constitucional que las y los jóvenes de familias indígenas migrantes tienen derecho a programas especiales de educación y nutrición y se les deberá proteger contra la explotación económica y social, además de que deberá sancionarse que se les emplee en trabajos nocivos para su moral y salud o en los cuales peligre su vida o se corra el riesgo de perjudicar su desarrollo normal. Actualmente no existe una ley vigente en el ámbito federal que proteja los derechos de las y los jóvenes de manera explícita, sin embargo, hay 16 leyes estatales de protección de la juventud. Además gozan de los derechos que se reconocen para las niñas y niños cuando estos tengan hasta 18 años de edad.

La primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2005 (Enadis), llevada a cabo por la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), mostró que somos “una sociedad con intensas prácticas de exclusión, desprecio y discriminación hacia ciertos grupos” y “que la discriminación está fuertemente enraizada y asumida en la cultura social, y que se reproduce por medio de valores culturales”.

La Enadis 2005 fue el primer gran esfuerzo por dotar de datos y poner en un espejo la realidad de un país que, aún sin asumirlo, ha tenido y mantenido dinámicas en las cuales la desigualdad y la negación de derechos se sirven del silencio y de la invisibilidad. Sólo evidenciando y reconociendo esta realidad podremos, como personas y como sociedad, asumir el reto de enfrentar el flagelo de la discriminación, de comprenderla y de generar las acciones públicas, grupales y personales necesarias para eliminarla como forma de relación social entre la ciudadanía.



La metodología aplicada a la Enadis arrojó diversos resultados referentes a situaciones particulares de la población joven:

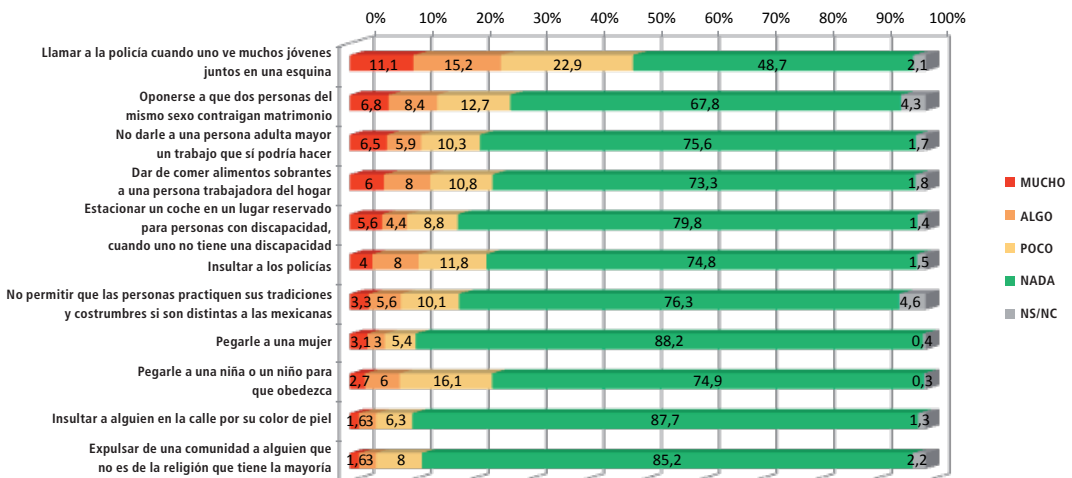
DERECHOS/GRUPOS DE POBLACIÓN

**¿QUÉ TANTO SE RESPETAN O NO SE RESPETAN LOS DERECHOS DE...?**



Se observa en la gráfica que la población mexicana considera que los derechos de las personas y los grupos mencionados se respetan poco o nada, principalmente en relación a las personas homosexuales, migrantes e indígenas.

**¿QUÉ TANTO SE JUSTIFICA...?**



Una de cada una personas considera que se justifica mucho o algo llamar a la policía cuando uno ve a muchos jóvenes juntos en una esquina.

Por otro lado, de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior, las percepciones entre el mismo grupo de población denotan actitudes intolerantes hacia ciertos grupos etarios, por ejemplo hacia las y los jóvenes indígenas, con discapacidad, de otra religión, de ideas políticas distintas, personas homosexuales, personas de baja condición económica, entre otros<sup>8</sup>.

#### 4. EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LA NO DISCRIMINACIÓN Y LOS DD.HH.

### Elementos de una educación para la no discriminación

Existen diversas alternativas teóricas que pueden explicar u ofrecer respuestas ante situaciones históricas de opresión, desigualdad y discriminación, no obstante, en el caso de la estrategia educativa del Conapred es pertinente recuperar elementos que permitan ubicar toda acción educativa a partir de un marco democrático y de derechos humanos. Por lo tanto, de acuerdo con Gutiérrez (2007, pp. 99-103) podemos considerar que una educación para la no discriminación debería tener como objetivos:

**a) Contribuir a la construcción de sujetos de derecho.** En la lucha contra la discriminación suele haber, por lo general, entusiasmo, buena voluntad, activismo social, compromiso filantrópico. Sin embargo, lo único que le puede dar densidad y verdadera proyección a esta lucha es una perspectiva de derechos. En esta línea, una persona discriminada no es solo una persona despreciada y humillada, sino una persona sin derechos y, por lo tanto, alguien a quien se le debe restituir su condición ciudadana, inmerecidamente cercenada. Por ello, la educación para la no discriminación debe promover no solo el conocimiento formal de los derechos, sino su defensa y su ejercicio prácticos.

**b) Desarticular las bases socioculturales y simbólicas de la discriminación.** La discriminación tiene una dimensión cultural que no la explica del todo, pero que constituye su motor principal. Esa dimensión es la que le confiere legitimidad social a las actitudes y conductas de desprecio y exclusión. Una tarea fundamental, entonces, es combatir desde su raíz los prejuicios, estereotipos y estigmas que naturalizan, invisibilizan y le confieren legitimidad social al maltrato del que son objeto determinadas personas y colectivos sociales.

**c) Promover identidades libremente elegidas, abiertas, plurales y no confrontadas.** Otra tarea pedagógica fundamental es no solo combatir prejuicios específicos, sino las estructuras mismas que dan lugar a los prejuicios, lo que supone reformular los esquemas maniqueos que subyacen a nuestra

8. Para consultar las gráficas por cada grupo de población, diríjase a [http://www.sems.gob.mx/es/sems/encuestas\\_de\\_exclusion\\_intolerancia\\_y\\_violencia\\_](http://www.sems.gob.mx/es/sems/encuestas_de_exclusion_intolerancia_y_violencia_)



forma de ver el mundo y lo que en él ocurre, y que son fuente inevitable de intolerancia. Tarea ésta que se traduce en tres exigencias educativas cruciales: cultivar la autonomía moral como medio para resistir las presiones del entorno; desarrollar el juicio crítico como medio para superar interpretaciones maniqueas de la realidad y de las personas, y promover el desarrollo de la autoestima como recurso para afirmar la propia valía y resistir toda tentativa de sobajamiento y degradación por parte de otros u otras.

**d) Contribuir a la construcción de nuevos referentes para la interacción social.** No se trata sólo de evidenciar las sinrazones de los prejuicios, sino de ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que permitan reconstruir la convivencia social sobre nuevas bases. Si la discriminación se expresa, entre otras cosas, como intolerancia hacia determinadas diferencias que son calificadas de inadmisibles, se debe favorecer el desarrollo de dos competencias clave: una, la empatía como vía para estar en condiciones de ver a los otros y otras como personas con derechos, de comprenderlos y considerarlos como iguales y, por lo tanto, como legítimos interlocutores, y dos, el respeto, la disposición a aceptar y a convivir con cualquier forma de ser, pensar y actuar que elijan para sí mismas las personas en el marco de valores del Estado democrático de derecho.

**e) Criterios metodológicos: la educación popular.** Todo proceso educativo es un proceso de aprendizaje y, por ende, un proceso organizativo, de empoderamiento y transformación social. La educación para la no discriminación, por tanto, implica un proceso sistemático dirigido a la búsqueda de un cambio y transformación de las distintas situaciones de opresión y dominio que han vulnerado de manera histórica a distintas personas y grupos de nuestra sociedad.

El anclaje de dicho proceso educativo y organizativo se recupera a partir de una mirada metodológica, la cual desde una educación para la no discriminación conlleva una postura específica donde el sujeto se convierte, ante todo, en el centro del proceso educativo y el aprendizaje. De esta manera, hablar de un proceso educativo basado en una "educación popular", como lo ha recuperado la estrategia de Conapred (aunque no la única), implica también una mirada especial de adquirir y transmitir conocimiento frente al posicionamiento de una realidad social concreta, como lo es la discriminación.

La educación popular no es una corriente nueva pero pedagógicamente sigue aportando elementos muy enriquecedores para pensar nuestra realidad social, toda vez que toma como eje central el análisis crítico de los procesos de exclusión y transformación social y política (Bustos, 1996).

De manera sintética, podemos enunciar algunos elementos básicos que definen la naturaleza de dicha corriente:

La crítica de una realidad injusta y conflictiva, debido a un signo clasista.

El análisis de las relaciones de poder.

El análisis y la lectura de las realidades contextuales libres de adoctrinamiento.

La posibilidad de generar conocimiento para la acción.

Con base en la tarea educativa específica que desempeña el Consejo, reviste vital importancia indicar que se trata de una *acción liberadora que promueve un cambio*, por tanto, sería en vano dirigir esfuerzos para seguir manteniendo una estabilidad social, pues, por el contrario, se trata de perseguir el reajuste y reestructuración de las estructuras sociales que han acomodado de manera sistemática a grupos oprimidos frente a grupos de poder hegemónicos, rechazando además un cambio meramente de roles en dicha estructura.

Algunos de nuestros criterios orientadores que guían la estrategia metodológica, desde la educación popular son:

- Se *parte de la realidad*, lo cual involucra el análisis y la identificación dentro de la vida cotidiana de las y los actores de todas aquellas situaciones violatorias del derecho a la no discriminación y el principio de igualdad.
- Se reconoce que *no hay una sola verdad*, en tanto que el proceso educativo se convierte en un proceso que mira a las y los actores como constructores/as de su propio conocimiento y realidad.
- Se recuperan *las expectativas de las y los participantes* dentro de todo el proceso educativo, pues no existe un camino rígido ya establecido para lograr los fines y propósitos esperados, de esta manera se torna un proceso flexible que favorece la construcción de aprendizajes significativos.
- Se invita a la *construcción del diálogo* pensado desde una *comunicación horizontal*, lo cual no implica una relación vertical de poder desde una figura tradicional de "maestro-alumno", es decir, como "enseñante-aprendiz", sino que se piensa la creación de un espacio que permita el intercambio de saberes y experiencias a través de una persona *facilitadora* de este proceso.
- Se concibe a las personas como *sujetos activos*, en tanto que el proceso educativo se conduce hacia el intercambio *crítico y cuestionador* de sus propias realidades para movilizar hacia una acción y transformación.



De esta manera, se puede decir que todo el proceso educativo toma como centro a las y los propios sujetos, pues parte de su realidad, pasa por un momento de análisis y crítica, se conduce a través de un proceso significativo y teórico, el cual finalmente queda abierto al cambio y la acción, es decir, a la transformación de nuestra propia realidad, de nuestras concepciones y de nuestras prácticas.

Se trata de un proceso que no resulta de un asunto casual e improvisado, sino más bien de un proceso sistemático que sitúa, entre otros elementos, la importancia de las *técnicas participativas* desde un marco constructivista para posibilitar la adquisición, organización y construcción del conocimiento, concibiendo tres momentos en dicha acción: partir de la realidad (construcción de significado), teorización (procesamiento de la información), y la vuelta a la práctica (aplicación de la información y refinamiento del conocimiento).

Las metodologías participativas se fundamentan en tres pedestales básicos:

1. Son producto de un trayecto histórico.
2. Cuentan con fundamento neurofisiológico que recomienda su uso aplicando una serie de técnicas y materiales didácticos para apoyar el aprendizaje.
3. Sus fundamentos pedagógicos han sido probados por diferentes escuelas de la enseñanza y del estudio de la conducta.

Según Nidia González (1994):

Las técnicas participativas son recursos y procedimientos que dentro de una metodología dialéctica permiten repensar la práctica de los participantes, para extraer de ella y del desarrollo científico acumulado por la humanidad hasta nuestros días, todos los conocimientos necesarios e indispensables para transformar y recrear nuevas prácticas.

En general, la educación popular y, por ende, una educación basada en un marco de derechos humanos y no discriminación, permite tener como punto de partida lo que el grupo hace, sabe, vive y siente, es decir: su contexto o realidad objetiva, su práctica social o accionar consciente e intencionado, así como la concepción que tienen de su realidad y su práctica social.

Por lo tanto, la estrategia educativa del Consejo ha adoptado un modelo educativo para la igualdad y la no discriminación que busca formar personas con las competencias necesarias para participar en la construcción de una cultura de respeto a los derechos humanos y no discriminación. Dicho modelo abarca competencias de formación y promoción basadas en tres ámbitos interrelacionados:

1. **Conocimientos** basados en fundamentos filosóficos, jurídicos, sociológicos, instituciones, conceptos, categorías, instrumentos.
2. **Valores y actitudes** que sustentan la dignidad y derechos de las personas y las actitudes coherentes con esos valores.
3. **Habilidades y destrezas** necesarias para ejercer la práctica democrática: comunicación, relación, participación, análisis, etc.

Una competencia es entendida como la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p. 11). Implica un conjunto de saberes, habilidades y actitudes que favorecen la resolución de problemas específicos y, en este caso, nos posicionan ante una realidad social concreta que posibilita la lucha contra la discriminación.

## CONCLUSIONES

La estrategia educativa del Conapred ha sido diseñada y ejecutada con la intención de dar respuesta al momento social y político que enfrenta actualmente la sociedad mexicana en materia de discriminación. Por ello, la estrategia adoptada tiene como base una oferta sistemática que recupera las diversas características y necesidades de las distintas instituciones y sectores con los que se trabaja. Entre las acciones educativas se encuentra la formación de promotores y promotoras, la cual se instrumenta de manera presencial y a distancia con la intención de conformar redes para la promoción del derecho a la no discriminación a través de la formación de agentes multiplicadores/as, buscando con ello, un impacto estratégico dentro de los distintos sectores e instituciones.

Además, considerando los diversos sectores, actores y actoras a quienes se dirige la estrategia educativa del Conapred, se han diseñado y publicado diversos materiales educativos que tienen la intención no sólo de brindar información en la materia sino también de promover la adquisición de algunas herramientas para la promoción y defensa del derecho a la no discriminación.

En suma, la estrategia educativa del Consejo ha sido establecida a través de una constante serie de luchas y esfuerzos que han generando a su vez la conformación de diversas alianzas y compromisos individuales e interinstitucionales.

El cambio debería venir entonces de las familias, las escuelas, los clubes, las iglesias, los partidos, las empresas y los medios de comunicación, y no solo de cambios en los perfiles burocráticos de los/as servidores/as públicos de todos los órdenes y niveles.



## Referencias bibliográficas

Bustos, L. (1996). *Educación popular: lo que va de ayer a hoy. Última década*, 4, 1-9. Chile: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2009). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México, D.F.: Autor.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010, Resultados Generales*. México: Autor.

González, N. (1996). *Técnicas participativas para educadores cubanos*. (pp. 1-9). Tomo I. La Habana, Cuba/Guadalajara, México: CIE Graciela Bustillos/IMDEC AC.

Gutiérrez, J. (2007). *Educación: formación cívica y ética*. México: Cal y arena.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública.



PLANES DE EDUCACIÓN EN  
DERECHOS HUMANOS:  
EL CASO DE BRASIL, BOLIVIA Y  
COLOMBIA



## PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN BRASIL.

**Aida Monteiro<sup>1</sup>. Coordinadora del Núcleo de Estudios e Investigaciones de Educación en Derechos Humanos de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE).**

**Celma Tavares<sup>2</sup>. Investigadora del Núcleo de Estudios e Investigaciones de Educación en Derechos Humanos de la UFPE. Brasil. [trevoam@terra.com.br](mailto:trevoam@terra.com.br), [cftav@hotmail.com](mailto:cftav@hotmail.com)**

### Resumen

Durante las últimas décadas, la educación en derechos humanos (EDH) en Brasil ha avanzado de acuerdo con las directrices internacionales. A partir del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de 2003, se implementó un conjunto de acciones. Sin embargo, el análisis de la situación actual de la EDH en Brasil, con base en estas iniciativas, es aún una materia pendiente. De esta manera, el objetivo del presente documento es conocer y examinar el eje pedagógico y teórico-metodológico que orienta las normas y acciones propuestas para el desarrollo de la EDH en la educación formal, para cuyo propósito se utilizó una matriz de análisis cualitativo. A partir de resultados encontrados es posible inferir que, pese al esfuerzo de los municipios y estados en incorporar el tema de la EDH en sus planes, las propuestas se restringen a los documentos oficiales, lo que presenta un grado reducido de efectividad en las acciones.

### Introducción

La educación en derechos humanos es una práctica reciente que surge en el contexto de las luchas y movimientos sociales de resistencia frente al autoritarismo de las dictaduras latinoamericanas.

La historia de la formación de la sociedad brasileña se ha visto marcada por una cultura de explotación, violencia y por largos períodos de autoritarismo dictatorial, e incluso en épocas de democracia, los derechos más básicos de los seres humanos se han violado, destacando entre ellos el de la educación.

---

1. Profesora titular de Educación en la Universidad Federal de Pernambuco-UFPE/Brasil. Doctora en Educación por la Universidad de Sao Paulo. Recife, Brasil.

2. Doctora en Derechos Humanos por la Universidad de Salamanca, España. Investigadora de la Fundación de Amparo a la Ciencia y Tecnología del Estado de Pernambuco, con proyecto de investigación sobre educación en derechos humanos en las escuelas públicas.

En consideración de que los períodos democráticos han sido breves y frágiles, es a partir de 1985, año de la última transición política brasileña con participación de los movimientos sociales en la lucha por la redemocratización del país, cuando la EDH empieza a adquirir una forma más sistemática (Silva y Tavares, 2010). De esta forma, todo el proceso de organización de la sociedad ha sido fundamental para la difusión y ampliación de las prácticas en EDH, especialmente a partir de la segunda mitad de los años noventa, incluyéndose dicha educación en los programas gubernamentales con cada vez mayor intensidad<sup>3</sup>.

Dando continuidad a este proceso, en 2003 se creó el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos y se elaboró el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) como documento específico de la educación en este ámbito, cuya segunda versión se organizó en 2006, a partir de una amplia discusión con la sociedad civil.

A su vez, la posibilidad de continuar las intervenciones en este campo, especialmente en el ámbito de la educación formal<sup>4</sup>, se incrementó con la aprobación, en 2012, de las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos<sup>5</sup> (DNEHD) por parte del Consejo Nacional de Educación, órgano responsable de la regulación de las políticas de educación en el país. Igualmente, esto se amplió con el desarrollo de los Planes de Acción de Educación en Derechos Humanos para la Educación Básica, elaborados por las Secretarías de Educación de los Estados y del Distrito Federal<sup>6</sup>.

De esta forma, es posible identificar que Brasil posee un armazón normativo-institucional en esta área, sin embargo, el análisis de la situación actual de la EDH a partir de estos instrumentos e iniciativas, es una materia pendiente.

Por ello, el presente trabajo plantea la reflexión a partir de la realización de la EDH con enfoque en los procesos pedagógicos y metodológicos adoptados. Para orientar y dar unidad al análisis de la

---

3. En ese período, se destacan la creación de la Secretaría de Derechos Humanos en el ámbito federal (hoy con rango de Ministerio), la creación del Premio Nacional de Derechos Humanos y la elaboración de programas de derechos humanos. En el ámbito de los Estados y Municipios, se crearon varias Secretarías de Derechos Humanos y Consejos de Defensa de los Derechos Humanos, lo que favoreció y amplió los conocimientos en torno a esta área, algo que antes no se encontraba en los programas de gobierno.

4. Es importante señalar que Brasil posee instrumentos normativos en el área de educación desde 1996, los cuales legitiman el trabajo en EDH en las escuelas, como por ejemplo, la Ley de Directrices y Bases de la Educación, las Directrices Nacionales Generales para la Educación Básica y las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental de 9 años.

5. Las Directrices poseen carácter obligatorio, definen los principios de la educación en derechos humanos e indican cómo esta puede estar incluida en la educación básica y en la enseñanza superior.

6. En el año 2010, el Ministerio de Educación (MEC), a través de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (Secad), incentivó y apoyó a las Secretarías de Educación de los Estados y del Distrito Federal para que elaborasen los Planes de Acción de Educación en Derechos Humanos para la Educación Básica. Esta acción tuvo como objetivo la inserción de una perspectiva de educación centrada en el respeto a los derechos humanos dentro de la red pública de enseñanza, buscando favorecer la formación activa de la ciudadanía.



información recopilada, se elaboró una matriz de análisis de datos. Además, dicha evaluación se articulará con los datos de dos estudios exploratorios, realizados entre 2010 y 2011, sobre el escenario de la EDH en los Municipios y en Estados brasileños, los cuales han explorado el contenido de los documentos oficiales orientadores de los sistemas públicos de enseñanza: los Planes de Educación y los Planes de Acción, respectivamente.

En vista de lo anterior, el objetivo principal de este documento es conocer y examinar el eje pedagógico y teórico-metodológico orientador de las normas y acciones propuestas para el desarrollo de la EDH en la educación formal, especialmente porque este análisis es fundamental para la ampliación y/o reorientación de este tipo de trabajo, de forma que sea un aporte para la institucionalización de la EDH en el país como política pública.

## **Fundamento teórico-metodológico: el análisis de los documentos**

Para profundizar en los conocimientos sobre la situación actual de la EDH respecto de su proceso pedagógico y metodológico, ha sido necesario analizar los documentos principales disponibles de esta área. Así, para este trabajo, orientado a partir de una matriz de análisis, se priorizaron los siguientes documentos: la tercera versión del Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH), de 2010; la segunda versión del PNEDH, de 2006; las DNEDH, de 2012; los Planos de Acciones de los Estados<sup>7</sup>, de 2010-2011.

Los datos obtenidos tras el análisis de dichos documentos posibilitaron la agrupación de los resultados principales en tres grandes bloques que se presentan de la siguiente forma: a) comprensión y objetivos; b) procedimientos para el desarrollo de la EDH; c) estructura y organización.

### **Comprensión y objetivos**

La comprensión de los derechos humanos identificada en el conjunto de documentos se aproxima a su concepción contemporánea al incorporar las ideas de ciudadanía democrática y activa, los valores humanistas y los principios de libertad, igualdad, equidad y diversidad, entendiendo los derechos como el resultado de un proceso histórico de lucha y afirmando su universalidad, indivisibilidad e interdependencia.

---

7. Formaron parte de este análisis 20 Planes de los Estados, con representación de cada una de las cinco regiones del país.

A su vez, la comprensión de la educación en derechos humanos se basa en la definición presentada en el PNEDH<sup>8</sup>, por considerarla como orientadora de las políticas propias del área. En el PNEDH, la educación en derechos humanos se entiende como un proceso sistemático y multidimensional que orienta la formación de sujetos de derecho, articulando varias dimensiones. Comprende la aprehensión de conocimientos de derechos humanos, valores y actitudes en defensa de estos derechos y del desarrollo de acciones para su efectivación.

Con respecto a los objetivos, cada documento posee un perfil específico. El PNDH y el PNEDH presentan objetivos dirigidos a las cuestiones políticas, técnicas y formativas. Las DNEDH tienen un macro objetivo que es la construcción de sociedades que valoren la dignidad humana. Los Planes de Acción se dividen entre los que indican objetivos enmarcados en cuestiones técnicas, políticas o técnico-políticas, y aquellos que incluyen temas políticos y de gestión.

### **Procedimientos para el desarrollo de la EDH**

El segundo bloque se organizó a partir de tres elementos: orientación metodológica; presentación detallada de las acciones; previsión de evaluación y seguimiento.

#### ***Orientación metodológica***

Una vez más, cada documento muestra un contexto propio, sin embargo convergen en la postura adoptada. El PNDH presenta una orientación metodológica sistémica, que apunta a una forma transversal en la concreción de las acciones y reúne un trabajo conjunto de los Ministerios que forman parte del gobierno federal. El principio metodológico básico del PNEDH es la construcción del conocimiento de forma colectiva y participativa, con miras a contribuir en la formación del sujeto de derecho y del desarrollo de la ciudadanía activa. En las DNEDH el enfoque se centra en que las metodologías de enseñanza permitan la participación activa de los y las estudiantes como constructores y constructoras de sus conocimientos, de forma interactiva y dialógica. Orienta los sistemas de enseñanza para que estos/as puedan organizar los currículos de diferentes formas: a) desarrollando los temas de derechos humanos de forma transversal e interdisciplinar; b) con sus contenidos integrados a las asignaturas del currículo; c) mezclando las dos formas -interdisciplinar y disciplinar-. Los Planes priorizan las políticas dirigidas al conjunto del sistema educativo, pero no presentan un tipo específico de orientación metodológica, solo definen la realización de cursos, talleres, charlas y seminarios con el objetivo de materializar las acciones de formación que constituyen su prioridad.

---

8. El PNDH-3 (2009), los Planos de Acción (2011) y las DNEDH (2012) son posteriores al PNEDH y por ello adoptan su definición de EDH.



### ***Presentación detallada de las acciones***

Igualmente, dado el formato diferenciado de cada documento, se identificaron distintos niveles de detalle de las acciones. El PNDH presenta cinco directrices y once objetivos estratégicos y enumera cincuenta y nueve acciones, pero sin detallarlas. El enfoque de las acciones engloba los niveles técnico, político, de articulación, de formación y de seguimiento de las mismas. El PNEDH presenta líneas de acción en el campo normativo e institucional y las organiza en propuestas de formación, movilización, articulación y sensibilización en los ámbitos técnico y político y en la elaboración de material didáctico. Como las DNEDH se caracterizan por ser un documento normativo, no necesitan presentar acciones detalladas; sin embargo, forman parte de su estructura algunas sugerencias de materialización de los contenidos de los derechos humanos para los sistemas de enseñanza, enfocado en la formación de los/as profesionales de todas las áreas del conocimiento. A su vez, la prioridad de las acciones de los Planes es la formación. Al detallar las acciones, en su gran mayoría identifican aspectos tales como objetivos, metas, resultados, plazos, responsables y la articulación con otras instituciones. Sin embargo, no son muchos los que desarrollan el tema del presupuesto.

### ***Previsión de evaluación y seguimiento***

El PNDH y las DNEDH no describen la evaluación ni el seguimiento de sus propuestas. En el PNEDH esto ocurre de forma más generalizada, al explicitar la creación de informes como un instrumento para evaluar sus propuestas, no obstante, no prevé un período para que esto se concrete. La mitad de los Planes de Acción establece un trabajo de evaluación y seguimiento de las actividades, pero no señala el órgano responsable de tal proceso, y solo indica que este será permanente y procesual, en consideración de los objetivos y resultados por cumplir.

### ***Estructura y organización***

En la estructura y organización propuestas en los cuatro documentos, es posible identificar cuatro componentes comunes: responsables por la ejecución de las acciones; público priorizado; área de acción de los documentos; articulación con otros sectores de la sociedad.

### ***Responsables por la ejecución de las acciones***

El PNDH está directamente vinculado a la Secretaría de Derechos Humanos, pero sus acciones articulan 31 Ministerios del gobierno federal. El PNEDH se vincula a los Ministerios de Educación y de la Justicia y a la Secretaría de Derechos Humanos. Además, presenta la necesidad de articulación con las Secretarías de Educación de los Estados y de los Municipios y con instituciones de Educación Superior, así como el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Comunicaciones. Por otro lado, en ambos documentos no se define la competencia de cada sector. Las DNEDH están institucionalmente

sujetas al Consejo Nacional de Educación del Ministerio de Educación. La mayoría de los Planes de Acción presenta el sector de la Secretaría de Educación que desarrollará la propuesta. Cuando no es una entidad específica del área de derechos humanos, es una coordinación de educación básica o una gerencia de educación. La mitad de los Planes apunta la existencia de una entidad específica en el área de EDH en la estructura de las Secretarías.

### ***Público priorizado en los documentos***

Las propuestas de cada documento se dirigen a públicos variados en razón de su especificidad y objetivos, pero en general, todos en el ámbito de la educación. Aunque el PNDH no defina su público, al considerar sus ejes de acción es posible inferir que estos incluyen el público relacionado con la educación básica y la educación superior, la educación no formal y los medios de comunicación. El PNEDH igualmente presenta público diversificado a causa de sus cinco áreas de acción: profesionales de la educación básica y superior, de la justicia y seguridad, de la sociedad civil organizada y de los medios de comunicación. Las DNEDH se dirigen al conjunto de profesionales que actúan en la educación básica y educación superior de todas las áreas. Los Planes de Acción, en general, buscan atender al público de docentes, gestores/as y estudiantes.

### ***Área de acción de los documentos***

El área de alcance del PNDH se identifica a partir de sus ejes, que deben realizarse en todo el territorio nacional: interacción democrática entre Estado y sociedad; desarrollo y derechos humanos; universalización de los derechos; seguridad pública y acceso a la justicia; educación y cultura de derechos humanos; derecho a la memoria y verdad. El PNEDH propone incluir a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales en los ámbitos federal, estatal y municipal en un proceso de cooperación. Las DNEDH abarcan todas las áreas de formación profesional, en los niveles y tipos de enseñanza de la educación básica. La mayoría de los Planes de Acción presenta un alcance para todo el sistema de enseñanza de la educación básica.

### ***Articulación con otros sectores de la sociedad: consejos, sindicatos, asociaciones, familia, líderes comunitarios***

El PNDH no explicita la articulación con otros sectores de la sociedad. Los responsables de las acciones y las articulaciones previstas se encuentran en el ámbito gubernamental. El PNEDH indica la necesidad de articulación con los diferentes sectores de la sociedad, en especial, con los/as gestores/as públicos/as y las organizaciones de la sociedad civil. Las DNEDH igualmente apuntan a la necesidad de articular los varios sectores de la sociedad, en especial las instituciones y sistemas de enseñanza. Los Planes de Acción enumeran articulaciones con órganos gubernamentales, no gubernamentales y con la comunidad.



## **El análisis de los documentos y los resultados de los estudios exploratorios: un panorama de la situación de la EDH**

El análisis de los documentos principales de la EDH presentado anteriormente, permite inferir que el cuadro normativo-institucional brasileño ha avanzado en esta área. Asimismo, en los textos se identifica la preocupación por establecer un marco teórico a partir de un concepto de educación en derechos humanos que sirva de parámetro para el conjunto de las acciones y una orientación metodológica que privilegie la participación, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. Por otro lado, se señalan algunas lagunas que pueden retraer el proceso de implantación de sus propuestas, como por ejemplo, la ausencia de plazos, la falta de definición de la competencia de cada sector en su desarrollo, la falta de descripción de los medios para la evaluación y el seguimiento de sus acciones.

Además de estas, se presentan otras limitaciones, de orden más general, que contribuyen a obstaculizar el proceso de desarrollo de la EDH como política pública. Se puede destacar en este contexto, la formación histórica y socioeconómica del país; la falta de mayores inversiones y de la ampliación del presupuesto para esta área; la organización política con base en un sistema federal, que presenta ciertas desventajas, especialmente cuando el desarrollo de planes y programas dependen, en parte, de la adhesión de los estados y de las ciudades.

En este sentido, por ejemplo, el Ministerio de Educación, al evaluar lo que se ha realizado hasta ahora en los Estados, afirma que la cantidad y calidad de las acciones de EDH varían según el grado de institucionalización disponible en las Secretarías de Educación y la voluntad de convertirlas en política pública. Por lo que es posible deducir al respecto, esto se traduce mucho más en actos individuales, incluso con la participación de instituciones de la sociedad civil, que en un sistema articulado y orientado por una política nacional.

Dos estudios exploratorios realizados entre 2010 y 2011 sobre el escenario de la EDH en los municipios y en los estados brasileños igualmente apuntan en esta dirección.

El primero de ellos, en el cual participaron 942 municipios del país<sup>9</sup>, identificó que de las ciudades analizadas solo 40% tiene una Secretaría de Educación exclusiva para esta área y menos de 50%

---

9. Estudio desarrollado entre enero y octubre de 2011 por la organización no gubernamental Gajop – Grupo de Apoyo Jurídico a las Organizaciones Populares (Recife-Brasil) en articulación con la Undime (Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación) y apoyo de la Secretaría de Derechos Humanos y del Ministerio de Educación. El objetivo ha sido evaluar el nivel de implantación del PNEDH en el país. Del total de 5.565 municipios, por problemas operacionales y burocráticos, se enviaron cuestionarios a 2.380 ciudades, de las cuales, 942 contestaron. Lo que corresponde a 16,7% del total.

organiza su política educacional por medio de un Plan Municipal de Educación. Casi la totalidad de estos municipios no dispone de una Secretaría de Derechos Humanos en su estructura y solo 25% desarrolla acciones en este campo. Por otro lado, la mayoría afirma comprender la EDH con base en lo definido por el PNEDH, casi 70% de ellos tienen propuesta curricular propia, que posibilita la adecuación del currículo a la realidad local y 56% informó que sus currículos incorporan temas de derechos humanos. 75% de ellos tienen proyectos político-pedagógicos en todas las escuelas municipales, sin embargo, solo 32% presenta un sector que oriente a la inclusión de la EDH en estos documentos. Además, solo 20% a 50% de los municipios realiza actividades de formación para profesores/as, siendo baja la inserción de la temática de los derechos humanos en los procesos de capacitación.

El segundo estudio exploratorio<sup>10</sup> indicó que en la mayoría de los estados brasileños se propone trabajar los derechos humanos como eje orientador del currículo y del proyecto político-pedagógico, y que siguen la concepción de EDH definida en el PNEDH. Otro aspecto relevante ha sido la importancia otorgada a la formación de los/as profesionales como acción prioritaria, lo que demuestra la certeza que los/as gestores/as poseen sobre la dificultad y la necesidad de una formación adecuada en el área de los derechos humanos que los habilite y capacite para su enseñanza. Al mismo tiempo, se identificó cómo a nivel de las propuestas existe un grado importante de colaboración en las Secretarías de Educación y cuya tendencia consiste en la transformación de los proyectos puntuales en políticas para los sistemas de enseñanza. Por otro lado, a pesar de los avances, el estudio evidenció que el proceso de desarrollo de las acciones de EDH en los Estados y en el Distrito Federal se encuentra en un estado inicial, aún distante del desarrollo de la EDH como política pública y de Estado.

De esta manera, al confrontar el análisis de los documentos con los estudios realizados, se percibe que aunque el cuadro normativo-institucional de la EDH en Brasil haya avanzado y que las acciones de EDH se desarrollen, dicho desarrollo no se ha logrado establecer de forma satisfactoria y como política pública que permita estar presente en todas las esferas (federal, estatal y municipal), en los sistemas de enseñanza (educación básica y educación superior) y en los ámbitos de formación de los/as profesionales de las áreas más diversas.

---

10. Estudio desarrollado entre 2010 y 2011 por Tavares y Silva (2011) con la finalidad de realizar una recopilación inicial del nivel en que se encuentran las Secretarías de Educación de los Estados y del Distrito Federal respecto al trabajo de educación en derechos humanos, tratando de verificar si los Planes de Acción de las Secretarías de 20 Estados constituyen una política educacional o se componen de proyectos específicos.



## Consideraciones Finales

Este texto representa parte de un estudio más amplio que estamos realizando en Brasil sobre la EDH y la implantación de políticas públicas en los sistemas de enseñanza en los últimos años, en los que la sociedad civil organizada tuvo participación fundamental para la efectivación de las mismas.

Los documentos analizados evidencian que, a partir de un análisis histórico, el avance de los marcos normativos en el país es significativo, principalmente con la Constitución de 1988, que definió el Estado brasileño como democrático de derecho y la educación de la enseñanza básica -que engloba los/as estudiantes de 6 a 14 años de edad- como un derecho subjetivo, y en la perspectiva de la formación de la ciudadanía.

Entre los principales avances es importante destacar las Directrices Nacionales de la Educación en Derechos Humanos (2012) debido a su carácter obligatorio, es decir, de exigencia para que todos los sistemas de enseñanza incorporen en los proyectos institucionales y en los currículos, de las diversas áreas del conocimiento, contenidos de derechos humanos que se correspondan con los contenidos curriculares. Además, destaca que las metodologías deben posibilitar a los/as estudiantes problematizar, contextualizar y desarrollar acciones que puedan interferir en la realidad social, en el fortalecimiento de la democracia y en la defensa de los derechos humanos. Es posible señalar que hubo una ampliación de investigaciones, cursos y producción de material didáctico en esta área que contribuye a la formación de profesionales, en consideración de que esta es una gran laguna y un gran reto para la implantación de los marcos normativos, y, principalmente, de los documentos, como el PNEDH y las DNEDH.

Sin embargo, las leyes, normas y pactos no se hacen realidad si no existe la determinación del conjunto de la sociedad civil y política en la implantación de los mismos, lo que implica cambio de mentalidad y de cultura respecto a la comprensión y valoración de que todas las personas son sujetos de derecho, y que la EDH es derecho de todos/as. En este sentido, ese es el gran papel de la Educación.

## Anexo

### Matriz de análisis de los datos

| ESFERAS                   | TEMAS ORIENTADORES  |
|---------------------------|---|
| Concepto y objetivos      | 1 – Comprensión de los derechos humanos   |
|                           | 2 – Comprensión de la educación en derechos humanos   |
|                           | 3 – Cuestiones abordadas en los objetivos de los documentos   |
| Procedimientos            | 4 – Orientación metodológica  |
|                           | 5 – Presentación detallada de las acciones  |
|                           | 6 – Previsión de evaluación y seguimiento   |
| Estructura y organización | 7 – Responsables de la ejecución de las acciones  |
|                           | 8 – Público priorizado en los documentos  |
|                           | 9 – Área de acción de los documentos  |
|                           | 10 – Articulación con otros sectores de la sociedad: consejos; sindicatos; asociaciones; familia; líderes comunitarios. |





## Referencias bibliográficas

Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC/SEDH.

Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2010). *Programa Nacional de Direitos Humanos 3*. Brasília: SEDH/MJ.

Brasil. Ministério da Educação. (2012 janeiro). CNE/CEB. *Resolução nº 2. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.

GAJOP/UNDME/SDH/MEC. (2011). *Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos nos Municípios Brasileiros*. Relatório de pesquisa. Recife.

Silva, A. y Tavares, C. (2010). *El papel de la educación en derechos humanos en la formación de la ciudadanía activa*. Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 3, 96-107.

Silva, A. y Tavares, C. (2011). *Educação em Direitos Humanos no Brasil: avanços e limites*. Recife, XXVIII Congresso Internacional da ALAS.

S

# LA CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DE FORTALEZA

Lidia Pimentel y Joana Schroeder. Consultora Técnica de PEDHFOR, Brasil. joana.schroeder@gmail.com, lidiavalesca@yahoo.com.br

*Hay un único lugar donde ayer y hoy  
se encuentran y se reconocen y se abrazan,  
y ese lugar es mañana*  
(Eduardo Galeano)

## Resumen

Fortaleza es la primera ciudad de Brasil que ha construido un Plan de Educación en Derechos Humanos. En marzo de 2012, el Comité Municipal de EDH con la Secretaría de Derechos Humanos de Fortaleza, empezaron su construcción con la participación de diferentes segmentos de la sociedad. A través de cinco plenarias temáticas – 1. Educación Básica, 2. Educación Superior, 3. Educación No Formal, 4. Educación y Comunicación, 5. Formación de Servidores Públicos, Agentes de Justicia y Seguridad Pública – se propusieron políticas de EDH que deberán implementarse por instituciones públicas y privadas, sociedad civil y otros/as agentes de la educación en los próximos 10 años.

**Palabras Clave:** EDH, políticas públicas, participación popular, educación formal y no formal, educación y comunicación, formación de servidores/as públicos/as, agentes de justicia y seguridad pública.

## 1. Introducción

### Los escenarios y sujetos de derechos humanos en Fortaleza

Fortaleza, localizada en la región noreste de Brasil, es la capital del estado de Ceará. Rodeada por la costa del Atlántico tiene 34 kilómetros de playas y aproximadamente 2,5 millones de habitantes, siendo la quinta ciudad más grande de Brasil. La región noreste es la región brasileña con el menor índice de desarrollo humano (IDH). Por tanto, es una de las regiones más pobres del país, caracterizada por bajos niveles de educación, con la más alta tasa de analfabetismo y vertiginosa desigualdad social. Una ciudad que hasta los años setenta tenía aires de provincia, tuvo un rápido crecimiento en los últimos años con marcas de una urbanización segregada y excluyente con efectos visibles en las regiones más pobres del tejido urbano.



En el contexto nacional, aunque Brasil ha realizado en los últimos 30 años grandes avances en los derechos humanos, jurídico-institucionales, estos avances significan un nuevo paradigma que choca con la cultura de más de 300 años de esclavitud, colonialismo, patriarcado y patrimonialismo, con efectos visibles en los valores adultocéntricos, heterosexistas y racistas; además embebidos por las prácticas de violencia, de naturalización de las desigualdades sociales y de aceptación de la exclusión y de la discriminación. Los efectos de las contradicciones sociales, históricamente enraizadas en la “institucionalización de lo inhumano” se expresan en acciones de falta de respeto por la dignidad humana, producidas inclusive por los sectores de los medios de comunicación y sectores políticos conciliados.

Según ONU-Hábitat (2008), Fortaleza ocupa el segundo lugar entre las ciudades más desiguales en Brasil y el 20° entre las más desiguales del mundo, además de ser la ciudad más densa en el país de acuerdo con el IBGE (2010). Se sabe de la proximidad entre el estigma y la marginación, la diferencia y la exclusión, la discriminación y la falta de oportunidades, lo que tiende a producir ciclos viciosos donde la exclusión y la violencia generan la pobreza, que, por cierto, genera más exclusión.

Ante este escenario no faltaron críticas de los movimientos sociales, instituciones y personas que con el tiempo han creado un legado de defensa de los derechos humanos en Fortaleza. Se suma a la militancia de los movimientos sociales una nueva mentalidad que comenzó a aparecer en la opinión pública. La investigación “Retratos sobre o imaginário social dos direitos humanos no Brasil”, realizada por la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, sintéticamente apunta que la mayoría de la opinión pública, aunque muestre un bajo nivel de conocimiento sobre el tema, reconoce su carácter universalista y su importancia para el bien común, reivindicando y apoyando las políticas de promoción de los derechos humanos (Venturi, 2010).

Por lo tanto, es de una tradición militante de los derechos humanos y de una decisión política que nació en febrero de 2009 la Secretaría de Derechos Humanos de Fortaleza (SDH), con el objetivo de promover y coordinar la política de derechos humanos de la ciudad, actuando transversalmente en todos los órganos de la administración municipal. Creada a partir de la Fundación para la Niñez y la Familia Ciudadana (FUNCI), la SDH le da una especial atención entre sus acciones a las políticas de generación –niños y niñas, adolescentes y adultos/as mayores– población negra, LGBT y personas con discapacidad. Estas poblaciones están ejerciendo su derecho a la participación y supervisión de la aplicación de las políticas públicas que reconozcan y afirmen sus especificidades a través de las Coordinaciones Especiales que componen la Secretaría, que son respectivamente: Coordinación Especial de Promoción de Políticas de la Infancia y la Adolescencia, de las Personas Mayores, de las Personas con Discapacidad, de la Igualdad Racial y de la Diversidad Sexual. Además, actúan

transversalmente la Coordinación de Defensa y la de Promoción de los Derechos Humanos, esta última compuesta por la Coordinación de Difusión y la Coordinación de Educación en Derechos Humanos.

Entre los diversos trabajos realizados por las Coordinaciones Especiales de la SDH podemos destacar: el Mutirão da Cidadania, la Campaña Municipal para la Erradicación del Sub-Registro Civil, las Caravanas de Derechos Humanos, el Comité de Educación en Derechos Humanos, la Terça Negra, la Semana de la Conciencia Negra, el Programa Se Garanta, la Rede Aquarela, el Programa Raíces de Cidadania, el Proyecto Género, Diversidad Sexual y Ciudadanía, el Proyecto Juventude sem Homofobia, la Quarta Cultural LGBT, el Centro de Referencia LGBT, la Oficina de Defensa de los Derechos Humanos, el Dique Direitos Humanos, los Talleres de Difusión - Derechos Humanos y Personas Mayores, la I Conferencia Municipal de los Derechos de las Personas Mayores, la Rehabilitación Basada en la Comunidad, las Ruedas de Convivencia, el Pase Livre para Personas con Discapacidad, el Curso Básico de Libras para Funcionarios Municipales y la Campaña Acessibilidade: Siga essa Ideia.

A pesar de los avances que la ciudad ha ganado en la protección, difusión y promoción de los derechos humanos, no había en principio ninguna planificación ni acompañamiento específicos de la política municipal de educación en derechos humanos que integrase y articulase el gobierno y la sociedad civil.

Ante este escenario y conforme la recomendación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH), se estableció en octubre de 2010 el Comité Municipal de Educación en Derechos Humanos (CMEDH). El Comité es un espacio cogestionado que pretende acercar la producción de marcos teóricos y metodologías específicas para la educación en derechos humanos, además de formar profesionales del gobierno, educadores/as, universidades, miembros de los movimientos sociales, de las asociaciones, de las organizaciones no gubernamentales, de los sindicatos, juntas, comités y consejos.

Como ya se ha indicado en el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) y reforzado en el Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH3), la educación, sea formal o no formal, constituye el medio privilegiado para hacerle frente a los desafíos de la aplicabilidad práctica tanto de la propia Constitución, cuanto de los Tratados Internacionales de Derechos Humanos aprobados por la política brasileña.



A partir de la concepción de que los derechos humanos no se establecen “por decreto”, son fundamentalmente prácticas ejercitadas en las relaciones sociales las que, por lo tanto, deben vivirse e introyectarse para que sean efectivas. Se verifica cómo la educación es esencial para la formación de ciudadanos/as protagonistas y conscientes de sus derechos, al mismo tiempo que sensibles al respeto a otros y otras.

Según Genevois (2007) “democracia e direitos humanos andam necessariamente juntos: não há democracia sem respeito aos direitos humanos, assim como não é possível quaisquer direitos fora do regime democrático” (p. 9). Por lo tanto, la educación en derechos humanos es urgente como proceso de transformación de conciencias y valores, prácticas y relaciones, justamente por constituir el único camino posible para la construcción de una sociedad justa, democrática y solidaria.

El Plan de Educación en Derechos Humanos de Fortaleza (PEDHFOR) fue propuesto por el CMEDH como una estrategia para subsidiar y fortalecer la política de educación en derechos humanos de la ciudad. El Plan guiará las acciones, programas y proyectos que serán desarrollados en el ámbito municipal en las áreas de educación básica, educación superior, formación de funcionarios/as públicos/as, agentes de la justicia y de la seguridad pública, educación no formal, y educación y comunicación para los próximos diez años. Como fue descrito en el Texto Base del PEDHFOR:

A idealização do Plano de Educação em Direitos Humanos de Fortaleza advém do entendimento que a educação é um processo sistemático e multidimensional que orienta o sujeito em âmbito formal e não formal, é meio para disseminação de uma consciência ética e condição para o desenvolvimento de hábitos, de comportamentos, de atitudes de tolerância e de respeito às diversidades humanas, de exercício da cidadania, da sustentabilidade, da construção da paz e da solidariedade (Pimentel, 2012, p. 4).

La preparación del PEDHFOR, por lo tanto, se basa en las líneas de acción del PNEDH, de modo de garantizar la política de educación en derechos humanos como una política pública para la ciudad de Fortaleza, teniendo por objetivo: incentivar la sistematización, difusión y creación de prácticas teórico metodológicas de educación en derechos humanos a partir de los principios de la pedagogía participativa, fomentando la producción de publicaciones y materiales educativos específicos, produciendo recursos pedagógicos especializados, y diseminando materiales y equipamientos para la educación en derechos humanos. Con el fin de promover la formación inicial y continua de profesionales, especialmente aquellos del ámbito de la seguridad pública y de la justicia, funcionarios/as públicos/as y educadores/as sociales. Incentivando la integración entre los diversos sectores de la sociedad civil y del gobierno. Así, el Plan incorporó demandas antiguas y

contemporáneas para la realización de los derechos humanos, en consonancia con los recientes debates sobre la importancia de la educación para la consolidación de la ciudadanía activa.

## 2. Ruta metodológica

El CMEDH y la Coordinación de Educación en Derechos Humanos de la SDH discutieron y construyeron la metodología para la elaboración del PEDHFOR, que se formó a partir de siete etapas. Los pasos establecidos en la metodología le han dado al PEDHFOR un sentido de construcción en diálogo con los/as participantes, ampliando la compleja red de la educación formal y no formal en Fortaleza. Las etapas fueron las siguientes:

### 1ª Etapa: Identificación de las acciones de educación en derechos humanos en Fortaleza

La Identificación fue una acción inicial que tuvo como objetivo trazar un panorama del escenario actual de la educación en derechos humanos en la ciudad, lo que contribuyó con la formulación del Texto Base que orientó la construcción del PEDHFOR. El mismo sirvió como base de referencia para la elaboración de las propuestas y también para conocer mejor las acciones de la red que compone el Comité. Participaron de la identificación 18 instituciones. La realización de un levantamiento catastral más completo es una de las acciones propuestas en el PEDHFOR y está en el planeamiento del Comité para el próximo semestre.

### 2ª Etapa: Visitas institucionales de sensibilización

Se realizaron 12 visitas institucionales de sensibilización. Las visitas tuvieron por objetivo invitar instituciones y personas a participar de la construcción del PEDHFOR, además de contribuir con la articulación de sus redes y sensibilizar para el planeamiento de talleres preparatorios. Durante las visitas se entregaron materiales de divulgación y se apuntaron fechas para realización de talleres. En general, las instituciones visitadas adhirieron a las actividades de construcción del Plan y también empezaron a integrar el CMEDH.

### 3ª Etapa: Talleres preparatorios

Se realizaron 15 talleres preparatorios con el fin de discutir el PNEDH y movilizar para las actividades de preparación del PEDHFOR. Los talleres contemplaron instituciones correspondientes a las cinco áreas de trabajo del Comité y tuvieron un efecto positivo, ayudando a aclarar los objetivos generales del PEDHFOR y reforzar los contenidos de los Planes Nacional y Mundial de EDH, que sirvieron de base para los debates. Se percibió el desconocimiento de los/as participantes acerca de los documentos, pero el interés en la discusión de los contenidos. Los talleres también colaboraron con



la divulgación del programa de construcción del PEDHFOR. Esta etapa alcanzó una audiencia total de 416 participantes.

#### **4ª Etapa: Seminario de apertura - La educación y la garantía de los derechos humanos**

El seminario que inició el proceso de construcción del PEDHFOR ocurrió el 24 de marzo de 2012 en el auditorio de una facultad de Fortaleza. El objetivo de este seminario fue discutir la importancia de consolidar el PEDHFOR para la ciudad, destacando su papel en la aplicación del PNEDH. El Seminario de Apertura se propuso también proporcionar un momento de formación y empezar las discusiones sobre el escenario, los avances y desafíos de la política de EDH en Fortaleza. Para ello, los/as conferencistas intentaron esbozar un balance de la política actual, rescatando el papel del Comité Municipal de la EDH y la importancia de su participación en la futura ejecución del Plan. Se presentaron los logros recientes en los niveles nacional y local, tales como el desarrollo de Directrices Nacionales para la EDH, y las recién lanzadas Directrices Curriculares de la Enseñanza Fundamental (básica) del Municipio de Fortaleza.

El Seminario de Apertura registró una audiencia de 165 participantes, entre ellos/as estudiantes, profesores/as, investigadores/as, líderes comunitarios/as, funcionarios/as públicos/as y otros/as. La conferencia inaugural realizada por el profesor Solon Viola fue uno de los aspectos más destacados del evento. Con un discurso sensible y muy inspirador, el profesor acercó la realidad de los afectos al rescatar la historia de los derechos humanos en Brasil y en el mundo, transgrediendo los umbrales de la racionalidad de los enfoques tradicionales del tema y dialogando con el sentimiento humano presente en cada uno/a de nosotros/as. Este momento, en interfaz con el resto del programa, nos llevó a considerar el Seminario de Apertura como un día estratégico, de gran sensibilización y motivación para la educación y los derechos humanos.

#### **5ª Etapa: Plenarias temáticas**

Consistió en la realización de cinco plenarias de elaboración de propuestas, una para cada área de trabajo del PNEDH. El Plan de Acción del CMEDH, construido colectivamente en el "I Seminário de Educação em Direitos Humanos de Fortaleza" (2010), sirvió como punto de partida para los debates, además de las orientaciones disponibles en el Texto Base, redactado por la consultora del PEDHFOR. Este documento, distribuido a los/as participantes durante la inscripción, incluye un texto explicativo y sistematiza preguntas básicas en relación a cada área de trabajo del Plan y etapa de la metodología. En una perspectiva didáctico pedagógica la construcción del PEDHFOR siguió los mismos principios del PNEDH. De este modo, para la elaboración de las propuestas los/as participantes recibieron un instrumental que debería contener: un principio orientador, la acción a ser realizada y las estrategias para su ejecución –los/as ejecutores/as responsables, posibles socios/as, la metodología y una

previsión de tiempo a partir de la identificación de prioridades (acciones de corto, mediano o largo plazo, ocasionales o continuas—. En cada plenaria temática los/as participantes se dividieron en tres grupos por subtemas. Los equipos que conducían los grupos los compusieron un/a facilitador/a, que tenía el papel de problematizar las cuestiones, contribuir con la formulación y la redacción y además conducir el debate; un/a mediador/a, que tenía el papel de mediar el debate, sobre todo cuando no había consenso y verificar la factibilidad de implementación de las acciones, y un/a relator/a trabajando específicamente con la sistematización de las propuestas, completando el instrumental proyectado en tiempo real en cada uno de los grupos.

Cada plenaria tuvo a su manera características peculiares. La plenaria de educación básica con participación de estudiantes, padres y madres, profesores/as, directores/as, funcionarios/as, gestores/as y comunidad escolar; la plenaria de educación superior con profesores/as, investigadores/as, estudiantes, centros de alumnos/as, entre otros; la plenaria de educación y comunicación con amplia participación de estudiantes, investigadores/as, comunicadores/as, líderes comunitarios/as, radios comunitarias, ONG; la plenaria de los/as funcionarios/as públicos/as, agentes de justicia y seguridad pública contó con la presencia de la policía militar, guardias municipales, representantes de la Secretaría de Justicia, funcionarios/as públicos/as de diversas áreas de la gestión municipal, así como también estudiantes, profesores/as, educadores/as y otros/as; la plenaria de educación no formal fue la más diversa y compleja, con la participación de jóvenes de los proyectos sociales desarrollados por la prefectura, representantes de las asociaciones profesionales, investigadores/as, estudiantes, líderes comunitarios/as, líderes religiosos, ONG, entre otros/as. En esta plenaria se formó un grupo específico de niños y niñas y adolescentes. En total en las cinco plenarios se alcanzó la audiencia de 446 participantes.

### **6ª Etapa: Seminario de consolidación del plan municipal de educación en derechos humanos -plenaria final**

El Seminario de Consolidación del PEDHFOR tuvo como objetivo revisar, complementar y pactar las acciones propuestas en las cinco plenarios anteriores. La apertura del Seminario de Consolidación proporcionó otro momento de formación y discusión sobre experiencias y avances recientes de la EDH en la ciudad, con el fin de preparar a los/as participantes para la jornada de la plenaria final. La consolidación del Plan ocurrió en dos momentos. Durante la mañana se formaron seis grupos de trabajo: I. -Grupo de la Educación Superior; II. -Grupo de la Educación Básica; III. -Grupo de la Educación y Comunicación; IV.-Grupo de la Educación No Formal; V. -Grupo de los Funcionarios Públicos, Agentes de la Justicia y de la Seguridad Pública; VI. -Grupo de Niños, Niñas y Adolescentes.

Los cinco primeros grupos se reunieron para revisar, modificar, mantener o suprimir las acciones construidas y propuestas en las cinco plenarios anteriores. El resultado de las acciones aprobadas



por los grupos fue presentado a la plenaria final durante la tarde para su apreciación y consenso, las acciones no acordadas por los grupos fueron llevadas a votación y definidas por mayoría de votos. El sexto grupo siguió una dinámica propia. Especialmente diseñado para volver el proceso de elaboración del Plan aún más inclusivo y democrático, el grupo de niños, niñas y adolescentes surgió de la movilización de los/as participantes de proyectos y programas de la Coordinación Especial de Promoción de Políticas de la Infancia y la Adolescencia, como también de estudiantes de escuelas públicas y privadas de Fortaleza. Con una metodología específica que permitió la apropiación de los contenidos a la vez que propició un momento interactivo y lúdico, el grupo, que tuvo como facilitadores/as a profesionales del programa Crescer com Arte e Cidadania, utilizó recursos de arte educación, como teatro, música y dibujo para la discusión de los temas y elaboración de propuestas.

Así, a través de un espectáculo de títeres, el significado y los objetivos de PEDHFOR se presentaron a los niños, niñas y adolescentes, introduciendo el debate sobre los principales problemas vividos por ellos en el campo de la educación básica y la educación no formal. Con base en las cuestiones planteadas, se organizaron grupos divididos por edad. Cada grupo creó diseños que expresaban los problemas identificados, posteriormente confeccionaron paneles juntando los diseños y formulando las propuestas para el PEDHFOR.

Las acciones fueron discutidas y votadas entre los niños, niñas y adolescentes, lo que resultó en un único panel, que fue presentado en la apertura de la plenaria final. Las propuestas presentadas por los niños, niñas y adolescentes no han sufrido cambios. Se incluirán en su totalidad al documento final del Plan. Se ha registrado un total de 251 participantes en el Seminario de Consolidación.

### **7ª Etapa: Consulta pública**

Actualmente el PEDHFOR se encuentra en su etapa final de revisión y consolidación, estando disponible para consulta pública en la página web de la Alcaldía de la Ciudad de Fortaleza<sup>1</sup>. La Consulta Pública se inició el 8 de julio y permanecerá disponible durante 60 días para contribuciones de los y las internautas.

En esta última fase el uso de nuevas herramientas como la Internet ampliará aún más el potencial democrático de la construcción del PEDHFOR, permitiendo a la gente de toda la ciudad, así como fuera de ella, hacer críticas, sugerencias y comentarios.

---

1. [www.fortaleza.ce.gov.br/pedhfor](http://www.fortaleza.ce.gov.br/pedhfor)

### 3. Conclusión

La construcción del PEDHFOR ha sido una experiencia que habrá de marcar la historia de la ciudad de Fortaleza. El Primer Plan Municipal EDH desarrollado en Brasil, desde la movilización de los/as participantes hasta la consulta pública, el proceso se configuró como un ejercicio de democracia participativa y ciudadanía activa, apoyado por el uso de la palabra y los sentidos conjugados.

En este trayecto no faltaron los relatos sobre los enlaces de la diversidad humana y su convivencia posible. Como Hannah Arendt dice, refiriéndose a la experiencia política griega: "O homem receberá além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu bios politikos. Agora cada cidade pertence a duas ordens de existência; e há grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (idion) e o que é comum (koinon) " (Arendt, 2003, p. 33).

La construcción del PEDHFOR se reveló más que un acto político estratégico de desarrollo de una política pública, como una experiencia democrática del debate, del uso de la palabra, del acto fraterno de escuchar y convivir. También propició reflexiones críticas sobre las acciones e idealizó las expectativas relativas a nociones de respeto a la diversidad, respeto por la dignidad humana, prácticas democráticas, sostenibilidad, ciudadanía, entre otros. Conforme a Arendt (2003), se refiere a la praxis como articulación de contemplación e inquietud en cuanto posibilidad de pensarse a sí y a la realidad que les rodea.

La multiplicidad de ideas y discursos a menudo antagónicos, como también la falta de conocimiento acerca de los derechos humanos, no significaron impedimentos a los debates, aunque en algunas plenarios el debate hubiera parecido poco maduro. Los/as participantes de la educación básica, especialmente los padres y madres, por ejemplo, relataron situaciones cotidianas relacionadas con la estructura de las escuelas, la falta de preparación de los/as profesionales, negligencia de los/as gestores y otros episodios que al verles de modo distanciado podrían parecer una "fuga" de las cuestiones propuestas. Pero después de todo, ¿discutir la escuela en su conjunto, su estructura, las relaciones interpersonales, culturales y generacionales no es discutir derechos humanos? Estas y otras preguntas muy presentes en las discusiones fueron claves para elucidar sobre el significado y amplitud de los derechos humanos en lo concreto de la vida social en toda su complejidad: en el desafío de superar las dicotomías entre lo relativo y lo universal, lo individual y lo colectivo, así como la reflexión sobre las diversas formas de conocimiento y resistencia.

Del mismo modo, el énfasis constante de varios discursos en las dificultades y adversidades resonaba como desahogo sobre los límites y fragilidades de la vida cotidiana. Indagaciones como "¿Qué



podemos hacer ante la pobreza?" "¿Qué podemos hacer ante la violencia en la escuela?" volcaban las discusiones hacia las preocupaciones más básicas y, por lo tanto, las más críticas de la experiencia diaria de las relaciones en la educación. "¿Quién es víctima?" "¿Quién es verdugo?" Cuando los sentimientos arreciaban, los equipos de facilitación de grupos intentaban mediar apuntando hacia el plano ideal: "¿Cuál es la realidad que queremos?" De estos momentos surgieron muchas veces soluciones creativas y propuestas innovadoras. Como dice Venturi (2010), "Os direitos não têm a capacidade de alterar imediatamente a realidade" (p. 12), porque la realidad solo puede ser modificada a partir del entrelazamiento de las normas y las prácticas, los individuos y la colectividad, entre el ser y el sentir. De ahí el poder transformador de la educación.

Durante el proceso de construcción del PEDHFOR se observó que las esferas gubernamentales y no gubernamentales están madurando en vista de un protagonismo político abierto y afinado. El fortalecimiento anhelado del Comité Municipal de Educación en Derechos Humanos, institución fundamental para la realización de PEDHFOR, ha sido poco a poco consolidado. Los desafíos de la aplicabilidad del Plan son y serán muchos, como lo son los desafíos de la indivisibilidad de los derechos humanos y de la transversalidad de la educación en derechos humanos, pero ahora hay un norte de acciones trazadas de modo colectivo, que envuelve y ramifica la ciudad alrededor de la educación y de los derechos humanos. Y una nueva historia de diez años por venir.



## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2003). *A condição Humana*. (10ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Brasil. Lei Nº 9.394/96. (2011). *Lei de Diretrizes e Bases de Educação*. (11ª ed.). Promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (2010). *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.
- Diógenes, G.M. (2009 e 2010). *Relatório da Gestão*. Recuperado el 19 de agosto de 2012, de [http://www.fortaleza.ce.gov.br/images/arquivos/sdh/balanco\\_sdh\\_2009-2010.pdf](http://www.fortaleza.ce.gov.br/images/arquivos/sdh/balanco_sdh_2009-2010.pdf)
- Galeano, E. (2008). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Genevois, M. (2007). Prefacio. En: R. M. Silveira, et al., *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- IBGE. (2010). *Censo 2010*. Recuperado el 19 de agosto de 2012, de [www.censo2010.ibge.gov.br/](http://www.censo2010.ibge.gov.br/)
- ONU-HABITAT. (2008). *State of the World's Cities 2010/2011. Cities for All: Briding the Urban Divide*. London: Earthscan.
- Pimentel, L. V. (2012). *Texto Base. Educar para ter Direitos. Plano de Educação em Direitos Humanos de Fortaleza*. Fortaleza: Secretaria de Direitos Humanos de Fortaleza.
- Solon, V. y Albuquerque, M. Z. (2011). *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST.
- Unesco. (2006). *Plan de Acción. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. Nueva York y Ginebra: Autor.
- Venturi, G. (coord.). (2010). *Direitos Humanos: percepções da opinião pública. Análise de Pesquisa Nacional*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.



## PLAN PLURINACIONAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

**Rodolfo Vargas y Jaime Alvizuri. Comité Técnico de Construcción del Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos. Bolivia. [planplurinacionaleducacionddhh@gmail.com](mailto:planplurinacionaleducacionddhh@gmail.com)**

### Introducción

La propuesta de política pública de educación en derechos humanos se inscribe en el proceso de construcción del Estado Plurinacional de Bolivia y el proceso de descolonización que se implementa para superar la estructura hegemónica, discriminadora, excluyente, violenta y de inequidad que limitaron las oportunidades de desarrollo integral, dando lugar a la vulneración de los derechos humanos de la mayor parte del pueblo boliviano.

Esta política ha sido formulada desde la diversidad y la interculturalidad propia del Estado, en la que conviven naciones y pueblos indígena originarios campesinos, comunidades interculturales y Afrobolivianas; respetando su intraculturalidad expresada en saberes y conocimientos. Recupera también los propósitos de respeto, garantía y promoción de los derechos humanos que caracterizaron históricamente a las luchas sociales de liberación y emancipación del pueblo boliviano.

La educación en derechos humanos busca ser un aporte al desarrollo integral y holístico de la persona, que le permita desarrollar sus dimensiones del: ser, saber, hacer y decidir; constituyéndose en un sujeto integral político que participa activamente, se interrelaciona y toma decisiones que promuevan el respeto y la garantía de los derechos humanos. El segundo propósito que persigue es que el Estado Plurinacional de Bolivia asuma su rol de garante de derechos humanos, cumpliendo así con los mandatos constitucionales y los compromisos internacionales de derechos humanos para el vivir bien del pueblo boliviano.

Para ello, la política pública propone fortalecer la articulación y coordinación de todas y cada una de las instituciones y organizaciones que realizan procesos de educación en derechos humanos; desarrollar conjuntamente un modelo educativo que recupere las diferentes cosmovisiones sobre los derechos humanos y las diferentes experiencias de promoción que se realizan de los mismos; lograr el compromiso institucional y organizacional para asumirlo como mandato en la normativa, asignándole recursos en la gestión institucional y lineamientos en la gestión curricular; logrando así que sea un aporte a la dignidad de la vida en equilibrio y armonía entre las personas, las comunidades y con la Madre Tierra.

A lo largo del documento encontrará los antecedentes y normas nacionales e internacionales en los que se sustenta la propuesta, también el diagnóstico construido participativamente y la propuesta de líneas estratégicas que caracteriza a la aplicación del Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos.

## 1. Definición de la educación en derechos humanos

El Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) define:

A la educación en la esfera de los derechos humanos como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d) Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre;
- e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.

Los/as participantes del proceso de construcción del Plan establecieron que la educación en derechos humanos es un proceso social, político e histórico de recuperación y construcción intracultural e intercultural de valores, saberes, conocimientos, prácticas y capacidades de decisión necesarios para comprender, aplicar y reivindicar los derechos humanos de las personas y las comunidades. Tales procesos se inspiran en el reconocimiento de la dignidad de la vida, que además se garantizan en los distintos instrumentos nacionales e internacionales de derechos humanos.

Por lo descrito precedentemente se ve la necesidad de desarrollar un proceso de resignificación de la educación en derechos humanos, planteándola como una herramienta de liberación y emancipación de los rasgos institucionales, culturales, económicos y políticos de la colonialidad, para formar sujetos políticos en derechos humanos, que conozcan, reconozcan y valoren las culturas y saberes ancestrales,



que analicen críticamente la historia del Estado Plurinacional, que entiendan la complementariedad de las concepciones de derechos humanos y que respeten los derechos de la Madre Tierra.

Se debe entender que la educación en derechos humanos es parte del derecho a la educación, por lo que resulta condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos. El derecho a la educación no solo se restringe a la oferta del sistema educativo formal; plantea la necesidad de afirmación y articulación de las diversas formas de construcción de saberes y conocimientos que tienen las personas tendentes a un mismo propósito de dignificar la vida y respetar y garantizar los derechos humanos.

Plantea también la articulación de los/as diferentes actores/as educativos/as, instituciones y organizaciones que realizan diversas acciones de educación en derechos humanos con un enfoque de sistema organizado que persigue objetivos comunes y una educación única y equiparable que puede ser diversa en su aplicación, respetando las características específicas de cada uno de los procesos.

En este sentido, la propuesta de política pública para la educación en derechos humanos del Estado Plurinacional de Bolivia plantea la necesidad de un proceso de articulación de las diferentes instituciones y organizaciones relacionadas con la educación en derechos humanos, acompañada por el control social reconocido en la legislación del Estado.

El diagnóstico ha podido establecer que existen instituciones y organizaciones vinculadas con tres procesos de educación en derechos humanos:

### **1.1 Educación para la cultura de los derechos humanos**

Tiene como objetivo promover información para la sensibilización y concientización de las personas sobre la importancia del respeto, la protección y la realización de los derechos humanos. Se realiza a lo largo de la vida y se inicia en la primera infancia dentro de **la familia** en la relación de protección que brindan las personas a cargo de su cuidado dentro del hogar. Se complementa en el **Sistema Educativo Plurinacional** con una formación sistemática y organizada que se secuencia en su profundidad y complejidad de acuerdo a la edad y grado de formación de la persona, es longitudinal en el subsistema de educación regular, el subsistema de educación alternativa y especial, y el subsistema de educación superior. Por su integralidad debe ser asumida en todas las materias como ejemplo de aplicación de los derechos humanos en todas las disciplinas y situaciones de la vida. Los **medios de comunicación** son un componente fundamental de este proceso educativo, ya que posicionan las temáticas cotidianas con las que se construye un imaginario social y la negociación de significados promotores o contrarios a la cultura de los derechos humanos, por lo que la programación difundida esté en el marco de los derechos humanos y en pro de los mismos.

## 1.2 Educación para la exigibilidad de los derechos humanos

Tiene como objetivo el ejercicio y goce de los derechos humanos de grupos específicos de la sociedad que por condiciones estructurales o de otra índole se encuentra en situaciones de vulneración de sus derechos humanos. En este proceso educativo se trabaja con el rol que desempeña una persona con necesidades y demandas concretas.

El diagnóstico ha establecido que la educación para la exigibilidad de los derechos humanos busca:

- La organización de las personas en espacios formales o informales, en las que puedan compartir, encontrarse y reconocerse logrando un sentido de grupo y pertenencia.
- La socialización de información sobre sus derechos humanos y los mecanismos de respeto y exigibilidad que pueden utilizar para superar la situación de vulneración que enfrentan.
- El inter aprendizaje de procesos de movilización social e incidencia política necesarios para lograr que las autoridades garantes de derechos humanos puedan promulgar normas, establecer políticas públicas que se concretizan en beneficios, oportunidades o servicios que permiten avanzar o superar la situación de vulneración de derechos humanos que sufren.
- El inter aprendizaje de mecanismos de exigibilidad y control social<sup>1</sup> para el acceso, calidad y calidez con los que se deben ofrecer planes, programas, proyectos, beneficios, oportunidades y servicios.
- Asesoramiento y acompañamiento especializado, para que en una situación de vulneración específica, sus derechos humanos sean restituidos.

Por la alta sensibilidad de este proceso se requiere que la metodología utilizada sea apropiada a la intraculturalidad y el idioma del grupo, evitando constituirse en un medio de alienación, segregación, xenofobia, homofobia, aculturación o violencia.

Las Organizaciones naturales de naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades Interculturales y Afrobolivianos y movimientos sociales, como de las diversidades sexuales, cuentan con un largo recorrido de exigibilidad de sus derechos humanos, que les ha permitido desarrollar saberes, conocimientos y capacidades de gestión que deben ser recuperados, sistematizados y promovidos como referentes a nivel general.

---

1. Se entiende por control social a los procesos de fiscalización que ejerce la población sobre las políticas públicas y actividad que realiza el Estado.



Las organizaciones no gubernamentales junto a algunas instituciones del Estado también han desarrollado experiencias y procesos de exigibilidad y control social de los derechos humanos basados en la educación popular.

### **1.3 Educación para la garantía de los derechos humanos**

Este proceso de educación tiene como propósito concientizar a las y los servidores públicos sobre su responsabilidad que tienen como garantes de derechos humanos, está destinada a decisores y decisoras, gestores y gestoras, operadores y operadoras del: Órgano Legislativo, Órgano Ejecutivo, Órgano Judicial, Órgano Electoral, Instituciones Públicas de Defensa de la Sociedad y Defensa del Estado, Fuerzas Armadas, Policía Boliviana y las y los servidores públicos de los entes subnacionales.

Requiere del conocimiento y reconocimiento de las características, intraculturalidad, expectativas y necesidades concretas que tienen las personas y poblaciones en situación de vulneración. Así como la formación integral sobre la normativa internacional y nacional, en general, y en específico, de la población con la que se trabaja. El manejo de políticas públicas expresadas en planes, programas y proyectos, así como normas, directrices y protocolos de atención que garantizan el acceso, la calidad y la calidez de la prestación de servicios.

La educación para la garantía de los derechos humanos considera:

- Formación para la no vulneración de los derechos humanos de las personas miembros de la institución, por lo que se requiere conocimiento y aplicación de las normas y directrices institucionales, códigos de ética, los derechos laborales y relaciones humanas.
- Formación para la garantía de derechos humanos en la prestación de beneficios, oportunidades, servicios; el contacto que establecen los/as funcionarios/as con la población requiere de conocimiento con el que se garantiza la calidad de la prestación del servicio y una actitud de calidez para la atención respetuosa, atenta y no discriminadora.
- Formación para la no vulneración de los derechos humanos de la población en situaciones de uso de armas, de emergencia y excepción. Está dirigida principalmente a las Fuerzas Armadas, la Policía Boliviana e instituciones que actúan en tales situaciones. Tiene el propósito de promover y aplicar las normativas internacionales y nacionales, los protocolos de intervención, así como las sanciones jurídicas a las que son susceptibles los garantes por la vulneración de los derechos humanos en la atención de estas situaciones.

## 2. Modelo socio comunitario productivo en derechos humanos

Desarrollar un Modelo Socio Comunitario Productivo en Derechos Humanos requiere de la sistematización e investigación intracultural e intercultural de la riqueza de acciones, experiencias y procesos educativos en derechos humanos desarrollados por instituciones, organizaciones y activistas en los diversos ámbitos de la sociedad y dentro del Sistema Educativo Plurinacional, tomando en cuenta los lineamientos internacionales y las necesidades históricas que reflejan la cosmovisión del Estado Plurinacional de Bolivia concretizada en la Constitución Política del Estado.

Partir de realidades diversas recuperando saberes y conocimientos que nos permita la construcción de una planificación curricular con pedagogías diversas para la educación en derechos humanos que plantea una educación única en calidad para todos y todas pero con pertinencia cultural, social, geográfica e individual para cada uno de los procesos y actores/as de la educación en derechos humanos.

La planificación curricular debe superar la simple formulación teórica, teniendo la capacidad de ser socializada y asumida por las instituciones, organizaciones y activistas para su aplicación en las realidades específicas de cada uno de los procesos educativos de la educación en derechos humanos promoviendo la producción e implementación de instrumentos didácticos y materiales educativos e informativos de apoyo.

El seguimiento constante, la evaluación participativa y el control social que acompañe el proceso son elementos fundamentales de un sistema abierto a las complementaciones, las mejoras y la evolución del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo en Derechos Humanos para satisfacer las necesidades en equilibrio y armonía de las personas, las comunidades y la Madre Tierra.

## 3. Sistema Plurinacional de Educación en Derechos Humanos

Con el propósito de lograr acciones conjuntas, articuladas de alto impacto y sostenibilidad, el Sistema Plurinacional de Educación en Derechos Humanos articula y coordina con instituciones y organizaciones de los tres subsistemas:

- **Instituciones promotoras de la cultura de los derechos humanos:** Sistema Educativo Plurinacional (Subsistema de Educación Regular, Subsistema de Educación Alternativa y Especial, Subsistema de Educación Superior) y sus responsables nacionales y subnacionales; medios de comunicación; familias y otros actores sociales relacionados con el quehacer cotidiano.



- **Instituciones garantes de derechos humanos:** Órgano Legislativo, Órgano Ejecutivo, Órgano Judicial, Órgano Electoral, Instituciones Públicas de defensa de la sociedad y defensa del Estado, Fuerzas Armadas, Policía Boliviana, Gobernaciones y Municipios.
- **Organizaciones de exigibilidad de derechos humanos:** Organizaciones de naciones y pueblos indígena originario campesino, comunidades interculturales y afrobolivianas y movimientos sociales; y organizaciones no gubernamentales.

Promueve la participación activa de cada una de las instituciones y organizaciones, respeta los mandatos específicos de cada una de ellas, pero promueve la articulación y trabajo coordinado en torno al propósito de fortalecimiento y sostenibilidad de la educación en derechos humanos. Establece los mecanismos necesarios para el diálogo sistémico entre las diferentes instituciones y organizaciones, la construcción del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo y la incorporación de este modelo en cada una de las instituciones y organizaciones.

#### **4. Comité de Educación en Derechos Humanos**

Para facilitar el proceso se constituirá como ente rector al Comité de Educación en Derechos Humanos, con presencia articulada nacional en consonancia con la normativa de descentralización y autonomías y los propósitos y directrices del Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos. Las características, organización, funciones, alcances y otros serán establecidos mediante reglamento.

#### **5. Planificación estratégica del Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos**

Con el propósito de garantizar desde los procesos educativos el respeto, la protección y la realización de los derechos humanos, sustentados en los principios y valores constitucionales y en la intraculturalidad, interculturalidad, descolonización y despatriarcalización para vivir bien en el Estado Plurinacional de Bolivia, se proponen los objetivos que permitan la construcción de una política pública expresada en el Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos; cada objetivo tiene como respaldo el diagnóstico construido participativamente a través de entrevistas, grupos focales, talleres y revisión documental realizada en el proceso.

## 6. Seguimiento, monitoreo y evaluación

El Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos ha sido concebido como una política pública estatal de largo plazo, que requiere de diferentes etapas y acciones para su realización. Contar con un sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación que permita establecer el cumplimiento de objetivos a través del análisis de logros de resultados, realización de actividades y uso de recursos, es fundamental para una buena gestión, participativa y transparente.

Una de las características del Estado Plurinacional es desarrollar los espacios de diálogo y coordinación para que las y los actores involucrados se sientan partícipes activos y tomadores/as de decisiones de las acciones que involucran el mejoramiento de su calidad de vida; pero para ello se requiere de información e instrumentos, que como el monitoreo y la evaluación permiten tomar las decisiones más adecuadas y pertinentes de ajustes y complementaciones necesarias.

Un proceso de seguimiento y monitoreo adecuado requiere del análisis de información proveniente del uso de los recursos, el cumplimiento del cronograma y las acciones realizadas, lo que permite medir el avance del proceso, los logros y dificultades en su aplicación y los resultados que se alcanzan para el cumplimiento de los objetivos establecidos para el Plan.

Todo este análisis concretizado en informes de gestión técnicos y financieros sirve de base para la evaluación interna y externa periódica, y mediante las lecciones aprendidas y las recomendaciones para la formulación de planes complementarios, también para el control social necesario que brinda la sostenibilidad a una política pública de Estado.

### 6.1 Metodología

El Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos ha sido construido como un Plan Estratégico con cuatro grandes objetivos, que como señala la norma, no se extiende más allá de una gestión gubernamental. Para su concreción operativa contará con Planes Operativos Anuales construidos por miembros del Comité Plurinacional de Educación en Derechos Humanos, en los que se detallarán acciones, recursos y cronogramas de ejecución.

Para su acompañamiento, seguimiento y evaluación se considerará el logro de indicadores con los que se evalúa el grado de cumplimiento de un resultado, y del grado de cumplimiento de los resultados el nivel de cumplimiento del objetivo general.



El monitoreo será permanente, en función a acciones de seguimiento y supervisión de las actividades de las programaciones operativas anuales (POA), teniendo para ello los informes técnicos económicos trimestrales como fuente de verificación. Al concluir la gestión se realizará la evaluación anual, teniendo al informe de gestión como fuente de verificación.

Por el tiempo trienal que considera este plan se ha considerado la realización de una evaluación externa a ser realizada al final de la gestión, 2014.



## ACOMPañAMIENTO A PLANES ESCOLARES DE DERECHOS HUMANOS EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE BOGOTÁ.

**Luisa González<sup>1</sup>. Fundación Instituto para la Construcción de la Paz. Bogotá. Colombia.**  
**[luisaf.gonzalez@gmail.com](mailto:luisaf.gonzalez@gmail.com)**

3

### Resumen

Caminando Juntos es una experiencia de encuentro, preguntas, dificultades, conflictos, tensiones y alegrías de profesores y profesoras, estudiantes, madres y padres de familia de cerca de 180 instituciones educativas públicas del distrito, funcionarios/as de la Secretaría de Educación de Bogotá y miembros del equipo de trabajo de Ficonpaz<sup>2</sup> que se propusieron llevar a la práctica y realidad cotidiana de la escuela, las políticas públicas que en materia de educación en derechos humanos se estaban dando en la ciudad de Bogotá, en un recorrido ya importante, como una de las pioneras en pensar la educación en derechos humanos en Colombia y en el marco del naciente Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.

Caminando Juntos es un proceso de acompañamiento a instituciones educativas y en este sentido es una propuesta metodológica que permite iniciar distintos caminos en el escenario de la escuela, entendiendo que educar en derechos humanos es un intrincado camino de trayectos, cruces y desvíos, de deseos y apuestas ético políticas de una diversidad de actores y actrices en un complejo sistema de relaciones sociales, económicas y políticas. Este documento no es más que una narración de un recorrido de tres años por la memoria, en los cuales se interroga no la experiencia y la práctica de las personas a quienes se dirigió el proyecto sino las apuestas éticas, políticas y pedagógicas de quienes realizan un acompañamiento en la formulación y desarrollo de planes escolares de derechos humanos a quienes tienen finalmente la tarea de hacerlo.

---

1. Abogada.

2. [www.ficonpaz.com](http://www.ficonpaz.com)



## **CAMINANDO JUNTOS... Nadar contra la corriente...**

El panorama no podía ser más propicio el año 2009 para las y los profesores cuyos intereses y proyectos se realizaban casi siempre en el margen y límites de la periferia, lejos de los núcleos, problemas, tareas y procesos de la centralidad de la institución educativa. Los derechos humanos estaban instalados en las escuelas desde hacía mucho tiempo como un tema de clase, como proyecto transversal del área de ciencias sociales, como un conjunto de acciones para la convivencia, siempre respondiendo a las motivaciones personales de uno o más profesores y profesoras... aquellos "locos con su cuento".

Los derechos humanos aparecen también en el escenario de la escuela de Bogotá como un tema de las organizaciones no gubernamentales que cuentan con recursos de la cooperación internacional o de instancias gubernamentales, encontrando un escenario propicio en la escuela para educar, sensibilizar y promover la participación de las y los estudiantes, realizando acciones de formación muy diversas dirigidas a éstos/as, como la población objetivo o beneficiaria... "el proyecto de...". Los proyectos de la autoridad educativa y de otros organismos gubernamentales parecían entrar en esta categoría de "el proyecto de...", sobre diversos temas: resolución de conflictos, prevención de la violencia, prevención del consumo de sustancias psicoactivas, ecología, educación sexual, que siempre están respaldados por un discurso de derechos humanos.

El Concejo de Bogotá institucionalizó por medio del Acuerdo número 125 del 9 de julio de 2004 la Cátedra en Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación como un instrumento necesario para favorecer planes, programas y acciones conducentes a promover una cultura de derechos humanos a través de las instituciones del Distrito Capital y otros actores de la sociedad civil. La cátedra en derechos humanos se concibió no solo como una asignatura académica en los contextos educativos, sino como una ruta para la generación de iniciativas y procesos de construcción de nuevos sentidos sobre la vida, la sociedad y los derechos, de tal manera que generó un núcleo estratégico de la política pública y de las agendas sociales en Bogotá<sup>3</sup>. La implementación de dicha Cátedra es un proceso al que se hace seguimiento a través de la realización de una Audiencia Pública anual a la cual concurren diversos actores y actoras de la sociedad civil y de los entes gubernamentales del distrito. Se han desarrollado 8 Audiencias Públicas hasta el momento.

Asimismo, el proceso de integración curricular de los derechos humanos en el proyecto de reorganización de la educación por ciclos se constituye en un referente en el contexto de la educación

---

3. Lineamientos pedagógicos, documento elaborado por la Alcaldía de Bogotá, que amplía la definición de la cátedra en derechos humanos y su alcance.

en Bogotá, de manera que para la llegada del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, desarrollado como política pública nacional, ya hay un amplio recorrido integrado en planes de desarrollo de la ciudad hasta precisamente el año 2012.

En ese marco se implementa por parte de la SED<sup>4</sup> el proyecto Prometeo, que no es otra cosa que convocar a las instituciones educativas a presentar sus propuestas de educación en derechos humanos: planes, proyectos, iniciativas, los cuales contaron con un aporte económico para su desarrollo. Esto partiendo del supuesto de que era necesario convocar las experiencias que ya se venían dando en la institución educativa y partir de ellas. Este proyecto Prometeo es uno de los caminos para desarrollar parte de las políticas y acciones previstas en el Plan Sectorial 2008-2012 “Educación de Calidad para una Bogotá positiva”.

Hasta ahora un sencillo enunciado de un marco sumamente rico en sus contenidos y lineamientos, y, por lo tanto, podría decirse suficiente para garantizar el desarrollo de planes, proyectos, acciones de educación en derechos humanos en cualquier institución educativa de la ciudad de Bogotá. Sin embargo, un marco de garantías no es suficiente.

Converge en la escuela pública el complejo entramado de relaciones, problemáticas y fenómenos sociales. Son 358 instituciones educativas, con un número de estudiantes promedio entre los 800 y 2.000, que significa un nivel de cobertura e infraestructura significativo para Bogotá, pero ¿qué significa todo ello en el contexto de una institución educativa y su cotidianidad?

La metáfora de la forma como transcurre un río, abarcando trayectos con corrientes cambiantes, a veces rápidas, otras tranquilas o estancadas, en remolinos, unas profundas, invisibles en la superficie, y peces en contra corriente, avanzando hacia la dirección opuesta de la corriente, pudiera mostrarnos esa relación entre el marco jurídico, las políticas y quizás voluntades y la forma como este cuerpo acontece y se instala en la cotidianidad, que no son ni una corriente de río, ni los peces que van contracorriente, simplemente son troncos o piedras que están en la misma, un poco a la deriva o instalados ahí en un lugar sin que la corriente los mueva.

Esta metáfora solo para introducir una mirada al contexto escolar que quisiera expresar desde expresiones, palabras, frases de cajón tomadas al vuelo en muchos de los encuentros con profesores, profesoras, directivas, estudiantes, padres y madres de familia. Contexto que genera una pregunta: ¿cómo acompañar a las instituciones educativas en la formulación y desarrollo de planes de educación en derechos humanos?

---

4. SED-Secretaría de Educación de Bogotá.



“El rector es el que decide... es quien define quienes participan en el proyecto”; “Los padres de familia no se comprometen en la escuela, nos dejan todo el problema a nosotros, incluidos sus problemas”; “Siempre los de arriba se inventan los proyectos y vienen a imponerlos”; “El problema es que si trabajamos con los estudiantes los derechos humanos, se nos vuelve un problema”; “El problema es que los estudiantes son muy violentos, vienen de familias muy pobres y contextos muy violentos”; “Ellos replican lo que ven en sus familias”; “Si nosotros tenemos planes y proyectos de derechos humanos, hacemos el festival de derechos todos los años”; “Estos chicos no tienen mucho futuro, no hay muchas posibilidades para ellos, es poco probable que entren a la universidad”; “Hay pandillas y microtráfico”; “muchos embarazos de adolescentes que no llegan a los 14 años”; “Todo el mundo trae su proyecto a la escuela y luego no nos dan el crédito”; “El objetivo del proyecto de derechos humanos, es que los estudiantes aprendan a convivir y a respetar, a dejar de usar la violencia”; “Ese tema de género es muy peligroso de tratar en la escuela, eso es facilitar las cosas a la moda de la homosexualidad”; “Ese tema de derechos humanos es para los profesores de sociales”; “Hay que recuperar los valores de antes”; “En la escuela hay de todo, desplazados, desvinculados de grupos armados, miembros de pandillas, jibaros...”; “Los estudiantes no somos reconocidos como personas, siempre somos los malos del paseo”.

Para acompañar un proceso de diseño y construcción de planes escolares de derechos humanos, interesaba este contexto del que todos/as hablan y se expresan como lugares comunes, como algo que dice “todo el mundo”. Ese lenguaje de las expectativas, los sinsabores, las quejas que se comparten alrededor de un café, en una conversación informal. No llamó la atención del equipo precisamente el discurso racional sobre el inventario de problemáticas. El contexto de la escuela no corresponde únicamente al enunciado de las problemáticas sociales que allí convergen o al diagnóstico de número de estudiantes, sus problemáticas, sus comportamientos. Este lenguaje nos daba cuenta del tipo de relaciones de poder, del entramado de las relaciones entre los diversos actores y actoras de la comunidad educativa, de un mapa de oportunidades y tensiones en esas relaciones, de la articulación o no en las intencionalidades de los diversos proyectos. Hablar de ello, plantearlo como objeto de un proceso de diseño y desarrollo de planes de derechos humanos, era ir en contracorriente. En contra de la corriente: los y las estudiantes como objetivo.

¿Quiénes entonces, diseñarían e implementarían un proceso de diseño y desarrollo de planes escolares de derechos humanos? En principio las personas designadas por la máxima autoridad de la institución, quien en general tenía en cuenta que fueran profesores y profesoras del área de sociales o quienes habían elaborado el proyecto inicial por la Convocatoria Prometeo.

En la primera fase del proyecto pudimos constatar que existen diversas condiciones: relaciones institucionales, sociales y personales, así como limitaciones de tiempos y espacios concretos que impedían la conformación voluntaria y comprometida de diversos actores y actoras de la comunidad educativa en equipos institucionales que ejecutarían los planes. Nuestra primera propuesta (Vargas, 2011).

En una segunda fase se propone un proceso distinto a la conformación de un equipo como condición necesaria para el desarrollo de los planes, reconociendo que es necesario partir de las condiciones existentes: un grupo inicial de personas -a veces solo una persona-, con quienes se problematizó la construcción de los vínculos y relaciones que se construyen entre los actores y actoras que desarrollan los planes de derechos humanos. Esta problematización se constituye en un proceso de diálogo permanente a partir de un conjunto de preguntas y mapas que permitan evidenciar y por tanto tomar decisiones sobre las transformaciones de las relaciones de exclusión y desconocimiento por unas relaciones de inclusión y confianza entre los diversos actores y actoras de la comunidad educativa. *“Lo que se busca es hacer de la experiencia misma de formulación y desarrollo de los planes, una experiencia de reflexión y vivencia de los derechos humanos”* (Vargas, 2011).

Si de esto se trataba, ¿cuál fue la experiencia del equipo de acompañamiento, de profesoras, profesores, estudiantes, padres y madres de familia al problematizar la construcción de los vínculos y relaciones para formular y desarrollar los planes escolares de derechos humanos? Una pregunta aún sin responder.

Se trata de una práctica permanente de diálogo que permita introducir la pregunta por el poder, las lógicas del mismo, reflexionar sobre el tipo de relaciones de poder y sus alternativas, el reconocimiento de un mapa de relaciones por construir o fortalecer, descubrir cuáles son los factores que posibilitan la creación de vínculos horizontales, de inclusión y reconocimiento entre los actores y actoras de las comunidades educativas, y cuáles son los factores que obstaculizan la construcción de dichos vínculos, y que favorecen relaciones de exclusión y vulneración de la dignidad.

Por lo tanto, interrogar la experiencia es una práctica pedagógica transformadora que conduce a reconocer la experiencia que se está teniendo como sujeto y como colectivo, y a diseñar los procesos de transformación de las prácticas y relaciones que en esa experiencia son necesarias de transformar.

La experiencia y la cotidianidad eran el escenario, por lo tanto se construyó una metodología que desarrolla tres estrategias:



1. **Acompañamiento**, entendido como el conjunto de espacios en los cuales se construían acuerdos alrededor de las reflexiones y estrategias que generaba la problematización de los vínculos y relaciones.
2. **Formación**, entendida como el conjunto de acciones y espacios que permitían confrontar esas problematizaciones con contenidos y metodologías, enriquecer las prácticas y acciones que estaban configurando el diseño y desarrollo de planes de derechos humanos. Para hablar con mayor exactitud, este proceso de formación contenía los temas que sustentaban cada una de las hipótesis que se propuso indagar.
3. **Comunicación**, entendida como el conjunto de acciones y de espacios que permitían analizar las dificultades, evidenciarlas, circular la información y apropiar los contenidos propuestos, pero especialmente construir un sentido común sobre los acuerdos colectivos en cuanto a la formulación y desarrollo de los planes.

La propuesta metodológica de acompañamiento Caminando Juntos integraba la indagación, la formación y la comunicación como un cuerpo cuyas partes son interdependientes; lo cual fue posible con la construcción de unas hipótesis que luego de una primera etapa fueron consideradas y validadas, nuevamente, para enmarcar la segunda etapa, tanto en su estrategia de formación y reflexión, como para producir la información que nos permitiera recoger nuevos aprendizajes y elementos a preguntas de fondo de la escuela: ¿Qué es educar en derechos humanos? ¿Qué es una cultura que respeta y garantiza los derechos y la dignidad de todas las personas, y por qué no decirlo, también de los seres vivos?

En ese mismo contexto de las relaciones entre los actores y actoras de la comunidad educativa, sus dinámicas, sus prácticas, sus representaciones diversas sobre la realidad, se puso en juego una nueva hipótesis alrededor de la idea de si las instituciones quieren hacer transformaciones, ¿qué es lo quieren transformar y cómo llegan a esa conclusión?

La escuela pública ha sido suficientemente diagnosticada. Podemos afirmar que es una práctica permanente hacer diagnósticos como un primer paso hacia cualquier proyecto; sin embargo el resultado final no necesariamente lleva a tomar decisiones de fondo, aunque sí se evidencia la necesidad de hacerlo. Surgen las preguntas permanentes: ¿Cuál es la realidad de la escuela?, ¿Cuáles son las miradas sobre esa realidad?, ¿De qué manera y quiénes nombran y definen esa realidad?, ¿Bajo qué intereses?, ¿Quiénes habitan el territorio, lo conocen, saben de sus dinámicas, de sus problemas, de su historia, de sus actores y actoras?, ¿Qué tiene que ver el conocimiento de la realidad y el territorio con la educación en derechos humanos?

Pues bien, la lectura crítica de contextos y territorios se propuso como una práctica pedagógica para identificar, reconocer, conocer y evidenciar las vulneraciones de los derechos y la dignidad de las personas, sustentadas en prácticas y relaciones culturales, subyacentes en esos contextos y territorios.

Inicialmente se partió de la hipótesis que la lectura del territorio como una práctica pedagógica a través de la cual se busca que las acciones en educación en derechos humanos estén articuladas a las acciones transformadoras. Sin embargo, avanzado el proceso fue necesario proponer de forma explícita que la lectura crítica de contextos permitiría identificar y priorizar las problemáticas y realidades que se quieren transformar en clave de derechos humanos de manera concreta a partir de los planes.

Fue necesario desarrollar desde la estrategia formativa una metodología para la lectura crítica del territorio, problematizando la concepción de territorio que tienen los actores y actoras de la comunidad educativa, experimentando dichas concepciones y sobre todo recorriendo distintos territorios de la escuela y su entorno. Se hizo uso de la cartografía social, expresada en varias herramientas metodológicas especialmente transferidas a grupos de estudiantes, que luego implementarían en sus instituciones. con profesores, profesoras y estudiantes.

Se generó el espacio para generar una experiencia concreta de reflexión y análisis crítico del territorio de las y los jóvenes. Los/as estudiantes moderaron y facilitaron el análisis crítico de sus territorios y contextos a través de la elaboración de múltiples mapas propuestos por ellos y ellas: el mapa del cuerpo como territorio, el mapa económico de su contexto escolar, el mapa de las relaciones y de reconocimiento de actores y actoras de los territorios en interrogación; podría decirse el mapa de subjetividades emergentes del mismo territorio. ¿Cómo surgen estos mapas?, en principio, de la metodología propuesta, sustentados en preguntas y temas por indagar.

La indagación acerca de qué imaginarios culturales circulan en los actores y actoras a partir de la lectura crítica del territorio y del contexto, se convierte en una pregunta fundamental para el equipo de trabajo que se da a la tarea de encontrar en la experiencia de quienes realizan su lectura de los imaginarios culturales que circulan sobre su contexto y territorio vital en clave de derechos humanos; tanto aquellos imaginarios que legitiman la vulneración de los derechos y de la dignidad que es necesario transformar como aquellos imaginarios que sustentan actitudes, relaciones y prácticas que propenden a la dignidad y el goce de derechos.



Proponer la lectura crítica del contexto como práctica pedagógica que permite la lectura y comprensión de los imaginarios culturales que sustentan la vulneración de los derechos y la dignidad, significa problematizar qué es el territorio, qué es una lectura crítica, y significa problematizar la intención de indagar por los imaginarios y prácticas culturales encontrados en los territorios.

Para el caso de los ejercicios realizados por las y los estudiantes, es interesante que su lectura evidencia y problematiza su propio lugar, el tipo de relaciones y la forma como son percibidos por otros actores y actoras en el contexto que analizan, sin nombrar otros elementos que están presentes en el mismo. Algunas preguntas: ¿por qué los análisis hechos por los y las estudiantes no evidenciaron por ejemplo riesgos y vulnerabilidad de derechos, en términos de violencias estructural o cultural?, ¿por qué es relevante su lugar y su relación con otros actores y actoras como sus profesores y profesoras y el mundo adulto, en el contexto analizado por ellos?

Podríamos afirmar que la lectura crítica del territorio y el contexto conduce a transformaciones de las realidades en la medida en que se pueden identificar las lógicas e imaginarios culturales que sustentan violencias y vulneraciones, entendiendo que pueden ser deconstruidas y que pueden construirse otras formas de ser y relacionarse. Pero sobre todo en la medida que quienes se aventuran en una lectura, pueden descubrirse de diversas formas en ese mismo contexto como sujetos de derechos, como corresponsables en la vivencia de los derechos y la dignidad de los/as distintos/as con quienes comparten el mismo territorio, y cuestionar sus propios dispositivos para interpretar su realidad y la de otros y otras.

Los imaginarios que se perciben y se nombran nos dan cuenta de una concepción adultocentrista de la escuela, de una negación de la diferencia o una percepción de peligrosidad y culpabilidad del otro/a, como una delegación del poder de transformación exclusivamente en otro/a: las autoridades, las y los adultos, los y las líderes, en todo caso, otro u otra. Pero finalmente, la desconexión de dignidad humana y los derechos con las prácticas culturales y cotidianas de las relaciones desde la diferencia, que parecieran dolorosas, excluyentes o etiquetadas de forma permanente.

En este sentido, la práctica pedagógica del análisis crítico del territorio y el contexto es una práctica permanente, un medio y no un fin. Es decir, es un lugar pedagógico para la enseñanza y aprendizaje sobre la dignidad propia y la del otro/a, marginando lo hipotético del escenario de la educación en derechos humanos.

## Algunas conclusiones

Al poner en juego una tercera hipótesis: *Los planes escolares de derechos humanos permiten consolidar y posicionar acciones pedagógicas transformadoras, a partir de la reflexión crítica permanente y la articulación de actores y procesos en y desde la escuela y el entorno, para garantizar su sostenibilidad*, y a riesgo de concluir desde la obiedad esta tercera hipótesis también desarrollada en las tres estrategias, permitió problematizar y avanzar en conceptualizar este concepto: *Acción Pedagógica Transformadora*.

Entendemos que la Acción Pedagógica Transformadora es un acto creativo, un acto ético, un acto político y por qué no, un acto colectivo, generador quizás de una subjetividad colectiva, la cual puede ser un medio y un fin en sí mismo, como proceso de educación en derechos humanos. Proponer el diseño y la realización de *Acciones Pedagógicas Transformadoras* es en sí mismo un proceso de realización de un plan escolar de educación en derechos humanos.

Entre las actividades, proyectos e iniciativas que las instituciones educativas venían desarrollando como procesos de educación en derechos humanos, se evidenciaron *Acciones Pedagógicas Transformadoras* en contracorriente, al margen, en la periferia del escenario. Acciones estigmatizadas, concebidas como problemáticas y desestabilizadoras de lo establecido, al parecer tocaron las fibras invisibles de aquello que culturalmente sostiene unas relaciones vitales excluyentes y dolorosas.

Finalmente, el desarrollo de Planes escolares de derechos humanos no responde de forma absoluta sobre qué es educar en derechos humanos, solo crea espacios, escenarios, territorios, emociones, para crear, aprender y enseñar. Esta pregunta es permanente y un mecanismo generador de la creación, porque educar en derechos humanos es un proceso vital y creador.



## Referencias bibliográficas

Vargas, J. (2011). *Documento de trabajo sobre la sistematización de la experiencia*. Bogotá: Ficonpaz.





# EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y SISTEMA ESCOLAR



## 4.1. EXPERIENCIAS DIDÁCTICO-METODOLÓGICAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR



### DIREITOS HUMANOS NO ESPAÇO ESCOLAR: PROMOVEDO REFLEXÃO E INSPIRANDO AÇÕES

**Andrea Nogueira y Solange Rodrigues de Souza. Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo da Rede Municipal de Ensino do Município de Duque de Caxias. Brasil. [andreantd@oi.com.br](mailto:andreantd@oi.com.br), [srnonronha@yahoo.com.br](mailto:srnonronha@yahoo.com.br)**

Como diz nosso grande mestre Paulo Freire, a escola é constituída por gente. Gente que sente, pensa, contribui e quer ser feliz nela. Sentir-se feliz na escola, fazendo dela parte viva e atuante requer a vivência em um ambiente que estimule a inclusão, a participação e, sobretudo, a análise (o autoexame, já citado por Sócrates há vinte e seis séculos).

Referendados por estes princípios, representamos neste trabalho a Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo, situada no Município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro.

Fazem parte da escola aproximadamente mil e quinhentos alunos (dos quatro aos setenta anos de idade) e cem profissionais. A comunidade é bastante carente de oportunidades, com registro de baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Dada essa diversidade, gerir a escola passou a ser um grande desafio, impossível de ser cumprido por um só, ou poucos, ou pequenos grupos. Portanto, optamos pela gestão democrática e partilhada. Ouvindo o outro, ouvimos melhor a nós mesmos. Olhando para o outro, podemos ver melhor a nossa própria face. Leonardo Boff, falando em consciência planetária, nos lembra que juntos formamos um só organismo e que todo ser vivente tem em comum uma mesma base de partículas. O cunho filosófico dessa informação talvez possa nos dizer bem mais que a pura observação científica: lembra-nos da importância de promover uma educação voltada à sensibilidade, para que sejamos nós mesmos a mudança que queremos ver no mundo.

Voltados para este norte, e considerando o diagnóstico comunitário, não foi difícil escolher o caminho a seguir. Passamos a investir em um trabalho interno de valorização das competências e inteligências dos componentes do grupo escolar, no intuito de fortalecê-lo, criando assim uma identidade que fosse reconhecida por todos que dela fazem parte. Encontramos boas parcerias para o desenvolvimento de projetos que pudessem aumentar a qualidade da educação oferecida em nossa instituição, corroborando o entendimento de que o trabalho com direitos humanos não se traduz em métodos ou técnicas; não significa um conteúdo ou tema inter/trans disciplinar. Educar em direitos humanos é um princípio pedagógico; uma filosofia de trabalho e vida; um ideal político em contribuição para a existência de um mundo mais tolerante e justo. Portanto, procuramos fazer de nossa escola um instrumento de defesa deste ideal, não aceitando a hipótese de que se constitua ela própria um espaço de violação de direitos. Não concebemos uma escola que aliena e sim que liberta.

***“A este processo mágico pelo qual a Palavra desperta os mundos adormecidos, se dá o nome de educação. Educadores são todos aqueles que têm este poder” (Rubem Alves)***

Este ano, o tema de trabalho proposto pela Rede Municipal de Ensino é “Cuidar do Direito de Aprender”, referência clara à necessidade de voltar o olhar para o que se afirma como direito básico do aluno: aprender, provar, experimentar algo antes ignorado. Este talvez seja o verdadeiro sentido de liberdade anteriormente citado. Se queremos fugir do espaço da negação, precisamos encontrar o espaço da afirmação, um caminho positivo que, reconhecendo os obstáculos frequentemente enfrentados pelos alunos das classes menos favorecidas, os utiliza como motivação para a mudança dessa própria realidade.

Os índices alcançados por nosso Município nas avaliações externas propostas pelo Governo Federal não são favoráveis. Essas avaliações medem especialmente a proficiência dos estudantes das séries finais do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental em questões básicas de interpretação textual e cálculos matemáticos. Esses indicativos apontam para a necessidade de maiores investimentos na educação, especialmente em seu aspecto mais importante: o humano (profissional e aluno). É preciso investir nas relações humanas no interior da escola, favorecendo o que se pode chamar de clima escolar, ou seja, a forma com que as pessoas se relacionam no chão da escola. Esse, inclusive, foi um dos quesitos postos em análise em um dos principais instrumentos do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Observamos cautelosamente os resultados alcançados nessa etapa do Plano, para entendermos melhor como se dava a relação entre os componentes do grupo escolar e seus vários líderes. É preciso trabalhar as competências afetivas e políticas para que a escola subverta a ordem do autoritarismo e da imposição do poder. Precisamos a cada dia incentivar uma ação fundamentada na democracia e no direito irrestrito ao conhecimento. Talvez



habite nessa questão a maior complexidade do desafio que a nós se impõe. Se o entendermos como grande demais, podemos desistir. Portanto, optamos por valorizar as pequenas ações, as conquistas que a princípio podem parecer modestas. O importante é seguir em frente, contando uns com os outros, para que possamos nos valer das adversidades como motivadoras de nossa práxis. Com esta filosofia, temos vivido dias melhores em nossa escola ao valorizar cada passo que damos à frente. Não estacionamos, não retrocedemos. Isso é muito importante para cada membro de nossa comunidade.

## **Articulação da escola com o poder público e a sociedade organizada, em prol de melhorias qualitativas para seus processos.**

*“Em escolas íntegras, sinceras, honestas, o Planejamento Pedagógico é verdade, intenção, rota e objetivo, e todos quantos a ele se entregam o fazem com a certeza de que não podem prever o imponderável, mas sabem para onde caminham e o que buscam encontrar no fim de cada jornada”. (Celso Antunes)*

Acreditando que os alunos são multiplicadores em potencial das propostas e ações desenvolvidas pela escola, temos acolhido alguns projetos que consideramos fortes colaboradores para o alcance dos objetivos elencados em nosso PPP (Projeto Político Pedagógico), que este ano nos convida a **pensar e promover ações em defesa dos direitos humanos**. Este título faz menção a dois projetos para nós muito importantes, pois os consideramos instrumentos de luta por tempos mais justos: **Filosofia para crianças e Educação em direitos humanos**, ambos em parceria com a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), coordenados pelos Professores Doutores Walter Omar Kohan e Aura Helena Ramos, respectivamente.

Seguem algumas considerações sobre os mesmos.

*“Filosofar é comportar-se perante o universo como se nada fosse evidente”*  
**(Jankélévitch)**

O projeto de Filosofia veio para nós em 2009. O título, provocador, faz uma pergunta e uma afirmação: “Em Caxias a Filosofia en-caixa? – A escola pública aposta no pensamento”. Já são três anos de construção, questionamentos, aprendizado e muitos desafios. Mas uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida. Hoje, a filosofia é abraçada e acolhida por toda a escola e também nos acolhe e nos impulsiona, como a força vital de Eros citada por David Kennedy no prefácio de nosso livro<sup>1</sup>.

1. O livro “A escola pública aposta no pensamento” relata a história do projeto de filosofia com crianças no município de Duque de Caxias. Editora Autêntica - FAPERJ. Organizadores: Walter Omar Kohan e Beatriz Fabiana Olarieta. Rio de Janeiro, 2012.

O trabalho de filosofia com crianças é uma iniciativa inédita nas escolas públicas de nosso município. Apostando na capacidade de pensar do ser humano, manifesta desde a mais tenra idade – e que não deve ser cerceada no espaço escolar – este trabalho apresenta como proposta principal realizar com os alunos experiências filosóficas, desencadeadas por um questionamento, um elemento provocador, que pode ser um texto, frase, imagem, música etc. Esses elementos são problematizados e discutidos em grupo, com a mediação do professor que coordena o trabalho. Nesses encontros, os alunos têm a oportunidade de expressar suas opiniões sem encontrar as barreiras do “certo ou errado”, normalmente vivenciadas em sala de aula, onde os conceitos, em sua maioria já estão estabelecidos.

Consideramos esse princípio um diferencial importante na proposta, pois trabalha a autoestima da criança, que vê sua opinião reconhecida e se sente cada vez mais motivada a participar, ampliando sua visão de mundo através da reflexão sobre si própria e os infinitos elementos que a cercam. Quando a criança pensa coletivamente, ela incorpora um procedimento que vai ser trabalhado na comunidade, o que faz da filosofia um forte aliado para o trabalho de educação em direitos humanos.

Para desenvolver esse trabalho, o professor participa de encontros de formação oferecidos pelo NEFI (Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância). Este trabalho já rende muito bons frutos, como a construção de uma sala arquitetada especialmente para a realização de experiências filosóficas com os alunos, batizada por “Filosofia Aprendiz”; a publicação de um livro sobre o projeto (com textos de alunos e professores) e a formação continuada dos professores da escola. Entretanto, de todos, o mais importante é o registro que fica na história de tantas e tantas vidas, o que não se pode menar.

## **Educação em direitos humanos: Uma proposta abraçada por toda a escola**

***“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”***

***(Paulo Freire)***

Em 2011, duas orientadoras de nossa escola participaram de um curso de formação que apresentava como proposta principal o trabalho de educação voltado para a defesa dos direitos humanos, investindo, para isso, na capacitação dos professores como agentes multiplicadores do processo. Esse curso foi promovido através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, a ONG (Organização Não Governamental) Novamérica e a UERJ, na figura da professora Aura Helena Ramos. Por consequência a esta participação e aos demais trabalhos já realizados, recebemos o convite para que fosse criado em nossa escola um núcleo de estudos e formação de educadores em direitos humanos. Consideramos esta mais uma importante conquista e já estamos desenvolvendo variadas



atividades e propostas de estudos voltados para a temática, contemplando alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Os Grupos de Estudos mensais realizados com os professores trazem à discussão temáticas como: “nós e os outros”; “preconceito”; “agressividade e agressão”; “o conflito como luta por reconhecimento”, entre outras, que já fomentaram muitas reflexões. Ficamos empolgados com a efetiva participação dos componentes nas dinâmicas e com a possibilidade de discutir questões emblemáticas e ainda hoje polêmicas, como intolerância religiosa e sexualidade na infância, por exemplo. Considerando os professores como importantes formadores de opinião, esta é uma iniciativa muito bem vinda na escola do século XXI, que precisa mais do que nunca aprender. Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser, referendando a campanha da UNESCO “A nova educação do século XXI”.

Como disse no início desse relato, a comunidade do entorno reflete bem a realidade hoje vivida por vários países da América Latina: má distribuição de renda, baixo IDH, precariedade de bens culturais e pouco acesso ao esporte, lazer e saúde. Muitas famílias sofrem com a violência instalada na localidade e algumas já perderam seus filhos para as drogas ou para a criminalidade. Nós mesmos já nos ressentimos pela despedida precoce de alunos que não veremos mais. Diante desse quadro, o Governo Federal implantou recentemente nas escolas públicas um projeto de educação em tempo integral intitulado “Mais Educação”. Em nossa Rede, recebeu o nome de “Mais Escola”. Este projeto consiste em oferecer a um grupo de alunos a oportunidade de frequentar a escola em tempo integral (oito horas diárias), sendo quatro horas de núcleo comum, em sala de aula, e as outras quatro horas participando de atividades diversificadas, como xadrez, recreação, horta, karatê e reforço lúdico em letramento e matemática. Ao todo, são cento e cinquenta alunos que também participam das experiências filosóficas e de aulas de artes visuais.

Inicialmente, ficamos receosos com a implantação do projeto, devido a questões importantes, como espaço físico e recrutamento de pessoal qualificado para o desenvolvimento das atividades. Mas a resposta tem sido bastante positiva, principalmente se observarmos o critério de escolha dos alunos, que leva em consideração sua realidade sócio-econômica e o desempenho escolar. No terceiro ano de projeto, vimos a importância de oferecer a estas crianças oportunidades que não encontrariam na localidade, sem contar o fato de manterem menor contato com riscos sociais notórios. Construímos um espaço alternativo à ausência de quadra esportiva, e fomos aos poucos adequando alguns outros espaços. Hoje esses alunos plantam e colhem na horta, agregando valor à merenda escolar; refletem sobre si mesmos e a realidade que os cerca, nos encontros filosóficos; participam de torneios externos de xadrez trazendo inclusive alguns troféus para a escola, e o principal: demonstram satisfação por estarem nela, mesmo com todas as dificuldades que a princípio pareciam impeditivas para a realização do processo.

Ter alcançado tantos objetivos só foi possível pelo investimento diário que a escola faz no ser humano. Sim, a escola! Para nós ela já é um organismo vivo constituído por várias outras vidas e, portanto, capaz de emanar sentimentos e agir conforme suas reflexões.

## O desafio de contribuir para a construção de uma escola inclusiva.

*“Sempre gostei de pintar anjos, mesmo que não tivessem asas”*  
(Cândido Portinari)

Certo ano, decidimos aprofundar nossa discussão sobre escola inclusiva e chegamos à conclusão de que a inclusão deve ser para todos, não apenas para os alunos portadores de necessidades especiais. A escola deve ser acolhedora e entender as subjetividades de cada um de seus membros. Assim sendo, não será difícil ver cada um como ser único e especial, dotado de capacidades que podem contribuir para o desenvolvimento de todo o grupo. Ver a questão da inclusão por essa perspectiva, tem nos auxiliado bastante em relação ao trabalho realizado com os alunos “especiais”, que estudam nas classes regulares e recebem, também, atendimento individualizado nas “salas de recursos”. A proposta principal é que todos sejam e sintam-se parte integrante da escola, recebendo e oferecendo atenção, conhecimento e afeto. Seus avanços são valorizados e partilhados com as famílias.

Recentemente foi realizado um projeto intitulado “Anjos de Portinari”. Os alunos visitaram exposições do artista e fizeram releituras de suas obras. Todo o processo foi registrado em vídeo e se transformou em um filme. A equipe preparou um espaço para a mostra dos trabalhos, e a poesia emanada naquele momento contagiou a todos nós. Essa foi uma grande oportunidade de ver a expressão dos sentimentos e visão de mundo de nossos alunos, notadamente no trabalho com a obra “Guerra e Paz”, onde conceitos tão antagônicos puderam convergir para uma discussão profícua sobre relações humanas.

Essa iniciativa dos professores mostra que nossas possibilidades são infinitas, basta haver motivação para criar e realizar. E por falar em realizações, remetemo-nos a Pedro. Menino ativo e muito inteligente, imprimiu marcas positivas em colegas e profissionais, dando mostras diárias de sua superação. Pedro tem os membros inferiores atrofiados, e locomove-se em cadeira de rodas ou, como mais lhe agrada, em um *skate*, que usa para percorrer as ruas do bairro. Como qualquer outro menino de sua idade, brinca e participa das diversas atividades oferecidas pela escola, inclusive das aulas de capoeira (aos finais de semana, no Projeto “Escola Aberta”), onde foi aluno destaque.



Ver Pedro jogando capoeira e participando das apresentações do coral “Vozes da Cidade” (coral de alunos de nossa rede municipal de ensino) nos leva ao entendimento de que limitações todos nós temos e que os conceitos de “deficiência” ou “eficiência” devem ser relativizados e discutidos amplamente no espaço escolar. Pedro concluiu o quinto ano de escolaridade e seguiu novos rumos, em outra escola. Mas deixou sua contribuição ao nos acolher com todas as nossas limitações. Pedro nos ensina que o importante é ser feliz... e que *é impossível ser feliz sozinho*.

Desejo que os poucos relatos aqui registrados, bem como a síntese de nossas impressões sobre a relação que estabelecemos entre prática educativa e defesa dos direitos humanos, possam contribuir positivamente para a tarefa que todos nós educadores abraçamos: colaborar para a construção de um mundo melhor e mais justo.



# LA ENSEÑANZA DE GENOCIDIOS Y DERECHOS HUMANOS EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CAPITAL FEDERAL DE ARGENTINA. EL LUGAR DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DE UNA CONCIENCIA CÍVICA CRÍTICA

**María Florencia Di Matteo, Greta Kalaidjian y María Jazmín Ohanian. Fundación Luisa Hairabedian y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina. florenciadm@hotmail.com, grekala@yahoo.com.ar, jaz.ohanian@gmail.com**

## Resumen

Se presenta una experiencia pedagógica para la enseñanza de genocidios y derechos humanos (DD.HH.) en escuelas secundarias de la Capital Federal, República Argentina. Se hace referencia a las problemáticas históricas y actuales sobre DD.HH., a los fundamentos disciplinares y pedagógicos que sustentan a este programa. Constituye un propósito central el brindar herramientas conceptuales y metodológicas para el desarrollo de una educación en y sobre DD.HH. La tarea de enseñar estas temáticas se convierte en una herramienta fundamental aunque no única para contribuir al desarrollo de un pensamiento crítico aplicado a la promoción de los valores de los DD.HH. y a la prevención de sus graves violaciones. A partir del desarrollo de la experiencia del Programa Educativo “Derechos Humanos y Genocidios”, pretendemos dar cuenta de los aciertos y las dificultades que presenta en su desarrollo un programa de estas características.

## Introducción

La educación puede ser entendida como un proceso de construcción de significados a partir de la intervención y del intercambio con otros (Bruner, 1997). Esa construcción es resultado del conocimiento producido a partir de los instrumentos proporcionados por la cultura; por ello la actividad educativa debe ayudar a usar esas herramientas de creación de significados y de la realidad para poder comprenderla mejor y transformarla.

En este marco, el programa educativo “Derechos Humanos y Genocidios” llevado a cabo desde 2006 en diversas escuelas secundarias de la Capital Federal y del Gran Buenos Aires, parte del supuesto según el cual la educación es una de las herramientas más eficaces para la prevención de las prácticas genocidas y demás violaciones a los derechos humanos. Se propone así brindar herramientas para favorecer el desarrollo de un pensamiento crítico respecto de estos temas.



El concepto que guía este trabajo es el de generar en los/as alumnos/as una conciencia cívica que postule a los derechos humanos por encima de cualquier otro interés particular, ya que éstos apuntan a la protección de todos los sujetos que habitan nuestro planeta sin distinción de ningún tipo. En esta línea, es valioso ubicar al Genocidio Armenio dentro del marco de la lucha por la justicia y la memoria en términos ideológicos y jurídicos, desde diversos interrogantes guías: ¿Cuál es el lugar que le cabe a la educación como agente preventivo de los procesos genocidas? ¿Qué rol puede cumplir la escuela en nuestro contexto? ¿De qué manera tendría que abordarse la enseñanza de los derechos humanos y los genocidios?

Para dar respuesta a estos interrogantes es necesario realizar una lectura crítica sobre los genocidios. Al respecto, Bauman (1997) señala que los genocidios no son excepciones sino fenómenos constitutivos de la modernidad, afirmación que permite comprender los genocidios no solo como hechos traumáticos sino como prácticas sociales; o en palabras de Feierstein (2007), son “prácticas sociales genocidas”. Y es justamente en este sentido que se revela necesaria una enseñanza que colabore en la problematización de individuos que podrían ser parte activa o pasiva de estos procesos. Como plantea Apsel (2003), es necesario, a partir de la enseñanza, construir mediante un proceso de comprensión y no de negación.

Uno de los caminos es el análisis histórico. El estudio de la génesis de los procesos genocidas incluye la investigación sobre cómo la exacerbación de elementos nacionalistas desarrollaron un sentido de pertenencia excluyente de todo “elemento” extranjero o de la construcción de chivos expiatorios necesarios para la construcción de la propia identidad. Este complejo proceso de estigmatización es entendido por Feierstein (2007) como la “construcción de una otredad negativa”, donde se produce el primer momento necesario para la realización un genocidio. Esa narrativa estigmatiza a aquellos/as que por distintas razones no entran en ese discurso hegemónico y homogeneizante. En este sentido, Feierstein (2007) afirma:

“Elegidos como ‘representantes’ de la ‘no normalización’ (o la ‘antinormalización’) los judíos cubrieron distintas necesidades del nazismo, más allá de cual fuera la real convicción de los líderes nazis acerca de cada una de estas acusaciones. Es, sin embargo, importante señalar que, en otros contextos históricos, otros grupos étnicos, nacionales o sociales han jugado este papel de ‘representantes’ de la ‘anormalidad’ o ‘antinormalidad’ (desde los grupos cristianos no católicos como albigenses o cátaros, hasta las ‘brujas’ durante la Inquisición; los armenios en el Imperio Otomano, los musulmanes en la ex Yugoslavia, por plantear solo algunos de los ejemplos más conocidos y notorios)” (pp. 219-220).

Entendiendo a la práctica docente y a la educación como proceso de construcción de significados, consideramos imprescindible trabajar por una educación que apunte a la deconstrucción de los prejuicios que forman parte de la construcción de una “otredad negativa”. Teniendo en cuenta la responsabilidad de la educación dentro de esta problemática, es condición entender que un único espacio áulico resulta insuficiente para alcanzar estos objetivos. Llevar adelante un programa como este solo es posible en la medida en que esté inserto en un proyecto escolar integrador que se reconozca intercultural. De esta manera, la diversidad aparece sin ser negada, con todas sus tensiones, se afirma y contribuye a una convivencia plural (Kalaidjian, 2008).

## Acerca del programa educativo

### Marco institucional

La Fundación Luisa Hairabedian, marco institucional del Programa Educativo “Derechos Humanos y Genocidios”, es una organización sin fines de lucro que se rige por los valores y acciones del humanismo real para un mejoramiento de las relaciones de convivencia humana a partir de la defensa y promoción del derecho a la vida y a la dignidad, entendidos éstos como pilares fundamentales de los derechos humanos. Los genocidios y las violaciones sistemáticas a los derechos humanos han negado históricamente estos principios. Por ello se considera central el desarrollo de líneas de acción cuyo propósito general consiste en concientizar y dar a conocer estos fenómenos como parte de las tareas necesarias para la prevención de futuras matanzas y genocidios. En suma, la Fundación Luisa Hairabedian promueve el ejercicio efectivo de los derechos humanos, la lucha contra la impunidad y la prevención de genocidios a través de acciones judiciales, programas culturales, educativos y académicos. Desarrolla sus actividades a través de cuatro áreas de trabajo: jurídica, cultural, educativa y académica.

En este contexto, en el año 2011, luego de varios años de iniciado el proceso judicial por el derecho a la verdad, un tribunal federal de la República Argentina declara que “el Estado Turco **ha cometido delito de genocidio** en perjuicio del Pueblo Armenio, en el período comprendido entre 1915 y 1923”



## Acerca de los proyectos del programa educativo

El “Programa Educativo Derechos Humanos y Genocidios” se viene desarrollando desde el año 2006 en diversas escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires con jóvenes de entre 15 y 18 años.

El proyecto se propone contribuir a la lucha por el efectivo cumplimiento de los derechos humanos y fortalecer la conciencia en materia de prevención de genocidios partiendo del supuesto según el cual la educación es una de las herramientas que contribuye a la prevención de las prácticas genocidas y demás violaciones a los derechos humanos. A través del desarrollo de este proyecto se propuso que los/as alumnos/as logren:

- Definir y caracterizar el proceso de construcción de los DD.HH., como una necesidad jurídica de los problemas que ha planteado el siglo XX en relación a la violación de los mismos, haciendo especial hincapié en el contexto de la segunda posguerra.
- Definir las particularidades del crimen de genocidio, distinguiéndolo de otros crímenes tales como los catalogados como de lesa humanidad, crímenes de guerra, masacres.
- Entender que existen diversas dimensiones de análisis para el concepto de genocidio: la jurídica y la académica (histórica, sociológica, filosófica)
- Aplicar el concepto de genocidio a distintas situaciones históricas: caso armenio, holocausto, última dictadura militar en Argentina, Darfur, Yugoslavia.
- Comprender la especificidad y complejidad del caso armenio, dando cuenta de causas históricas que puedan explicar el proceso, y de esta manera poder establecer una distinción con aquellas explicaciones que demonizan a los responsables.
- Entender y problematizar el desarrollo de los DD.HH. en Argentina, haciendo especial hincapié en su violación y en los mecanismos jurídicos que protegen a la población. En este sentido, se apunta a entender el papel de la justicia argentina y del sistema latinoamericano, a través del derecho a la verdad.
- Valorar la importancia de la conservación de la memoria en los casos en que la humanidad ha sido víctima de aberrantes casos de violación de los DD.HH. y comprender que existen distintas formas de lucha y participación en la defensa de los DD.HH.
- Desarrollar actitudes de aceptación y respeto por la diversidad de creencias, ideas y formas de vida de las distintas personas y grupos sociales.
- Manifestar una actitud solidaria, de cooperación, autonomía, compañerismo y superación entre sus pares y sus mayores.

- Desarrollar una sensibilidad hacia la violación de los DDHH, la discriminación y todos los actos que atenten contra la dignidad de las personas, y no permanezcan indiferentes frente a ellos.

A lo largo del año lectivo, se trabajan contenidos sobre genocidio armenio, holocausto, Rwanda, las violaciones masivas a los derechos humanos en el Cono Sur durante los años 70 y 80 y diversas problemáticas vinculadas con la discriminación, y se elaboran distintos proyectos educativos, artísticos y culturales que abordan las temáticas estudiadas. Son contenidos del programa:

| Unidades  | Contenidos   |
|---|--|
| Derechos humanos y genocidio.   | <p>Definición. La Segunda Guerra Mundial y la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención Americana sobre Derechos Humanos – o Pacto de San José de Costa Rica (1969). El rol de Naciones Unidas.</p> <p>Genocidio. Definición. Distinción con masacres, crímenes de guerra, crímenes de lesa humanidad. La Convención para la Prevención y el Castigo del Delito de Genocidio. Problemas que presenta. Derecho internacional y la Convención sobre genocidio.</p>  |
| Los genocidios del siglo XX (parte I). El caso armenio.               | <p>Los armenios y los turcos en el Imperio Otomano. Habdul Hamid II. Los jóvenes turcos.</p> <p>El genocidio: causas estructurales y coyunturales. La Primera Guerra Mundial como escenario que propicia la vulnerabilidad de la “minoría” armenia en el Imperio Otomano. Los proyectos de los “jóvenes turcos”. Nacionalismo turco y xenofobia. Características. Deportaciones, matanzas, complicidad.</p> <p>Consecuencias: La república de Turquía. Los tribunales turcos. Impunidad, negacionismo y derecho a la verdad.</p> <p>Estudio comparativo: Acciones emprendidas contra los perpetradores de otros genocidios (proceso de Nüremberg, tribunales ad hoc Yugoslavia y Rwanda, Corte Penal Internacional).</p> |
| Los genocidios del siglo XX (parte II). Las dictaduras en el Cono Sur | <p>Dictaduras en el Cono Sur y la “Doctrina de Seguridad Nacional”. El “Plan Cóndor”.</p> <p>El caso argentino: Dictadura militar: causas, características y consecuencias. Sentencia judicial, Leyes de Punto Final y Obediencia Debida. La anulación de las leyes de impunidad. Los indultos.</p>  |



|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
|                                       | Los DD.HH. en la Constitución Nacional. El inciso 22° del artículo 75 de la CN: interpretación y vigencia de los tratados incluidos.<br>Política de Estado sobre los DD.HH. en los últimos años en Argentina.                                   |
| Estado actual de los derechos humanos | Integración de contenidos. Contrastación y análisis de casos actuales de genocidios y otras violaciones a los DD.HH. Darfur. Otros casos.<br>Justicia y memoria. El derecho a la verdad. La Corte Penal Internacional. Organizaciones de DD.HH. |

Desde su inicio el programa se ha propuesto desarrollar los temas programados (mencionadas arriba) y elaborar diversos proyectos de integración de los contenidos.

La modalidad de enseñanza adopta principalmente dos formas. Por un lado, se trabaja a partir de estrategias tales como la indagación de ideas previas de los y las estudiantes, tareas de análisis y reflexión sobre ellas, trabajos de investigación en grupo, análisis de casos históricos y fuentes primarias. Los contenidos se abordan también desde exposiciones a cargo de los/as docentes y a partir de conferencias por parte de especialistas invitados/as. Por otra parte, el programa educativo propone cada año la realización de un proyecto integrador de contenidos.

En el año 2006, las y los estudiantes del colegio participante realizaron un documental que denominaron *Karughí* (cruce de caminos) a través del cual compararon las experiencias armenia y argentina, analizando sus particularidades y similitudes en torno a la aplicación del concepto de genocidio elaborado por la Convención para la Prevención y Sanción del delito de Genocidio.

En el 2007, el proyecto integrador consistió en la edición y presentación del cuadernillo “¡Estudiantes en acción! Espacio de ideas para la paz”, que incluyó artículos y cartas a organismos oficiales ideados y realizados por los/as alumnos/as.

Durante el año 2008 se trabajó con los y las alumnas en la elaboración de una obra plástica de carácter colectivo -“Vida, horror y memoria”- que consiste en tres paneles (murales) que recrean el Genocidio Armenio en tres momentos distintos: la situación previa (la vida antes del horror), el genocidio propiamente dicho y el después (la memoria, la diáspora, etcétera).

Durante el año 2009 se realizó una campaña de afiches sobre derechos humanos. Como cierre se realizó la muestra “Una mirada sobre los DD.HH. desde la Escuela Media. Campaña 2009”, que consistió en una serie afiches exhibidos en un importante centro cultural de la Ciudad de Buenos Aires.

En el 2010, los y las estudiantes de cada colegio participante realizaron una fotonovela, “Historias para Ver”, sobre la temática de la discriminación que sufren niños, niñas y jóvenes según su pertenencia étnica o nacional, las desigualdades sociales, cuestiones de género o de discapacidad, entre otras.

En el año 2011, el proyecto de integración consistió en la realización de un calendario, “Matices para el Cambio”, que abordó en una serie de pinturas distintos hechos históricos que constituyen graves violaciones a los derechos humanos (delito de genocidio, crímenes de lesa humanidad) o que tengan alguna relación con los mismos.

### **Proyecto “Matices para el Cambio. Calendario 2012”**

La selección de los temas abordados en los doce meses que abarca el calendario occidental fue acordada entre los/as responsables de las instituciones participantes y del Programa Educativo de la Fundación Luisa Hairabedian. El trabajo de diseño y desarrollo del calendario como proyecto de integración permitió trabajar tanto los contenidos conceptuales como los procedimientos o estrategias y las actitudes o disposiciones. Este tipo de trabajo posibilita rescatar la actividad mental individual de cada sujeto y externalizarla a través de la producción de obras como es el caso de las pinturas que forman parte del calendario. Al pensarse como proyecto grupal, su realización fomentó el diálogo, el intercambio fundado de ideas y la necesidad de establecer acuerdos que demanda el trabajo grupal.

La elaboración de obras para el calendario puede considerarse también una experiencia estética que enriquece la mirada de los y las estudiantes (Litwin, 2008), tanto desde el análisis de otras obras afines como desde la misma producción realizada por ellos/as. Esta tarea moviliza emociones, favorece la contemplación y permite liberar la imaginación creativa. Asimismo incluye una dimensión moral en tanto permite analizar críticamente y reflexionar sobre los valores que sostienen los genocidios y los hechos de violación a los derechos humanos.

Las temáticas trabajadas para los meses del calendario son encarcelación u otra grave privación de la libertad física (Genocidio cometido por el nazismo del pueblo judío), desaparición forzada de personas (en la dictadura cívico- militar en Argentina), deportación o traslado forzoso de población (Genocidio Armenio), Apartheid (Masacre de Soweto), derecho a la verdad (Barrio Altos), esclavitud, exterminio (en la conquista de América), entre otros.



Las etapas del proyecto fueron:

**1) Investigación.** Una vez seleccionadas las temáticas a trabajar por cada escuela, el o la docente a cargo de la materia de los contenidos relativos a la violación o protección de derechos humanos, fue responsable de coordinar la investigación realizada por las y los estudiantes sobre el derecho humano en cuestión y el hecho histórico que se conmemora.

**2) Taller/realización.** Esta instancia estuvo a cargo de un/a docente de Educación Plástica, responsable de realizar el traspaso a la esfera artística de los contenidos teóricos, jurídicos e históricos investigados en la etapa previa. Esta etapa requirió de un trabajo de coordinación entre docentes de DD.HH. y de plástica, y la coordinación artística y pedagógica de la FLH a fin de garantizar la coherencia en contenidos y un criterio estético de la producción artística realizada por los y las estudiantes de cada escuela.

**3) Presentación y muestra.** Los trabajos fueron presentados en un importante centro cultural de la Ciudad de Buenos Aires en el mes de marzo de 2012.

## **Principales dificultades que enfrenta el desarrollo del programa “Derechos Humanos y Genocidios”**

Uno de los principales propósitos del programa educativo “Derechos Humanos y Genocidios” consiste en sensibilizar a los/as estudiantes en estas temáticas. Para ello es fundamental la valoración desde la institución escolar y por parte de los/as docentes a cargo de la asignatura en que se insertan los contenidos en cuestión. Esta es una de las principales dificultades que enfrenta este programa, situación que se convierte en un desafío.

Algunas de las dificultades del programa se relacionan con la precarización laboral docente que se vive en la Argentina. Ésta se expresa en la sobrecarga de trabajo que experimentan los/as docentes, quienes frecuentemente tienen a su cargo muchos cursos en escuelas diferentes. La falta de tiempo provoca menor dedicación en cantidad y calidad a la tarea docente, ya que no cuentan con espacio suficiente para revisar, actualizar y complejizar la bibliografía de los cursos, así como para preparar creativamente recursos y planificaciones. También carecen de tiempo y energía para seguir desarrollando su formación profesional: el mal uso o desconocimiento de las nuevas tecnologías o el uso de bibliografía desactualizada son síntomas de la falta de actualización.

En cuanto a los contenidos, nos encontramos con la dificultad de la cosificación de los derechos humanos enraizados en la Segunda Guerra Mundial, dejando de lado la problematización de violaciones a los derechos humanos recientes y mucho más cercanos geográfica e históricamente.

Por último, pero no menos importante, el Programa Educativo se enfrenta a los propios prejuicios de el o la docente que reproduce saberes previos que no coinciden con la problematización necesaria para lograr avances en la temática ni reflexiones enriquecedoras en el aula.

El análisis y reflexión sobre temáticas de genocidios y DD.HH. implica una mirada crítica que desnaturalice ciertos prejuicios enquistados en la sociedad. Se trata de una tarea compleja que no depende exclusivamente del trabajo realizado desde la escuela, pero sí que requiere del trabajo y compromiso desde ella.





## Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (1993). *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos, un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria*. En: B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.). *Didáctica y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Apsel, J. (2003). *Looking Backward and Forward: Genocide studies and teaching about the Armenian Genocide*. En: R. Hovannisian (ed.). *Looking Backward, Moving Forward. Confronting the Armenian Genocide*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.

Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

Camilloni, A. (1994). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Feirstein, D. (2007). *El Genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: FCE.

Franco, M. y Levin, F. (comps.). (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Kalaidjian, G. (2008). *Aportes para la enseñanza de los genocidios*. Actas del VI Encuentro sobre Genocidios. Buenos Aires.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Revista *Novedades Educativas*, 184, abril 2006.

Ritner, C. (2004). Educating about genocide, yes. But what kind of education? En: S. Totten (ed.), *Teaching about genocide: Issues, Approaches, and Resources*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Romero, L. A. (coord.). (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Totten, S. (2004). Instructional strategies and learning activities. Teaching about genocide. En: S. Totten (ed.), *Teaching about genocide: Issues, Approaches, and Resources*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

## 4.2. EXPERIENCIAS DIDÁCTICO-METODOLÓGICAS PARA TRABAJAR TEMAS EMERGENTES EN LA ESCUELA



4

NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES, DESAFÍO EDUCATIVO PENDIENTE EN CHILE. PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y MIGRANTES EN EDUCACIÓN BÁSICA

**Bernardita Salinas, Héctor Pezoa y Ricardo Jiménez. Red socio-profesional de migraciones del Programa de Ética y Responsabilidad, Universidad de Chile. Chile.**  
 salinas.bernardita@gmail.com, hectorpezoam@yahoo.com, ricardojimenez006@gmail.com

### Resumen

El año 2011 comenzó a dictarse en el séptimo básico de la Escuela República de Alemania de Santiago de Chile, donde se concentra cerca del 70% de la inmigración, un nuevo curso de "Historia, geografía y ciencias sociales de suramérica". Más de la mitad del alumnado de la escuela son niños y niñas inmigrantes sudamericanos, en su mayoría peruanos/as. Se trata de la culminación de un esfuerzo iniciado dos años atrás para crear una innovación curricular de alta pertinencia cultural a procesos de integración en estas particulares comunidades escolares. Sus contenidos refieren a la enseñanza de la identidad sudamericana común, la valoración de la interculturalidad y la comprensión de las migraciones como realidades permanentes y positivas, buscando un mejor cumplimiento de los derechos humanos. En 2012 se imparte por segunda vez. La legalidad permite replicarlo en otras escuelas interesadas.

### El nuevo escenario nacional

Chile se ha convertido en un nuevo "polo de atracción" para personas migrantes de países de la región desde hace ya dos décadas, como parte de un sistema migratorio regional que mantiene cerca de 700.000 residentes chilenos en el exterior e interactúa un fuerte flujo de inversiones chilenas, políticas neoliberales precarizadoras del empleo, y flujos de información y culturales a través



de los medios masivos de comunicación, en los países de origen de muchos de sus inmigrantes. Conjuntamente con una tendencia demográfica caracterizada, según estimaciones del CELADE, por el envejecimiento de la población y reducción de las tasas de crecimiento poblacional y natalidad, las cuales disminuyen desde la década de 1960 y se proyecta que alcanzarán un virtual estancamiento (0,4%) en el año 2050, al tiempo que crecerá el segmento de población adulta mayor en edad no laboral, de un 10% actual hasta un 24%, en contraste con la juventud relativa, en edad laboral, de los países de origen de muchos/as de sus inmigrantes. La tasa de recambio en Chile es 1,7, mientras la de Perú es 2,6. Un estudio de la Universidad de Chile muestra que el 7,8% de los partos atendidos en 2010 fue de madres extranjeras.

En ese marco, el país vive actualmente una inmigración que representa, según cifras oficiales, su mayor magnitud absoluta: cerca de 370.000, y del 2% de la población total y el mayor crecimiento intercensal de su historia: 75% de 1992 a 2002. Cerca del 70% de las personas inmigrantes es de origen regional, siendo el 60% proveniente de países fronterizos, y la mayor comunidad inmigrante, la peruana con 37% del total. Se trata de una migración de nuevo tipo, reciente y en curso, en su mayoría mujeres, con motivación y en edad laboral. Muchos de ellos/as se integran sin mayores problemas a la sociedad chilena. Muchos/as se ven insertos/as en labores de baja calificación, segmentados geográfica y socialmente, o concentrados en “bolsones” de pobreza, con riesgos y vulnerabilidades específicas que entroncan con discriminaciones de carácter histórico y/o inéditas, propias de los nuevos contextos de acelerada modernización: racismo, xenofobia, sexismo, indocumentación, abusos laborales, discriminación en los medios de comunicación masivos, estigmatización de refugiados/as e irregulares, etc.

## **El nuevo escenario educativo**

Esto se traduce en ingentes necesidades y demandas, tanto institucionales y normativas, como de intervención socioeconómica e intercultural. Estas características generales predominantes de la migración hacen que el acceso de los y las inmigrantes a la educación se produzca mayoritariamente a través de los sistemas de educación pública, especialmente en la ciudad de Santiago donde se concentra cerca del 70%. Alrededor de un 20% del total de inmigrantes son jóvenes menores de 21 años, en edad de acceder a algún nivel educacional, primario, secundario o universitario. Aunque no se consigna oficialmente la variable de alumnos/as extranjeros/as en los colegios de Chile, datos disponibles del año 2005 mostraban a 18.446 alumnos/as extranjeros/as en colegios del país, de ellos el 85,5% se encontraba en colegios bajo alguna forma de subvención y/o administración o co-administración pública.

Sin contar con una política migratoria explícita y plenamente adecuada a las normativas internacionales, el Estado chileno ha venido sobre la marcha desarrollando diversas acciones y programas hacia las personas migrantes a fin de responder a ingentes demandas de inclusión y ejercicio de derechos, lo cual incluye el ámbito de la educación. Sin embargo, se han centrado más bien en el acceso al sistema, especialmente de los niños y niñas y/o sus familias en situación documentaria irregular en los niveles pre básico, básico y medio, lo cual ha permitido el incremento de alumnos/as extranjeros/as en el sistema (DEM, 2003; Mineduc, 2005; DEM y Junji, 2007), aunque subsisten todavía problemas en este ámbito. Sin embargo, el puro acceso, aunque importante, resulta insuficiente para la sana integración social de personas migrantes y chilenas en el sistema educativo en particular y la sociedad chilena en general, y deja lejos todavía el pleno cumplimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), suscritos por el Estado chileno.

A pesar de elementos potenciales para ello, como los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del Ministerio de Educación, que establecen marcos y principios éticos en consonancia con la normativa internacional, impera todavía en los contenidos de programas educativos públicos la enseñanza de valores y concepciones generados hace casi cien años, basados en la homogeneización y el no reconocimiento de la diversidad, especialmente en una mirada de la historia que exalta lo “nacional”, obviando o aún menoscabando, de hecho, los valores y nacionalidad de muchos/as de sus alumnos/as inmigrantes y sus familias, lo cual alimenta las dificultades de convivencia intercultural entre ellos/as y los/as alumnos/as chilenos/as y no contribuye a una educación para la paz, no discriminatoria y solidaria, como mandatan los derechos humanos consagrados internacionalmente y suscritos por Chile, Pactos y Convenciones Internacionales ratificadas por el país, que cuentan con rango de ley, establecido constitucionalmente (CPE, art. 5).

Así ocurre, por ejemplo, con la enseñanza histórica de conflictos bélicos pasados entre Chile, Perú y Bolivia, todavía centrada en una mirada de exaltación belicista y menoscabo de la identidad de los niños, niñas y sus familias peruanas y bolivianas, dos de las comunidades inmigrantes más grandes actualmente en el país. Existen evidencias de que este tema es uno de los que alimenta los conflictos intraescolares de los/as niños/as. En una experiencia que recogió los relatos de un poco más de 100 mujeres inmigrantes en Chile, de 12 nacionalidades distintas y residentes en 6 ciudades del país, un 10% relató graves problemas de discriminación de sus hijos e hijas en las escuelas chilenas, que iban desde el menoscabo de su identidad de origen por el programa de historia, referido a la Guerra del Pacífico que enfrentó a Chile con Perú y Bolivia, hasta la hostilidad violenta de los/as demás alumnos/as chilenos/as por no tolerar su diferencia étnica o cultural. En algunos casos al grado de abandonar el niño o niña la escuela para regresar a su país de origen, al costo de separarse de la madre que permaneció en Chile (Huatay, 2005). Otro informe del año 2004, por parte de una



entidad civil que trabaja con personas inmigrantes en tres comunas de la zona norte adyacente al centro de Santiago, señaló que de 200 niños y niñas inmigrantes, el 32% de sus padres y madres manifestó haber sufrido algún tipo de discriminación grave en la escuela. Incluso por parte de una profesora jefe y hasta de un Director de colegio (Muñoz, 2007, pp. 140 - 142). Otro estudio del mismo año, realizado en escuelas chilenas, mostró que el 46% de niños, niñas y adolescentes entrevistados/as consideraron que una o más nacionalidades son inferiores a la chilena; Perú y Bolivia -países especialmente menoscabados en los programas de historia actuales, y de donde proviene la mayoría de los/as alumnos/as inmigrantes-, concentran más de la mitad de esta discriminación. Una nota alentadora, sin embargo, es que en los colegios con presencia de alumnos/as extranjeros/as, el prejuicio de superioridad hacia una o más nacionalidades disminuyó de 46% a 31%, lo cual evidencia las oportunidades que ofrece una educación integradora (Unicef, 2004). Mostrando que junto a los importantes desafíos, las escuelas presentan también la oportunidad de un espacio privilegiado para la promoción del conjunto de la comunidad escolar, inmigrante y chilena, puesto que involucra, a través de los niños y las niñas al conjunto de la familia, y la concepción misma de docentes y directivos/as sobre diversos temas, entre ellos, muy señaladamente la interculturalidad, la identidad y las migraciones.

## La iniciativa

Así lo confirma el surgimiento, especialmente en la zona centro de Santiago y sus comunas adyacentes al norte y el oeste, de colegios con alta matrícula de alumnos/as extranjeros/as de origen suramericano que comenzaron a desarrollar buenas prácticas de inclusión hacia estos. Ciertamente, en la dimensión de acceso al sistema, a través de especial dedicación y seguimiento a la tramitación de las disposiciones antes referidas sobre el particular. Hay en esto una determinación económica impuesta por el sistema, la matrícula de niños y niñas migrantes ha venido a "rescatar" a algunas escuelas que viven de la subvención económica por alumno/a que les entrega el Estado, y que ya casi se quedaban sin ellos/as. Lo cual no obsta a la vocación y voluntad con que trabajan por su integración (Mardones, 2007). Más allá de ello, han incorporando también acciones y políticas escolares que apuntan a la inclusión educativa intercultural. Muy esencialmente, ellas pueden agruparse en actividades de permanente coordinación para actividades cívicas culturales del colegio con asociaciones de migrantes y consulados pertinentes; simbología bi o multinacional permanente en las actividades escolares: himnos patrios, banderas, escudos; permanente incorporación de manifestaciones interculturales en actividades escolares, especialmente folclóricas y gastronómicas; y política de convivencia escolar de superación de conductas discriminatorias a los y las inmigrantes. La Escuela más emblemática de estas buenas prácticas es "República de Alemania" en la zona centro noroeste de Santiago, una zona de alta concentración inmigrante, especialmente peruana.

A partir de estos valiosos avances, los propios profesores y profesoras y directivos/as de estos colegios han expresado públicamente su insuficiencia y han solicitado a entidades públicas y civiles apoyo para profundizar y avanzar a una política integral que incorpore también innovaciones consecuentes en los contenidos curriculares del plan de estudio. Así ocurrió en un encuentro nacional de migrantes realizado en Santiago el año 2008, cuando el director y profesor de historia de la Escuela República Alemania demandaron a exponentes de la Cátedra de Integración suramericana “trabajar un avance integrador pero en el interior de los contenidos del currículo que se enseña en las aulas” (PROANDES y cols., 2009). En respuesta, surgió la idea de crear un nuevo curso, que fuera parte del plan de estudios y que abordará esos objetivos.

## El enfoque de derechos

El enfoque que orientó el diseño del nuevo curso estaba constituido por los preceptos constitucionales del país e internacionales, emanados especialmente de Naciones Unidas y directamente relacionados con los derechos educativos y culturales. Es decir, se fundamentaba necesariamente en un enfoque de derechos:

...la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales... favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. Respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales... de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. (ONU, 1966, arts. 13 n° 1 y 13 n° 3).

Más concretamente, se trataba de poner en cumplimiento los principios de “aceptabilidad” y “adaptabilidad” de la educación involucrados en el cumplimiento del Pacto y definidos así por el Comité respectivo:

c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres... d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder



a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados. (Comité de DESC de Naciones Unidas, 1996, n° 6, c-d).

Simultáneamente, hacía lo propio con los principios consagrados constitucionalmente para la educación (CPE, art. 10, párr. 1 y 6); la normativa internacional específicamente destinada a los niños y las niñas (ONU, 1989, arts. 12 n° 1, 29 n° 1 b, c, d, 31 n°2); y a los y las trabajadores migrantes (ONU, 1990, arts. 124 y 30).

## Los OFT

Otro componente del enfoque fue tomado de la propia normativa educacional del país. Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), definidos como:

...formativos que subyacen al conjunto del currículum. Tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, cognitivo, social y moral de los alumnos. Los OFT deben ser desarrollados tanto a través del currículum manifiesto de los diferentes sectores curriculares, como a través de otras actividades propias del establecimiento educacional y del clima de convivencia interno. Su fin es: Contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo; contribuir al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. (Mineduc, 2010, p. 5).

Fines todos que están directamente en el centro de las nuevas ideas, actitudes y conductas que busca generar el nuevo ramo, en el marco de la específica pertinencia cultural de la comunidad educativa en que se realiza.

## La realización

A partir del primer planteamiento en el marco del encuentro de migrantes de 2008, se desarrollaron una serie de diálogos, críticos, incluyentes y participativos, que culminaron con la creación de una "Comisión Técnica Asesora" de la Escuela República Alemania para crear, de acuerdo a la normativa legal y técnica que lo permite, un "Plan y Programa Propio de Estudios", cuya base y condición de existencia es la pertenencia cultural de la comunidad educativa de que se trate, además del cumplimiento riguroso de los lineamientos legales, administrativos y técnicos establecidos por los

Decretos Supremos de Mineduc N° 40 de 1996 y N° 220 de 1998, y con actualizaciones específicas en los Decretos N° 822 de 1996 y N° 275 de 2001. Este Plan y Programa propio de la Escuela tomó la forma de un nuevo curso de “Historia, geografía y ciencias sociales de suramérica”, cuyo contenido fundamental es el rescate de la rica y permanente, aunque silenciada e invisibilizada, memoria de integración continental de los pueblos suramericanos, para ponerlo en la enseñanza oficial. De esa manera se extiende y hace incluyente la memoria y la identidad común de los niños y niñas, “matando la discriminación desde dentro”, en vez de limitarse a su sola denuncia como negativa, de manera de dejar sin fundamento la exclusión y oposición entre los alumnos y alumnas suramericanos, aportando en contrario elementos de común-unidad, de integración en un conjunto definido y distinguible aunque internamente diverso. Ello incluía muy señaladamente la valoración positiva, en cuanto riqueza de las sociedades, de las diferencias culturales y la interculturalidad, así como la comprensión de las migraciones como fenómenos humanos permanentes y positivos.

Simultáneamente con los contenidos curriculares, la iniciativa concede especial atención a la capacitación / formación del profesorado como eje ordenador de las prácticas cotidianas en las aulas, en tanto es una figura formadora crucial para los/as niños/as, posee autoridad y conocimientos para calificar los desempeños y para decidir qué actitudes y conductas son o no aceptables, encontrándose presente varias horas a lo largo del día en la vida de los niños y las niñas. “Lo dijo el/la profesor/a” o “lo hace el/la profesor/a” son argumentos de “verdad” para ellos y ellas. Por lo tanto, es un actor crucial para reproducir o superar las discriminaciones, prejuicios y estereotipos, lo que lo convierte en el eje que debe dar integralidad a toda la dinámica del curso hacia sus objetivos, tanto de conocimientos, como de actitudes y conductas que se buscan generar.

Por razones de viabilidad y ante la demanda de enormes esfuerzos y experticias profesionales, y casi sin contar con recursos materiales sino el voluntariado de organizaciones y personas, se definió el objetivo limitándose en esta primera etapa pionera a realizar el curso únicamente en séptimo básico de la Escuela, con 40 alumnos y alumnas de alrededor de 12 años de edad. Las tareas a realizar eran: a) Elaboración del programa y sus contenidos; b) la factibilidad administrativa, consiguiendo la autorización legal del Mineduc; c) factibilidad económica, consiguiendo del sostenedor de la escuela, en este caso, la Municipalidad de Santiago, la incorporación del pago de horas del profesor/a para el nuevo curso en el presupuesto del año siguiente; d) la elaboración de textos, materiales, metodologías, tanto para el/la profesor/a como para los/as alumnos/as, y e) la capacitación del profesor o profesora. La propuesta encontró el respaldo simbólico de entidades consulares de Perú, Bolivia y Ecuador, países de origen de muchos de los alumnos y alumnas; internacionales como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM); públicas a través de la decisiva participación del Mineduc de la zona de la escuela y de la División de Organizaciones Sociales (DOS); y una veintena de organizaciones civiles,



las cuales firmaron todas un compromiso público para apoyar su realización. Siendo además motivo de cobertura de medios de prensa comunitarios inmigrantes y espacios académicos especializados. Como equipo de trabajo operativo para la elaboración y realización de la propuesta se conformó una “Comisión Técnica Asesora”, integrada por tres tipos de actores:

- a) Representantes de organizaciones de la sociedad civil especializados, encabezados por la Cátedra de Integración suramericana de la Asamblea Ciudadana Cono Sur, el Programa Andino para la Dignidad Humana –PROANDES–, y la Secretaría Ciudadana de Migrantes en Chile. Muy especialmente un equipo de jóvenes profesores/as de la Carrera de Historia de la Universidad Arcis. Y entidades y personas de Argentina (SIESE, de Córdoba), Bolivia (SAFCI, del Ministerio de Salud) y Perú (Cátedra de Integración suramericana de la Asamblea Ciudadana Cono Sur ). Especial importancia tuvo el rol articulador desempeñado por Héctor Pezoa de la Secretaría Ciudadana de Migrantes en Chile, y por Bernardita Salinas, del equipo de jóvenes profesores y profesoras de historia de Universidad Arcis. También el apoyo que personalmente como consultor brindó Marcelo Zamora, especializado en tratamiento curricular de la diferencia. Y el de PROANDES, a través de Carolina Huatay.
- b) Funcionarios/as públicos/as del Ministerio de Educación de la zona de los colegios, quienes aportan la experticia técnica y legal imprescindible, y de la División de Organizaciones Sociales del Gobierno, quienes aportan también sus experticias en Diversidad y No Discriminación.
- c) Director y profesor de historia de la Escuela República de Alemania.

La Comisión elaboró el plan y programa propio de la escuela, que fue aprobado por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2009), haciendo el nuevo curso general y obligatorio para los séptimos básicos de la escuela en adelante. Garantizó la viabilidad económica de su implementación, definiendo las horas anuales del nuevo curso e incorporándolas, a través del sostenedor, la Municipalidad de Santiago, en el presupuesto del año. Capacitó al profesor de historia de la escuela para impartirlo. Y elaboró el texto base del profesor para el curso, los insumos, que incluyeron actividades, audiovisuales, etc., materiales y metodologías. El curso se imparte desde marzo del año 2011, por primera vez. El plan de estudios está elaborado de acuerdo a dos horas pedagógicas de clases a la semana durante todo el año escolar, según lo definido con el director y profesor de la escuela. Sus metodologías son participativas e incorporan visitas en terreno a lugares históricos, debate de videos y creación de representaciones del espacio geográfico y social suramericano por parte de los alumnos y alumnas. Sus tres unidades de contenidos corresponden a las equivalentes del programa estándar de Historia,

geografía y ciencias sociales universal para el séptimo básico, solo que centradas en el espacio suramericano, su multi e interculturalidad y la comprensión de las migraciones, abarcando desde la formación del continente, la evolución humana y social en él hasta los órdenes sociales precolombinos, destacándose entre otros temas la comprensión de los mapas como construcciones históricas, la diversidad de pueblos originarios indígenas americanos como una riqueza de la región, y la relación socio ambiental de los pueblos andinos como un saber importante y vigente. Muy especialmente, se enfatiza en los niños y las niñas la comprensión de la diversidad cultural de los pueblos americanos como componentes de una matriz histórica regional y una identidad comunes.

Durante el año 2012 está en realización su segundo año de aplicación del curso. Además, se elaboraron y publicaron los textos del estudiante y del profesor correspondientes. Y se desarrolló un Diplomado *e-learning* para capacitar en las materias del mismo, impartido a 37 personas, la mayoría de ellas profesores/as de historia, durante el año 2012, por parte de IRENEES de Francia y FINDES de Chile ([diplomados@findes.cl](mailto:diplomados@findes.cl), [www.findes.cl](http://www.findes.cl)).

Aún cuando se trata de un muy modesto comienzo en relación a la magnitud de lo que se necesita realizar, es una experiencia cualitativa y potencialmente muy valiosa considerando la ausencia de política pública educacional en este específico ámbito emergente del país y la región. En perspectiva, la experiencia podría ser extensible o replicable, con las adecuaciones necesarias, a otros cursos hacia abajo y hacia arriba de la malla curricular escolar y en otras escuelas; se sabe al menos de otras 20 de similares características solo en Santiago. Incluso en otros países o todos los de suramérica como soporte comunitario, en el ámbito educativo, del proceso de integración regional, tomando en cuenta que sin una dimensión identitaria e intercultural común, sistemáticamente afirmada por los sistemas educacionales, ningún proceso regional puede ser sustentable a largo plazo.





## Referencias bibliográficas

Comité de DESC de Naciones Unidas. (1999). *Observación General N° 13. 21° período de sesiones, 15 de diciembre*. Nueva York: Autor.

Chile. (1980, 24 de octubre). *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago, Chile: Diario Oficial.

Departamento de Extranjería y Migración de Chile (DEM) y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). 2007. *Convenio por Resolución Exenta N° 6.677*. Santiago, Chile: Autor.

Huatay, C. (comp.). (2005). *Nosotras contamos. Mujeres sin fronteras. I Concurso de relatos autobiográficos de mujeres trabajadoras migrantes en Chile 2004*. Santiago, Chile: Oxfam / Proandes.

Mardones, P. (2007). *Exclusión y sobreconcentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socioterritorial. Diagnóstico y visualización del problema a través de la denegación de ingreso a establecimientos educativos a migrantes por irregularidad migratoria y/o carencia de documentación escolar en la Comuna Santiago Centro*. Chile: s/e.

Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Oficio ordinario N° 07/ 1008(1531)*. Santiago, Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Resolución Exenta N° 00895390.011,7009, de 30 de diciembre*. Chile: Autor.

Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Educación básica. Atención ciudadana 600 MINEDUC*. Chile: Autor.

Muñoz, C. (2007). *Políticas públicas, integración e interculturalidad. Niños y niñas migrantes*. Santiago, Chile: Colectivo Sin Fronteras.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1966). *Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales, PIDESC*.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención de los Derechos del Niño*.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990). *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*.

Programa Andino para la Dignidad Humana (PROANDES); Departamento de Diversidad y No Discriminación de la División de Organizaciones Sociales (DOS); Vargas Claire Consultores; Corporación AYUN. (2009). *IV Encuentro de Migrantes en Chile. Por la unidad de los migrantes*. Realizado en Santiago de Chile en julio de 2008. Chile: Autores.

Unicef. (2004). *Los prejuicios de los niños, niñas y adolescentes. Informe cuantitativo*. Santiago, Chile: Autor.

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE- TERESÓPOLIS/R.J.

**Sabrina Machado Campos<sup>1</sup>, Maria Luiza Perbeils<sup>2</sup>, Altair Caetano<sup>3</sup> y Raphael Ribeiro<sup>4</sup>, da Escola Municipal General Mourão Filho (Duque de Caxias/ R.J.), Rio de Janeiro, Brasil. [sabrina\\_campos@id.uff.br](mailto:sabrina_campos@id.uff.br), [lisdemais@ig.com.br](mailto:lisdemais@ig.com.br), [honorioratila@hotmail.com](mailto:honorioratila@hotmail.com), [raphaXXI@hotmail.com](mailto:raphaXXI@hotmail.com)**

## Resumo

Este estudo analisou a implementação de dois programas federais, relacionados às políticas públicas inclusivas, intitulados: “Escola Acessível” e “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” no âmbito do município de Teresópolis/RJ, o *locus* de pesquisa foi a Escola Municipal Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa com abordagem crítico-educacional. Apoiar-se em Adorno e Arendt como principais referenciais teóricos e na contribuição de Stephen Ball para uma metodologia de avaliação de políticas públicas. No que se refere ao programa “Escola Acessível”, este está sendo implementado satisfatoriamente, o colégio possui os principais instrumentos de acessibilidade; com relação ao programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, pouco contribuiu para a construção de uma educação inclusiva na escola analisada; os agentes diretamente envolvidos não tiveram contato com o programa e o que se percebeu foi a resignificação de outros documentos oficiais, que são interpretados de diversas maneiras de acordo com a posição do profissional em relação à inclusão.

**Palavras –chave:** Direitos Humanos, Educação Especial, Políticas Públicas, Cidadania, Diversidade.

O presente trabalho pretende analisar a implementação de dois programas federais pertencentes às políticas educacionais inclusivas intitulados: *Escola Acessível e Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, no município de Teresópolis/Rio de Janeiro/ Brasil, através do estudo de caso na Escola Municipal Paulo Freire, na qual constam, em seu quadro discente, alunos com necessidades educativas especiais nos diferentes anos do ensino fundamental.

Teresópolis possui, no último Censo<sup>5</sup>, de 2010, 163.746 habitantes, destes 31.507 possui algum grau de deficiência, ou seja, quase 20% da população. Paralelamente, se analisar os dados referentes

1. Professora de História e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio de Janeiro.

2. Especialista Educacional e pós-graduada em Educação Especial e Psicologia Clínica.

3. Professor de Geografia e mestre em Educação pela Universidade do estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

4. Professor de História e mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

5. Os dados estatísticos estão disponíveis em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Acessado em 11 de dezembro de 2011, às 13h.



ao processo educacional, apenas 0,2% dos discentes apresentam alguma deficiência, em outras palavras, das 41.379 pessoas que estudam na cidade, apenas 675 estão na modalidade da Educação Especial, quer seja em turmas regulares ou em classes e escolas especiais. Em termos gerais, no município, dos 141.949 pessoas com 10 anos ou mais, 73.407 possuem apenas o fundamental incompleto.

Se esses dados já demonstram um desrespeito aos direitos humanos destes indivíduos, esse quadro é agravado pelo fato de que a cidade apresenta uma grave desigualdade salarial; quase 115 mil habilitantes ganham até dois salários mínimos e 1.104, recebem mais de vinte salários mínimos. A renda média é de 700 reais, com considerável diferença salarial entre os gêneros (800 reais, a renda dos homens e 550, a das mulheres), fenômeno que se repete na maioria dos estados brasileiros.

Portanto, neste local, percebem-se algumas lacunas no processo de construção da cidadania ativa, a maioria da população não possui a escolarização mínima obrigatória, recebe salários baixos e pouco acesso ao sistema de saúde. Ou seja, não tem acesso as condições mínimas garantidas pelos direitos humanos. Fato este, agravado quando se refere às pessoas com deficiência, grupo historicamente marginalizado. Tornando-se, assim, um importante local para a pesquisa em educação inclusiva e em direitos humanos.

Após esta breve exposição sobre o *locus* da pesquisa, faz-se necessário uma apresentação acerca dos programas analisados. Os programas federais foram selecionados por apresentarem o município de Teresópolis, como local participante e contemplarem dois dos maiores dilemas para a inclusão escolar apontados nas pesquisas analisadas durante o levantamento bibliográfico, a saber: a questão da infraestrutura e a formação dos professores.

Além dos dois citados, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) dispõe dos seguintes programas e ações<sup>6</sup>: "Salas de Recursos Multifuncionais, Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Acessibilidade à Educação Superior, Livro Acessível, Prolibras, Centro de Formação e Recursos, Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas e Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola"<sup>7</sup>.

---

6. As apresentações dos diferentes programas e ações estão disponíveis em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17428&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817) Acessado em 20 de maio de 2012, às 11h30 min

7. De acordo com as informações disponíveis em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17428&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817) Acessado em 20 de maio de 2012, às 11h30 min, em 2008, 71% das crianças e adolescentes (de 0 ao 18 anos) já beneficiárias pelo BPC estão excluídos da escola. São ações articuladas entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), envolvendo compromissos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Com relação aos programas destacados, estes foram criados durante a primeira década do século XXI, no período do governo Lula. Expressam o crescimento e consolidação da discussão acerca da inclusão escolar desde o início da década de 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN/96 entre outros documentos. Ao mesmo tempo em que os agentes vinculados à questão, cada vez mais articulados local e globalmente, ampliaram seu poder de influência e pressão sobre os governos para terem atendidas suas reivindicações. As pessoas com necessidades educativas especiais, familiares, professores, enfim, uma série de atores sociais, devido ao maior conhecimento dos direitos desses cidadãos, lutam mais enfaticamente para terem as garantias legais atendidas e ampliadas. Neste contexto, aparecem as políticas públicas voltadas para a inclusão.

A ampliação destes programas acarretaram um aumento do quantitativo de alunos incluídos nas escolas regulares, no entanto, como percebido, este número ainda é extremamente baixo. No caso de Teresópolis, menos de 0,2% dos alunos de todas as redes de ensino do município. Ao analisar os dados acerca da Educação Especial em Teresópolis, percebe-se que o número de pessoas com deficiência nas escolas –regular ou especial– é irrisório frente a sua totalidade. Apesar de todos os avanços nos textos legais e nas práticas, observa-se que a exclusão escolar –mas, não somente– ainda é a realidade de milhares desses indivíduos na cidade. Contudo, muito já se avançou na luta por mais dignidade para estes cidadãos, mas ainda falta bastante a ser conquistada em sua cidadania. Estes programas, voltados para área educacional, têm por meta atingir este fim.

O primeiro programa, Escola Acessível, de acordo com seu manual de 2011, “objetiva, prioritariamente, promover acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares” (p.06) através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), nos moldes e sob a égide da Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010, Resolução nº 10, de 13 de maio de 2010 e da Resolução, nº 17 de 19 de abril de 2011.8

Foi instituído em 2007 como complemento ao Programa federal de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, iniciado em 2005, e segundo a Resolução nº 10 (2010), em seu artigo 2º e manual do programa de 2011, seus recursos devem ser empregados em, no mínimo, uma dessas finalidades:

- I. Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora;
- II. Aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros e mobiliário acessíveis; e
- III. Aquisição de recursos de tecnologia assistiva [...] (Brasil, 2010)

8. Maiores informações sobre o Programa “Brasil Acessível” disponíveis em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17428&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817) Acessado em 15 de abril de 2012, às 13h30min.



Os recursos são repassados anualmente, baseado no Censo escolar do ano anterior, alcançando o valor máximo de R\$9.000,00 (nove mil reais) para escolas com mais de 1.000 alunos matriculados. No que se refere ao *locus* pesquisado, da sua inauguração oficial (2008) até o ano de 2011, apenas neste último ano, o colégio foi contemplado pelo programa, recebendo o valor máximo (R\$9.000,00) em setembro.

No que se refere ao segundo programa, “Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, seu objetivo é “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais inclusivos”, através de ações, como: “realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização de formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional”<sup>9</sup>.

Sobre a questão da formação docente, cabe destacar que o Brasil coordenou o projeto “Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL” – Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai em vinte e cinco escolas distribuídas igualmente entre os países, entre 2000 e 2003 e foi financiado pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e assessoria técnica do escritório regional para a América Latina e Caribe da UNESCO. No Brasil, teve como resultado, a elaboração de um projeto com o mesmo nome “Educar na Diversidade” inserido no programa analisado, “Educação Inclusiva: Direito à diversidade”. No âmbito deste projeto foi elaborado um material didático para ser a base principal da formação continuada e em serviço de 40h, seu “projeto-piloto” foi desenvolvido entre julho de 2005 e dezembro de 2006 (DUK, 2006).

O programa em estudo foi lançado em 2003 e abrange 4.646 municípios, com 144 municípios-polo (ROTH, 2006). No estado do Rio de Janeiro são 05 municípios-polo: Campos dos Goytacazes, São Gonçalo, Nova Friburgo, Petrópolis e Rio de Janeiro. Teresópolis pertence ao polo de Petrópolis, com outras 15 cidades.

Sobre o programa, até o momento, o município de Teresópolis, segundo as entrevistas realizadas, só foi convidado para participar de um curso de formação continuada de uma semana, em dezembro de 2010, em Petrópolis, onde estiveram presente 03 professoras da Divisão de Educação Especial. Pelo o exposto, supõe-se que seja a formação continuada de 40h, contudo o material didático que seria a sua base não foi distribuído.

---

9. Maiores informações sobre o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” disponíveis em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17428&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817) Acessado em 15 de abril de 2012, às 13h40min.

Para esta pesquisa, parte-se da premissa de que educação inclusiva é uma concepção pedagógica em que todas as pessoas são percebidas enquanto sujeitos singulares, “independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, como se observa na Declaração de Salamanca. (Unesco, 1994) Este princípio vai ao encontro do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que versa sobre a educação, sendo esta um direito de todos os homens, cuja orientação deve ser “no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. (ONU, 1948). Dessa maneira, a educação não é somente um direito humano *per se*, mas, sobretudo, um meio para alcançar e garantir os demais direitos de todos os homens.

Assim, este estudo busca em teóricos com Kossleck, Skliar, Adorno e Arendt sua base teórica ao analisar conceitos fundamentais para o processo de inclusão como alteridade, diferença, cidadania, pluralidade, tolerância, diversidade, observando que os conceitos possuem uma história, percebendo seu intrinsecamente caráter polissêmico em que podem -e os são- usados em diferentes contextos e por diferentes atores.

Dessa forma, cabe analisar sucintamente os principais conceitos aqui utilizados. Hannah Arendt em seu livro “A Condição Humana”, percebe a pluralidade por um duplo aspecto, a igualdade e a diferença:

Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazer entender [...] Ser diferente não significa ser outro- ou seja, não equivale a possuir essa curiosa qualidade de “alteridade”, comum a tudo que existe [...] A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distintas e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra (Arendt, 1997, pp. 188-189).

Neste sentido, Skliar nos alerta sobre o cuidado com conceitos hoje em voga, pois a elaboração do conhecimento não é neutra. Afinal, a concepção de alteridade pode encobrir um processo de dominação ao perceber este Outro a partir do nosso EU. E debate sobre o uso comum de certos conceitos como diversidade e tolerância:

a ‘diversidade’ em educação nasce junto com a ideia de [nosso] respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro. E isso é particularmente problemático: a



diversidade, o outro, os outros assim pensados, parecem depender da nossa aceitação, do nosso respeito, para ser aquilo que são, aquilo que já estão sendo [...] Tolerar o outro supõe pôr em evidencia “nossas” virtudes. Tolerar o outro é deixar claro que ele é moralmente cenável, detestável, e que nós somos generosos ao lhe permitir continuar vivendo - ou sobrevivendo – nessa “condição” de diversidade, de alteridade [...] (2006, p. 30).

Para o autor, em Educação, a questão central não deve ser como caracterizar a diversidade, mas compreender como o ser humano é constituído de diferenças e como essas diferenças fazem o ser humano, “seria apropriado dizer aqui que as diferenças podem ser muito mais bem compreendidas como experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo” (2006, p. 31).

Nesta vertente, os estudos de Adorno podem ser úteis para perceber a função da educação neste contexto. Ao afirmar que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (1995, p.119), o filósofo alemão apresenta a sua concepção pedagógica, ou seja, a educação deveria evitar que barbáries como as vistas durante o período nazista não voltem a ocorrer, e isto só seria possível se esta priorizasse a formação de indivíduos críticos, emancipados e autônomos. Portanto, a Educação é condição *sine qua non* para a construção da cidadania ativa.

Cidadania percebida em seu caráter histórico, como resultado de séculos de lutas, conquistas, embates, avanços e recuos, ou seja, produto da organização principalmente dos grupos marginalizados. Esta é algo mais do que participação em processos eleitorais de tempos em tempos, é ter direitos civis, econômicos, culturais, políticos e sociais.

Dessa maneira, as políticas públicas educacionais são analisadas enquanto um processo não linear, mas interligado a diferentes contextos, cada um com seus interesses, agentes sociais, embates e disputas. Utilizando as categorias de estudo de Stephen Ball, cada contexto é um lugar de conflito entre diferentes atores e com diferentes interesses.

Os resultados apontam para uma transposição dos projetos federais através de adequações locais às exigências dos programas, sem um planejamento ou mesmo um projeto político que envolva a comunidade escolar com intuito de alcançar os objetivos finais dos citados programas, a saber: construção de uma Escola Inclusiva baseada nos Direitos Humanos para a cidadania.

No que tange ao primeiro programa, percebe-se a Escola Municipal Paulo Freire, *locus* de pesquisa, possui o mínimo de acessibilidade, mais no que tange as questões de espaços físicos do que no pedagógico: a unidade possui rampas em todos os acessos e prédios, as portas são largas, os banheiros adaptados, tem sala de recursos, cuidador, intérprete.

Por outro lado, no que concerne ao programa de formação de professores, muito pouco se avançou nesta questão: os professores declaram não terem sido capacitados em sua formação inicial e não serem oferecidos, pela Secretaria Municipal de Educação, cursos de formação continuada. No que se refere ao programa federal específico, ocorreu apenas uma vez, em 2010, em que somente três profissionais da Divisão de Educação Especial participaram.

Pode-se observar que no período da pesquisa, de 2010-2012, o executivo municipal mudou três vezes. Hoje, quem responde pelo cargo é o ex- presidente da Câmara, concomitantemente, o município teve três secretarias de educação e duas chefes da divisão de educação especial. Dessa forma, nota-se a pouca continuidade das políticas públicas municipais, dentre elas, as relacionadas à Educação, principalmente no que tange a formação humana que é um projeto de médio a longo prazo. Diferente das questões arquitetônicas, onde em poucos meses, pode-se adaptar uma escola. Assim, a educação em Direitos Humanos é um processo ainda incipiente no município e constitui um dos grandes desafios das políticas públicas inclusivas em Teresópolis.



## Referencias bibliográficas

Adorno, T. (2006). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

Ball, S. (2001 julio-diciembre). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 2, 99-116.

Brasil. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*, Lei N°. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Autor.

Brasil. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP. Brasília: Autor.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei N°. 9394, de 20 de dezembro. Brasília: Autor.



Brasil. (2001). *Resolução N° 2, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CP.

Brasil. (2002). *Resolução N° 1, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: CNE/CP, 2002.

Brasil. (2006). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Duk, C. (2006). *Educar na Diversidade: material de formação docente*. (3a ed.). Brasília: MEC/SEESP, IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado el 11 de diciembre de 2011, de [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

Jasmin, M. y Feres, Jr. (2006). *História dos Conceitos: Debates e perspectivas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

Mainardes, J. (2006 jan-abr). Abordagem do ciclo de políticas públicas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27, 94, 47-69. Campinas.

ONU. *Declaração dos Direitos Humanos*. Recuperado el 11 de diciembre de 2011, de <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>

Roth, B. (coord.). (2006). *Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP.

Skliar, C. (2006). A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". En D. Rodrigues. (coord.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 15-34). São Paulo: Summus.

Rodrigues, D. (coord.). (2003). *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros*. *Ponto de Vista*, 5, 37-49. Florianópolis

Rodrigues, D. (coord.). (2012). *É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação*. Recuperado el 23 de febrero de 2012, de <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ts25.htm>

Rodrigues, D. y Duschatzky, S. (2001). O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. En J. Larrosa y C. Skliar (coords.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. (pp. 119-138). Belo Horizonte: Autêntica.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca*. Recuperado el 8 de febrero de 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

## EDUCACION PARA LA DIVERSIDAD EN MATERIA DE DIVERSIDAD SEXUAL

**Ramón Gómez<sup>1</sup>. Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, MOVILH. Santiago, Chile. ramongomezroa@gmail.com**

### Resumen e introducción

¿Cómo contribuir a una educación libre de discriminación a lesbianas, gays, bisexuales y transexuales?  
¿Cuáles son las estrategias y contenidos didáctico-metodológicos más idóneos para ese fin?

Las múltiples respuestas dependen del contexto sociocultural, económico y político, y de la interpretación del mismo. Al respecto, el Movilh ha avanzado en modelos didácticos metodológicos, previa consideración de tres contextos:

1. Las percepciones sobre las minorías sexuales en Chile en el pasado y en la actualidad.
2. La retroalimentación o efectos que tiene en la comunidad educacional (instituciones, docentes, estudiantes, apoderados/as y directivos/as) una cultura homo-transfóbica, cuyos niveles de rechazo a la diferencia vienen en sostenido descenso.
3. Debates sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que, con justa razón, son cuestionadores de enfoques conductistas y relevan miradas "holísticas" y "prácticas".

Esos puntos, junto a modelos didáctico-metodológicos sobre cómo abordar la diversidad sexual en la educación, son parte de la presente exposición.

### Discriminación sociocultural

La consideración del contexto o los contextos es vital porque cada aula es un espacio único que está inserto en una sociedad y cultura con esquemas ético-político-económicos específicos, los cuales de una u otra manera se retroalimentan con la misión o programas de las instituciones.

En este marco, lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) han estado históricamente en desventaja en lo referente a un conocimiento desprejuiciado sobre su realidad, pues el contexto

1. Periodista, Licenciado en Comunicación Social y Magíster en Educación Superior.



predominante les ha sido adverso. Hasta la década de los 90 la homosexualidad era considerada un patología por la Organización Mundial de la Salud (OMS)<sup>2</sup>, y en Chile las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo mayores de edad eran constitutivas de delito, a lo cual se suma, hasta ahora, los calificativos de inmoralidad o pecado de las orientaciones sexuales e identidades de género diversas, potenciados por algunas religiones cuya influencia perdura pese a la separación formal entre Iglesia y Estado desde 1925.

No en vano el PNUD ha señalado que el orden moral “es conservador y tiende a considerar las diferencias sexuales como leyes de la naturaleza. Por eso, rechaza fuertemente la homosexualidad masculina y femenina, porque la considera una desviación del estado natural” (PNUD, 2010, p. 63). En esto ha tenido un rol de primer orden la Iglesia Católica, pues “en tanto actor con poder en este terreno a través de actores políticos vinculados a ella, ha instalado una reticencia a una política universal y masiva que informe sobre sexualidad, sexo seguro y diversidad sexual” (PNUD, 2010, p. 201).

Siguiendo la conceptualización del sociólogo Fernando Mires (1993), se aprecia “un pensamiento institucionalizado” que ha definido, o más bien negado, al/a otro/a, en este caso a las minorías sexuales, a partir de cosmovisiones arrastradas desde la Colonia. Esta realidad tiene dos facetas: “de una parte se diferencia al otro respecto de sí mismo, y en seguida se lo desvaloriza y se lo sitúa jerárquicamente del lado del pecado, del error o la ignorancia” (Calderón, 1993, p. 4).

Con todo, el contexto actual sobre la realidad de la diversidad sexual es paradójico. Por un lado, la discriminación que la afecta sigue siendo una de las más graves del país, así lo demostró con impacto mundial el ataque del 3 de marzo del 2012 que terminó por quitar la vida al joven Daniel Zamudio; mientras que al mismo tiempo la apertura hacia mejores condiciones de igualdad para este sector social viene en sostenido ascenso desde 1991 a la fecha, según todas las encuestas y estudios vinculantes.

Esta paradoja puede tener múltiples explicaciones y en este marco conviene mencionar tres.

En **primer lugar** resalta que si bien la discriminación sociocultural es menor, los atropellos u ofensas contra quienes tienen una orientación sexual o identidad de género diversa se vuelven más crueles y brutales, pues quienes aún sostienen que las personas LGBT son de segunda categoría, reaccionan con violencia extrema y con mayor sistematicidad, justamente al ver que la sociedad avanza y que sus visiones del mundo van quedando en el pasado. El problema es especialmente grave cuando quienes son parte de estas ideas tienen poder y representan al Estado.

---

2. La transexualidad aún es considerada un trastorno por la OMS, por lo que existe una movilización mundial de los movimientos de las diversidades sexuales para corregir este atropello y brutal estigma.

En el terreno educacional uno de los casos más emblemáticos y graves afecta a la docente Sandra Pavez, a quien el 2007 Iglesia Católica le negó un certificado de idoneidad para hacer clases de religión solo por ser lesbiana, medida que fue refrendada en abril del 2008 por la Corte Suprema y que le valió a Chile una demanda ante la Comisión Interamericana de Derechos humanos aún en trámite. La Corte Suprema justificó esta decisión en el hecho de que el “Decreto Ley 924 que Reglamenta las Clases de Religión en Establecimientos Educativos y Norma la Docencia”, entrega poder a las iglesias para otorgar un certificado de idoneidad que autoriza ejercer como profesores/as en este rubro, norma que en términos simples permite aún en Chile la homo-transfobia en el sistema de enseñanza-aprendizaje.

Lo dicho explicita una **segunda razón** de la mencionada paradoja, cual es que el Estado y gran parte de sus autoridades no han estado a la altura de las transformaciones sociales y culturales y que, por el contrario, hacen oídos sordos a las mismas o las consideran solo cuando se conocen nuevos atropellos.

Ello explica porqué el Plan de Sexualidad y Afectividad anunciado por el Mineduc el 2005, el cual incluyó en forma inédita a las diversidades sexuales, nunca se llevó a la praxis en lo referente a este tópico, pues el Gobierno siguiente no mostró ningún interés al respecto.

Fue solo el 2009 que la aprobada Ley General de Educación (LGE) incluyó el principio de “no discriminación”, mientras que un año más tarde el Reglamento de Convivencia Escolar del Mineduc añadió entre sus tópicos la necesidad de enfrentar la discriminación hacia las diversidades sexuales. En tanto, varios de los Programas de Sexualidad, Afectividad y Género impartidos a liceos desde el 2011 por universidades e instituciones con el patrocinio del Mineduc, abordan la orientación sexual y la identidad de género.

Las transformaciones expuestas, que se han conseguido solo tras propuestas y protestas del movimiento de minorías sexuales, no necesariamente se han llevado a la práctica pues los colegios y liceos tienen una amplia autonomía, privilegiando gran parte de éstos una mirada prejuiciada sobre las minorías sexuales. Ejemplos son reglamentos de varios liceos que aún establecen sanciones sobre la base de la orientación sexual o la identidad de género, mientras que en junio del 2012 se conoció públicamente lo que era una sospecha: el Programa de Sexualidad, Afectividad y Género de la Universidad San Sebastián consideraba a la homosexualidad como una patología, lo que logró modificarse nuevamente solo tras denuncias y protestas.



Una **tercera razón** que explica la dicotomía entre una sociedad cada vez menos prejuiciada e índices de discriminación hacia la diversidad sexual alarmantes y gravísimos, es que aún no hay relación consistente entre práctica y discurso. Es decir, si bien cada vez son más quienes dicen ser favorables a la igualdad de derechos para las minorías sexuales, ello no se traduce aún en una práctica real de no discriminación en la cotidianeidad.

El Movilh habla entonces sobre la necesidad de una segunda revolución de apertura. La primera iniciada en 1991 fue conseguir que la homofobia y la transfobia antes consideradas en forma cruel y grotesca como políticamente correctas, pasaran a ser incorrectas. La segunda, aún incipiente y sin duda el desafío para una transformación cultural plena, es que los discursos favorables a la no discriminación tengan expresión práctica en todo momento y en todas las esferas de la sociedad.

### **Discriminación en la educación**

Al plantearse como objetivo e ideal la erradicación de la homofobia y la transfobia, es lógico tratar de incidir en el sistema educacional en cuanto reproductor y transmisor de la cultura que se traspa a niños/as y jóvenes, en síntesis, a las nuevas generaciones. El desafío implica avanzar en políticas públicas y legislaciones que consideren a las minorías sexuales y la no discriminación, así como en llevar el debate a las clases de los establecimientos educacionales.

La gran pregunta que surgió en los 90` en el movimiento de minorías sexuales fue ¿cómo hacerlo? ¿Cómo hacerlo en un país que desprecia a nuestra diferencia y dónde no ha habido aún alguien que se atreva a denunciar que hoy, no ayer, está padeciendo discriminación por su orientación sexual o identidad de género en las aulas?

La experiencia de los movimientos de minorías sexuales decía, y lo sigue haciendo, que una de las principales herramientas para erradicar la homo-transfobia son las denuncias de personas, pues los testimonios reales además de dar cuenta de los abusos, terminan por sensibilizar a la sociedad como conjunto. Y así ha venido ocurriendo en variados campos, siendo uno de esos el sistema educacional.

Sólo tras la sensibilización ciudadana, que depende de la movilización social y de la valentía de las víctimas, es posible avanzar a más. El camino era difícil y siempre se ha sabido. No fue extraño entonces que cuando en 1997 el Movilh dio a conocer la primera denuncia pública de expulsión de un grupo de alumnos en razón de su orientación sexual, específicamente en el Internado Nacional Barros Arana (INBA), la prensa y autoridades de la época, lejos de hablar de un hecho de discriminación, se escandalizaron porque había quedado al descubierto una obviedad: que había estudiantes homosexuales y, ¡oh, que horror!, que -según sus prejuicios- podían influenciar con sus inmoralidades a otros/as.

Tras el episodio del INBA, el 2001 Freddy Miranda se convirtió en el primer profesor en denunciar despido por su orientación sexual, y tres años más tarde se conoció públicamente otra discriminación padecida en el Liceo Politécnico de San Ramón por la alumna Gabriela Martínez, que a diferencia del caso del internado dio la cara para decir “soy lesbiana y me expulsaron de mi colegio por ello”.

El mismo año una situación similar padeció el estudiante Danilo Fica, que llegó aún más lejos<sup>3</sup>. Fica se transformó en un activista de nuestra organización, marchó desde el Liceo Metropolitano con el respaldo de sus compañeras/as hasta el Ministerio de Educación<sup>4</sup> y creó la Brigada Escolar de la Diversidad Sexual, la primera de su tipo donde los estudiantes LGBT se auto-representaban<sup>5</sup>. El impacto fue mayúsculo y, por primera vez en la historia, un ministro de Educación se pronunció sobre la materia. “No puede haber discriminación por orientación sexual (...) La apertura de la sociedad a otros temas antes ocultos, también puso en el tapete la homosexualidad en el mundo escolar”, dijo el entonces ministro Sergio Bitar (Movilh, 2010, p. 29).

Tras este hecho, fueron justamente las denuncias por homofobia o transfobia en las aulas, que desde el 2001 al 2011 suman 37 episodios que han afectado a unos 148 estudiantes o docentes (Movilh, 2011), las responsables de seguir contribuyendo a una mayor apertura, traducidas en avances en políticas públicas y legislaciones como las expuestas con anterioridad. Pero las leyes y las políticas públicas no lo son todo, en especial porque no siempre se aplican o respetan. Era necesario asegurar que el tema llegara a las aulas, lo cual pasaba por la elaboración de estrategias y contenidos didácticos-metodológicos específicos sobre la materia, un desafío que aún no emprende el Estado.

Es así como surgió desde el Movilh la producción de un texto que el 2009 vio la luz con el nombre de *Educando en la Diversidad: Orientación Sexual e Identidad de Género en las Aulas*, iniciativa posible gracias al apoyo de la Fundación Triángulo de España, el auspicio de la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Aexcid), y los patrocinios del Colegio de Profesores, la Internacional de la Educación, y la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.

La producción no fue tarea fácil, ni tampoco lo ha sido la distribución gratuita del texto que cuenta con dos ediciones. De hecho, tras publicarse la Iglesia Católica lo rechazó públicamente y lanzó un homofóbico manual alternativo, que a diferencia del nuestro, lo vende; los movimientos evangélicos,

3. En 1998 el Movilh conoció el primer caso de discriminación a una estudiante mujer transexual, Karin Avaria, a quien le negaron la matrícula por su identidad de género. El episodio logró resolverse positivamente en forma privada. En tanto el 2008, Fabián Zurita se convirtió en el primer alumno transexual en denunciar públicamente discriminación, tras ser golpeado brutalmente por sus compañeros.

4. Ver en <http://www.opusgay.cl/1315/article-64160.html>

5. En la actualidad dicho referente se llama Movilh-Joven y aglutina a jóvenes estudiantes o con otros oficios.



neonazis y “pro-vida” efectuaron marchas y manifestaciones en todo el país; la Jefa del Departamento de Educación Extraescolar del Mineduc, Magdalena Garretón, fue despedida por haber valorado públicamente la iniciativa, y en España el Partido Popular se lanzó en picada señalando que el “gobierno socialista extremeño se gasta el dinero en promocionar mariconadas en Chile”, dichos por los cuales tuvo que pedir disculpas públicas. Pese a todo, el manual ha llegado a más de 500 colegios de todo el país, es solicitado por instancias como Gendarmería, las policías y el Sename, y varias municipalidades lo recomiendan a sus colegios.

¿Cómo se llegó a este éxito? Pues bien, la producción del manual fue antecedida por un estudio (Movilh, 2008) que involucró desde el inicio a docentes, apoderados/as, estudiantes y directivos/as. La idea era conocer en forma exacta los prejuicios o ignorancia sobre las diversidades sexuales en las aulas. La investigación, la primera sobre discriminación homo-tranfóbica y *bullying*, arrojó en términos generales un amplio desconocimiento sobre la transexualidad, y menor, aunque alto, de la homosexualidad, así como que ambas temáticas poco y nada se abordaban en las aulas, y que el 40% de los/as estudiantes, el 55% de los/as docentes y el 31% de los/as apoderados ha conocido al menos un atropello contra lesbianas, gays, bisexuales o transexuales en los establecimientos educacionales.

Posteriormente, el 2011, una investigación de la Unicef arrojó que el 39,5 por ciento de los niños, niñas y adolescentes considera que “los gays y lesbianas no deberían ser profesores de colegios, pues es un riesgo” para los y las estudiantes, mientras que frente a la afirmación “los gays y las lesbianas son gente sin moral”, el 32,7 % está de acuerdo, mientras el 33 % declaró haber usado como broma más común los vocablos “maricón, gay o camionera” (Unicef, 2011).<sup>6</sup>

Los mencionados estudios arrojan además que la aceptación de mejores condiciones de igualdad para las minorías sexuales es mucho mayor que la ignorancia o prejuicio sobre este sector social. Por ejemplo, frente a la constatación “me parece bien que gays y lesbianas ocupen cargos de importancia”, el 60,2 % de los estudiantes está de acuerdo (Unicef, 2011): mientras que el 78% de los estudiantes de enseñanza media se declara a favor del matrimonio igualitario (Movilh, 2012).

Por tanto “existe un altísimo y estigmatizador conocimiento o duda que hace ver a la población LGBT como un grupo de riesgo en el campo del ejercicio de la sexualidad, pero ello no incide en una buena y amplia disposición a considerar al/a otro/a como una persona que merece iguales derechos en los

---

6. Interesante es considerar que los niveles de rechazo son mayores en los establecimientos municipales, seguidos por los particulares subvencionados y los particulares, situación que explicita que la calidad de la educación tiene directa relación con el conocimiento y postura asumida frente a la diversidad sexual.

campos legales y de las relaciones sociales. Todo indicaría que los jóvenes de los establecimientos educacionales tendrían una visión más integral de los derechos humanos, al margen de la ignorancia o prejuicios respecto a un determinado tema y de las prácticas de sus docentes o reglamentos de sus colegios” (Movilh, 2012).

### **Procesos de enseñanza-aprendizaje**

El estudio previo a la elaboración del manual, que venía a validar su necesidad, no era suficiente para ser efectivo en sus fines. En ese sentido, sus contenidos y estrategias didáctico-metodológicas fueron trabajadas en conjunto con toda la comunidad educativa de nueve liceos y colegios de la Región Metropolitana, considerando para tales efectos los nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje están experimentando importantes transformaciones explicitadas, en parte, en el debate para la implementación plena de nuevos currículos que den relevancia a una educación más holística, antes que a los aún predominantes modelos por objetivos de tipo conductista. El academicismo y el tecnicismo basados en el conductismo tienen como eje central la transmisión, recepción y reproducción de contenidos para la eficiencia del sistema, en el sentido de garantizar el éxito de los y las estudiantes en sus futuras profesiones u oficios desde miradas socio-economicistas y en función de metas preconcebidas. Así la persona, lejos de ser productora de su propia realidad, es considerada y atendida como un producto de la misma. Comprendiendo que esta visión atenta contra una verdadera libertad del ser y de un desarrollo integral y respetuoso de las identidades individuales, es que para la producción del manual se consideraron nuevas perspectivas denominadas –según los conceptos de la docente Julia Romeo—, como Práctica y Holística (Romeo, 1998).

Mientras la “Práctica” destaca elementos claves como la interacción comunicativa y valórica, la incidencia del contexto sociocultural en la educación, y permite reflexionar y analizar críticamente el medio para la solución de eventuales conflictos, la “Holística”, basada en un clima de apoyo, confianza y afectividad, destaca el debate antes que la imposición de contenidos y cultura a fin de contribuir a un mejor proyecto de vida del individuo, que a su vez incida positivamente en el desarrollo social.

Teniendo esto en consideración, la columna vertebral del manual fueron los derechos humanos por ser estos principios universales básicos compartidos, que van desde el respeto integral a todas las personas, sin efectuar distinciones arbitrarias de ningún tipo, y permiten tratar una rica y amplia variedad de aristas y realidades, como son las vinculadas al desarrollo sano, responsable y más armónico posible de la sexualidad, del amor, del afecto y de las relaciones sociales involucradas.



En concreto el manual se divide en cuatro capítulos, aclarando el primero diversos conceptos sobre sexualidad, así como hipótesis respecto a orígenes de la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad, y los procesos psicológicos por los que atraviesan las personas para asumir una identidad de género o una orientación sexual diversa. Luego se sigue con las formas de expresión que tienen la homofobia y transfobia en la sociedad y en las aulas, con los cambios sobre la percepción en torno a estas materias registrados en la historia, así como con una amplia descripción de mitos y realidades en torno a las minorías sexuales, todo en el marco de una visión integral de los derechos humanos. En el tercer capítulo se abordan las políticas educacionales que se refieren de manera indirecta o directa a los derechos de las personas docentes y estudiantes LGBT, siendo atravesados todos los contenidos con recomendaciones didáctico-metodológicas que garantizan un abordaje desprejuiciado de estos temas en las aulas.

Las estrategias y contenidos abarcan procesos individuales y grupales. En relación al primero, se sugiere brindar espacios y contextos adecuados, capacitar a docentes, considerar la voz de las familias para solucionar conflictos, resguardando siempre la privacidad de el o la estudiante; idear sanciones de tipo pedagógico frente a la discriminación, apoyar y respetar la “salida del armario”, impedir *ghettos*, no presuponer orientaciones sexuales o identidades de género, y “ponerse en los zapatos del otro”.

Sobre el nivel grupal, se sugiere incluir la temática de las diversidades sexuales en las asignaturas de derechos humanos o sexualidad, invitar a expositores/as externos/as y efectuar visitas a terreno, garantizar la expresión de opiniones sobre homo-transexualidad, analizar cómo los procesos educativos pueden potenciar exclusiones, asociar la homo-transfobia a otro tipo de discriminaciones, debatir los casos reales de discriminación y visibilizar la orientación sexual o identidad de género de personajes públicos o históricos que han salido del armario.

Por supuesto que para mejorar la calidad de la educación con una perspectiva basada en los derechos humanos no hay una sola receta, siendo innumerables los factores que pueden derivar en éxitos o fracasos. Con todo, la experiencia aquí expuesta puede servir de ayuda u orientación para otras iniciativas similares que busquen un mejor país para todas y todos.



## Referencias bibliográficas

Calderón, F., Hopenhayn, M. y Ottone, E. (1993). Desarrollo, ciudadanía y negación del otro. Versión basada en el texto de los mismos autores, *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: las dimensiones culturales de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago, Chile: CEPAL.

Mires, F. (1993). *El Discurso de la Miseria, o la Crisis de la Sociología en América Latina*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Movilh. (2008). *Prejuicios y conocimientos sobre orientación sexual e identidad de género en establecimientos educacionales municipalizados de la Región Metropolitana*. Santiago, Chile: Autor.

Movilh. (2010). *Educando en la Diversidad: Orientación Sexual e Identidad de Género en las Aulas*. Santiago, Chile: Autor.

Movilh. (2011). *X Informe Anual de los Derechos Humanos de la Diversidad Sexual en Chile*. Santiago, Chile: Autor.

Movilh. (2012). *Educación Sexual y discriminación*. Santiago, Chile: Autor.

PNUD. (2010). *Informe Desarrollo Humano en Chile: Género, los desafíos de la igualdad*. Santiago, Chile: Autor.

Romeo J. (1998). Perspectivas del currículo en la educación superior. *Enfoques Educativos*,1 (1).

Unicef. (2011). *La voz de los niños, niñas, adolescentes y discriminación*. Santiago, Chile: Autor.



## 4.3. CAPACITACIÓN DOCENTE



### LOS DERECHOS HUMANOS EN LA NUEVA SECUNDARIA: LA EXPERIENCIA CRECER EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

**Rosana Gongora<sup>1</sup>. Universidad de Quilmes. Buenos Aires, Argentina.**  
**rosanagongora@hotmail.com**

#### Resumen

Los derechos humanos son un fenómeno complejo y dinámico que se encuentra en el centro de las cuestiones tanto éticas como políticas y jurídicas, que reclama transformaciones profundas a las sociedades.

Los derechos humanos resultan un conocimiento, un saber, con el que casi todo el mundo acuerda desde el discurso, pero que posee una exigua reproducción en la práctica cotidiana, traducido en la falta de exigibilidad y presencia.

Por ello consideramos que si bien la escuela no es la única institución encargada de formar en derechos humanos, tiene un papel central en la construcción de competencias sociales que permiten a todas las personas asumirse como sujetos de derechos y defenderlos en el espacio público. En otras palabras, en la concreción del derecho a ser educado/a en derechos humanos.<sup>2</sup>

La Ley Nacional de Educación 26.206 (2006) impulsa desde el discurso la necesidad de una educación basada en ellos, donde estos formen parte de la práctica en las instituciones educativas, privilegiando la formación de niños, niñas y adolescentes en la cultura democrática, permitiendo trayectorias escolares exitosas que logren desarrollar ciudadanos y ciudadanas conscientes de derechos.

En este sentido, la Universidad Nacional de Quilmes lleva adelante desde el año 2008 un proyecto de extensión en educación y derechos humanos, (CRECER), que tiene como objeto capacitar a docentes

1. Licenciada en Educación.

2. IIDH. Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad.

en formación en la temática y en la metodología de abordaje de los derechos humanos en la educación secundaria. Por lo que este trabajo tiene como objetivo dar cuenta de los recorridos experimentados a través de los talleres CRECER realizados en instituciones educativas del nivel secundario.

## La educación y los derechos humanos

Los derechos humanos generalmente son vistos como argumento discursivo de la política porque no suelen ser vinculados con los problemas de la vida cotidiana (derecho al vestido, al alimento, a la salud, a la vivienda, a la educación, a la libre expresión, al juego, al ambiente sano, a la ciudadanía plena, a la participación política, a no ser maltratado/a, etc.), por lo que en numerosas ocasiones no suelen ser relacionados con los contenidos curriculares que se abordan en los distintos niveles educativos.

En ese sentido, es importante resaltar las recomendaciones que hacen los distintos organismos internacionales en relación a la educación en derechos humanos. El Plan de Acción del Programa Mundial para la EDH ya en el año 2007, entre otros, señala entre sus principios rectores de las actividades de EDH, que es necesario "...promover la interdependencia, indivisibilidad y universalidad de los derechos humanos, los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como el derecho al desarrollo..."

La propuesta que se intenta exponer, CRECER, tiene en cuenta las distintas manifestaciones de los diversos sectores que analizan la importancia de la EDH y se estructura a partir de un abordaje inter y transdisciplinario, con el objetivo de posibilitar la construcción de nuevas estrategias conjuntas para intentar resolver, aliviar, remediar o sanar algunos problemas pedagógicos, culturales, ambientales, políticos y sociales, para lo que es fundamental la utilización de "...métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos..." (ACNUDH, 2005, p. 6).

Asimismo intenta contribuir a la sustitución de prácticas pedagógicas autoritarias heredadas de épocas anteriores, por otras que sean respetuosas de los derechos humanos en las que están incluidas, entre otras cuestiones socioculturales, la construcción de una ciudadanía participativa y pluralista, el cuidado del ambiente y el interés superior de niños, niñas y adolescentes.



## Los derechos humanos y la educación en los documentos de la nueva escuela secundaria

La Ley Nacional de Educación 26.206 sancionada en el año 2006 y puesta en práctica en 1º año, en el año 2007, permite identificar desde su lectura más general, una clara intención hacia la implementación de prácticas educativas democráticas, respetuosas de los derechos humanos. Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional figura en su artículo 11 inc. c:

Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad y preservación del patrimonio natural y cultura (Ley Nacional de Educación 26.206).

También el inciso g, garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos del niño/a y adolescentes establecidos en la Ley 26.061.

Asimismo cada uno de sus capítulos sobre los distintos niveles y modalidades educativas del sistema educativo nacional, hace referencia a la necesidad de la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus derechos que puedan situarse como sujetos activos defensores de la vida democrática:

Brindar una formación ética que permita a los y las estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultura (Art. 30 inc. a).

Siguiendo el marco de la ley, los documentos curriculares emanados luego de su sanción siguen los lineamientos marcados por ella, encontrándonos en el Marco General de la política educativa de la provincia de Buenos Aires con un claro discurso defensor de los derechos humanos y la justicia social, donde se hace hincapié en la igualdad educativa, la obligatoriedad de la educación para todas y todos, el respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades, donde el derecho a la educación se haga efectivo en todos los rincones del territorio.

En correspondencia con los documentos generales, los diseños curriculares de los distintos años de la escuela secundaria enuncian de modo prescriptivo las prácticas pedagógicas indicadas en torno al

cumplimiento de los distintos contenidos, de modo tal que se recuperen y resignifiquen conocimientos que coadyuven a la formación de ciudadanas y ciudadanos que interactúen responsablemente en la sociedad.

...una de las concepciones que fundamentan el tránsito educativo es la asunción de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de construir y ejercer ciudadanía<sup>3</sup>.

Asimismo, la educación secundaria posee a partir de este nuevo modelo espacios específicos con diseños curriculares propios que abordan la formación de ciudadanía como espacio de conocimiento, donde los y las jóvenes deben transformarse en sujetos activos de la construcción de ese conocimiento a través de prácticas participativas en las comunidades del contexto. Estamos haciendo referencia a la materia *construcción de la ciudadanía* que se imparte en los tres primeros años de la educación secundaria básica y que intenta instalar las prácticas ciudadanas democráticas a partir de la participación genuina de los/as alumnos/as en situaciones de interés social de las comunidades en las que se desarrollan.

Todo lo expresado hasta aquí intenta dar cuenta de la importancia que adquiere la educación y los derechos humanos en la formación de los y las estudiantes en este nuevo contexto educativo que vive nuestro país desde las intenciones de la política educativa actual.

CRECER no es ajeno a las prescripciones de la política educativa, por lo que a través de sus talleres intenta poner en práctica contenidos de derechos humanos y metodología para enseñarlos respetándolos, de modo de servir como herramienta a la hora de la práctica pedagógica en las escuelas.

## El proyecto CRECER

El Proyecto CRECER (Creando Redes Ciudadanas Educativas y Responsables) de la Universidad Nacional de Quilmes es una experiencia de extensión universitaria en la temática de DDHH que se viene desarrollando desde el año 2008. El objetivo fundamental de este proyecto fue intentar llevar los derechos humanos como contenido y práctica a las y los docentes y estudiantes de profesorado, de modo tal que ellos/as sean multiplicadores de experiencias enriquecedoras en esta temática.

---

3. Diseño curricular para la educación secundaria.



Con CRECER se ha podido en estos años cumplir con otro objetivo igualmente importante desde la puesta en marcha: el de producir un acercamiento a la comunidad en la que está inserta nuestra universidad y llegar a distintos ámbitos educativos del distrito al que pertenecemos, achicando la brecha entre los distintos niveles educativos, de modo que los y las estudiantes no vean a la universidad como algo inalcanzable.

Durante estos años se llevaron a cabo cuatro ediciones de CRECER y han pasado por nuestros talleres alrededor de 200 alumnos y alumnas, entre los que se cuentan en su mayoría docentes en formación perteneciente a los últimos años del profesorado.

La propuesta está orientada a “formar a formadores de derechos humanos”, que luego asisten a escuelas públicas de la comunidad circundante con el fin de compartir los contenidos generales de una educación orientada en los derechos humanos, utilizando una metodología recomendada para los contenidos abordados y la modalidad de taller, donde los/as jóvenes puedan expresarse libremente y asumir el compromiso de ser partícipes de la experiencia. Se busca un mutuo enriquecimiento que permita fortalecer el espacio de la práctica educativa. La experiencia articula los contenidos puestos a discusión desde las vivencias personales de los/las estudiantes, desde el más estricto saber cotidiano.

## Los talleres

Los talleres CRECER centran su actividad en los DESC, ya que por investigaciones hechas por el equipo se pudo evidenciar que los derechos civiles y políticos son abordados con más frecuencia y gozan de una mayor difusión. En este sentido entendemos que el tratamiento de los derechos económicos, sociales y culturales contribuye a alentar la introducción de los mismos en la práctica pedagógica.

Como consecuencia de los estudios realizados en la temática, se han seleccionado para los talleres contenidos centrados en ejes que consideramos significativos tanto para la formación de los/as futuros/as docentes como para el tratamiento de los mismos con los y las estudiantes del nivel a que están dirigidos.

Los ejes seleccionados son la protección integral de la infancia y la adolescencia, la construcción de la ciudadanía y el cuidado del ambiente sano y diverso, temas muy presentes en las comunidades que asisten a escuelas públicas del conurbano bonaerense. Asimismo los ejes propuestos cuentan

con especialistas dentro del equipo de trabajo que participan activamente en la capacitación de multiplicadores/as que luego brindan talleres en las distintas escuelas seleccionadas en cada etapa. Cada eje se acompaña de recomendaciones metodológicas que se aplican durante el dictado de las clases y que sirven de modelo para las multiplicaciones.

Los y las participantes de la propuesta, al culminar la capacitación, deben diseñar un taller en el eje propuesto que luego de la aprobación será multiplicado en escuelas secundarias del distrito, cerrando de este modo el circuito de capacitación y transferencia de contenidos y prácticas en derechos humanos. La multiplicación de talleres se lleva a cabo en dos instancias; la primera, de carácter teórico práctico, y la segunda posee como modalidad la expresión artística de los temas desarrollados en la primera jornada. Esta segunda instancia tiene como objetivo la participación de los/as alumnos/as involucrados/as en una muestra artística que se realiza en la universidad, cuyas actividades de cierre incluyen la participación de personalidades notables en el campo de los derechos humanos, que coadyuvan a fortalecer la circulación de contenidos y prácticas entre los y las participantes de los talleres así como para todas y todos quienes se interesen por las temáticas abordadas.

Luego de la tercera edición de CRECER es importante mencionar que se ha podido llegar con nuestra propuesta a aproximadamente 2.000 estudiantes pertenecientes a los tres primeros años de la escuela secundaria, y al término de esta edición en curso pretendemos multiplicar aproximadamente 18 secciones de 25 alumnos/as en promedio.

## **Multiplicadores/as y multiplicaciones**

Luego de la presentación de la propuesta nos parece importante mencionar cómo impacta en los y las participantes del taller el recorrido durante la cursada. Por ello abordaremos los distintos temas que surgen en el diseño de los talleres, los comentarios y opiniones de los y las distintos/as participantes luego de finalizado el curso, y la continuidad de proyectos en las escuelas visitadas.

Los y las estudiantes que asisten al CRECER provienen de distintas áreas de conocimiento y traen distintas expectativas. Algunos/as solo quieren aprender sobre derechos humanos como contenido, otros/as vienen a ver de qué se trata el tema, y muchos/as han escuchado sobre el taller y llegan por recomendación de participantes anteriores. Con el correr de las clases y los intercambios entre docentes y estudiantes se genera un clima de cordialidad que se refleja luego en las observaciones finales por parte de los y las estudiantes. Este clima les permite, según ellos y ellas, preguntar, opinar,



y discutir sin temor a quedar desprotegido/a o fuera de lugar, ya que siempre entre todos/as tratamos de buscar respuestas a inquietudes que, en muchas ocasiones, son producto de situaciones que se viven cotidianamente.

*El taller me pareció muy interesante, ya que aprendí distintas posturas y fundamentalmente temas que desconocía.*

*Lo mas destacable fueron las actividades disparadoras ya que me van a servir para mi desarrollo laboral, también fueron excelentes las actividades de cierre, la disposición y la cordialidad de todos los participantes y docentes. Sergio 2011.*

*Me quede muy conforme con el grupo de trabajo, tanto con los docentes como con los compañeros. Me sentí muy cómoda, ya que se propicio un clima de respeto y escucha, donde las opiniones de cada uno fue valiosa. Graciela 2012.*

*Me pareció sumamente interesante, siento que aprendí muchísimo, soy profesora de matemáticas y es la primera vez que participo en un curso relacionado con derechos humanos. Me enriqueció personal y provisionalmente. Guadalupe 2012.*

Hacia el final de la cursada, las y los alumnos/as deben diseñar un taller que es evaluado por el o la especialista y por sus compañeros/as, que a esas alturas han aprendido distintas formas de abordar la temática.

Los proyectos diseñados por los y las estudiantes superan ampliamente las expectativas del equipo formador, debido a la gran dedicación que ponen los distintos grupos en la indagación sobre recursos didácticos para abordar los temas elegidos, incluyendo materiales tanto audiovisuales, textos, fotografías como grupos musicales y referentes literarios que ayudan a allanar el camino de entrada a una temática que tiene como objeto sensibilizar y llevar a los y las adolescentes y jóvenes a la reflexión y al ejercicio de la ciudadanía a través de la participación activa en distintas situaciones que puedan plantearse en sus comunidades.

Los temas elegidos por los distintos grupos que han pasado por los talleres están relacionados con los ejes que se tratan en el curso pero son elegidos libremente.

Entre los ejes más seleccionados a los largo de estas ediciones, se encuentran los relacionados con las problemáticas que más comunes en el distrito, que son el derecho al medio ambiente sano, como reclamo a la vida digna, y los derechos de infancia y adolescencia, debido a las realidades

que atraviesan los/las jóvenes en situaciones de vulnerabilidad que caracterizan a numerosas zonas en las que se realizan las multiplicaciones. Como resultado de las multiplicaciones, muchos establecimientos escolares han comenzado proyectos destinados a tratar los temas que han llevado los/as multiplicadores/as, por haber despertado un interés importante en sus estudiantes.

Al respecto podemos mencionar que se ha realizado un relevamiento en este sentido de las 30 escuelas a las que se llegó hasta hoy con el proyecto CRECER.

Se evidencia que aquellas que se encuentran en sectores de alta vulnerabilidad social han emprendido proyectos que abordan la temática de derechos humanos desde distintas aristas, teniendo como objetivo la internalización de la participación activa en proyectos que tienen que ver con situaciones problemáticas de la comunidad que habitan, así encontramos en 8 escuelas proyectos relacionados al cuidado del medio ambiente y su relación con la salud, donde los alumnos y alumnas confeccionan folletos, afiches y en algunos casos periódicos que tienen como objetivo informar a los vecinos sobre la importancia del cuidado del medio ambiente sano para el goce de una vida digna. Estos proyectos son llevados a cabo en sectores del distrito que están surcados con arroyos y rodeados de basurales que afectan directamente a la población por lo que las acciones de la escuela en cuanto a la información son decisivos en el cuidado de la salud.

Es importante mencionar que el abordaje del medio ambiente como derecho se ve reflejado en los contenidos expresados tanto en los diseños curriculares como en la ley nacional de educación, por los que nos parece importante que a través del trabajo de los talleres se pueda despertar el interés en el diseño de un proyecto institucional en este sentido.

Otra temática relacionada con los derechos humanos y que es abordada en forma institucional por 5 escuelas, es la referida a los derechos de los niños/as y adolescentes, donde a través de la participación de estudiantes, de centros de estudiantes y de la construcción de acuerdos de convivencia se aborda de manera responsable y participativa incluyendo el trabajo de docentes referentes y comprometidos con la institución.

En resumen, se infiere del relevamiento que aún queda mucho camino por recorrer, ya que de las 30 escuelas visitadas, aproximadamente el 50 % trabaja en proyectos institucionales referidos a contenidos relacionados con derechos humanos. También es importante expresar que, si bien el resto no tiene actualmente proyectos en el tema, muchas veces se debe a que, según palabras de los directores, *"existen situaciones cotidianas urgentes que impiden muchas veces emprender nuevos proyectos"*.



Para culminar, es importante destacar que a partir de las visitas de los talleres CRECER se evidencia un interés creciente en la temática que impulsa a las instituciones a participar de propuestas que las aborden, como se ve reflejado en los pedidos de talleres que recibimos año a año para volver a participar de los talleres de derechos humanos en articulación con la universidad.

## Conclusiones

Los derechos humanos y su tratamiento en la nueva escuela secundaria comienza a recorrer sus primeros pasos y no siempre lo que se trasluce en el discurso tiene correlato en las prácticas, y esto no es ajeno en las aulas de las distintas instituciones escolares.

CRECER trata de llegar desde la extensión universitaria a distintos sectores, por un lado a los/as docentes en formación y, por el otro, a las instituciones educativas y a través de ellas a los estudiantes. Se trata de una propuesta en derechos humanos tanto en contenido como en formas de abordarlos, de modo tal de coadyuvar en la construcción de una ciudadanía plena y una educación respetuosa de derechos.

La educación en derechos humanos tiene que ver con lo enunciado y por ello la difundimos como la estrategia que provee las herramientas necesarias para los hombres y mujeres que aspiran desenvolverse en el mundo que les toque vivir, ejerciendo plenamente sus derechos o denunciando sus violaciones.

En lo que respecta a la formación, se espera que el proyecto genere pautas para reflexionar sobre la educación en derechos humanos como elemento inseparable de la vida cotidiana, en las instituciones involucradas directa e indirectamente (familias, escuelas, terciarios, universidad, etc.), que beneficie a estudiantes, sus familias y a la comunidad, y potencie la asunción efectiva del ejercicio y presencia de una ciudadanía activa.

Finalmente, pretendemos que esta propuesta, al promover la defensa y presencia de los derechos humanos, contribuya a mejorar las situaciones de vulnerabilidad y desarrollar acciones futuras a corto y largo plazo, en un marco de fortalecimiento de la cultura democrática y de defensa de los derechos básicos. De la misma forma se aspira que permita revalidar el conocimiento como bien social y la educación como derecho, donde los/as estudiantes encuentren instrumentos para proyectar su vida futura.



## Referencias bibliográficas

- Argentina. (2006). *Ley Nacional de Educación. N° 26.206*. Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. Argentina.
- Argentina. (s.f.). *Marco general de la política curricular DGCyE*. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Argentina. (2007). *Diseño curricular para educación secundaria 1° año DGCyE*. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Argentina. (2008). *Diseño curricular para educación secundaria 2° año DGCyE*. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Argentina. (2009). *Diseño curricular para educación secundaria 3° año DGCyE*. Ministerio de Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación. Cuestiones de Educación*. Argentina: Paidós.
- Fernández, M. (2007a, noviembre). *Educación y derechos humanos en la Universidad. Una propuesta de marco conceptual*. Ponencia presentada en la XII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias Ciudadanía, democracia y ética pública. Fundación ICALA. Río Cuarto.
- Fernández, M. (2007b, abril). *Políticas públicas, educación y derechos humanos. Una propuesta de capacitación docente*. I Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos. Una mirada desde la Universidad, Rosario, Argentina.
- Filmus, D. (1996). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Freire, P. (2003). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gil, F. (1991). *El sentido de los derechos humanos en la teoría y práctica educativa*. Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid, España.
- Gongora, R. y N. Manchini (2006, mayo). *Las palabras y los hechos en la Educación en Derechos Humanos*. Primer Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gongora, R. y N. Manchini (2007, abril). *La Educación en Derechos Humanos ¿una política pública?* Primer Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos Humanos: Una mirada desde la Universidad. Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Gongora, R. (2010, septiembre). *Discurso y práctica en educación y Derechos Humanos: la nueva secundaria*. VII Seminario Internacional de Derechos Humanos, Universidad Católica Don Bosco, Campo Grande, Brasil.



Gongora, R. (2010, diciembre). *Discurso y práctica en Derechos Humanos en las Instituciones Educativas*. AFRA XV Congreso Nacional de Filosofía. Buenos Aires, Argentina.

Gongora, R. et al. (2011). Nuevos retos en el horizonte: entre el camino recorrido y el que queda por recorrer. En: Ripa.L (comp) *El cuidado del otro. Prácticas sociales y voluntariado*. Argentina: Universidad de Quilmes/Universidad de Málaga/ AECID.

Gongora, R. y Manchini, N. (2007, noviembre). *La educación universitaria y los Derechos Humanos: un desafío*. XII Jornadas Internacionales sobre Ciudadanía, Democracia y Ética Pública. Río Cuarto: Ediciones ICALA.

Gongora, M. y N. Manchini (2006). Educación, Solidaridad y Derechos Humanos. En: *Responsabilidad y Solidaridad*. Río Cuarto: Ediciones ICALA.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Unesco. (1999). *Manual de Educación en Derechos Humanos*. San José, Costa Rica: Autor.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Unesco.(2006). *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación de niños y niñas. Versión para discusión y enriquecimiento*. San José, Costa Rica.

Naciones Unidas. (1993a). Conferencia Mundial de Derechos Humanos. *Plan Mundial de Acción para la Educación en pro de los derechos humanos y la democracia*.

Disponible en <http://www.unhchr.ch/huridocda.nsf>

Naciones Unidas. (1993b). *Declaración y Programa de Acción de Viena*.

Disponible en <http://www.unhchr.ch/huridocda.nsf>

Naciones Unidas. (1994). *Informe del Secretario General sobre las medidas adoptadas en relación con la declaración de un decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos*. Disponible en <http://www.unhchr.ch/huridocda.nsf>

Ripa, L. (2000, enero). *¿Qué infierno son los otros?* *Revista Prometeo*, 54-59.

Ripa, L. (2006, septiembre). Derechos humanos y educación: triple entramado y sus ataduras. En: *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. X Congreso de Educación Comparada. Donostia-San Sebastián.

Rodino, A. M. (2002). *Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas*. Cuadernos Pedagógicos. San José, Costa Rica: IIDH.

Rodino, A. M. (2003, mayo). *Educación superior y derechos humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región*. Presentado en Seminario Internacional sobre Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, México DF.

# PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA: EDUCACIÓN CÍVICA AL DÍA

**Margarita Silva y Luis Pablo Orozco. Universidad Nacional de Costa Rica.  
Costa Rica. msilva@una.ac.cr, pablohistoria1983@gmail.com**

4

## Introducción

Esta propuesta consiste en la creación de un programa de formación permanente bimodal denominado “Educación cívica al día”. La iniciativa comprende el desarrollo de actividades de formación en este campo de estudio, mediante acciones presenciales y estrategias virtuales, aprovechando la plataforma virtual generada por el proyecto de red “UNA ciudadanía crítica”<sup>1</sup>, creado en el año 2010 por la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Costa Rica. El proyecto pretende la actualización del quehacer académico de los grupos meta desde una perspectiva crítica, que les permita valorar la formación ciudadana como un espacio para la participación, la construcción colectiva de conocimiento y el fortalecimiento de relaciones entre los participantes de la iniciativa.

## ¿Cómo nace la propuesta?

Esta propuesta recupera el diseño de formación continua elaborado en el proyecto “La formación de la ciudadanía activa en Costa Rica”, que señaló la necesidad de crear un espacio académico de actualización, discusión y de integración de académicos universitarios, estudiantes de la carrera, profesores/as en servicio, asesores/as, expertos/as y organizaciones comunales. Además, responde a las necesidades detectadas por la iniciativa arriba mencionada, que posibilitó el vínculo con los y las docentes y con asesores/as nacionales y regionales.

Otro factor que justifica la propuesta es el cambio de los programas de estudio de educación cívica que realizó el Ministerio de Educación Pública en el año 2008 y que han generado en el seno del profesorado diversas reacciones, entre ellas, dudas sobre los contenidos y las metodologías participativas para el desarrollo de los proyectos contemplados en dichos planes. En ese sentido, el proyecto no constituye una propuesta remedial sino un esfuerzo por fortalecer las capacidades ciudadanas, como por ejemplo, el pensamiento crítico, el diálogo, la potenciación de la capacidad investigativa entre los docentes, entendidos como intelectuales críticos, entre otros.

1. La plataforma se encuentra disponible en la dirección: <http://www.ciudadaniacritica.una.ac.cr/>



El proyecto converge con los lineamientos estratégicos de la Universidad Nacional que señalan como razón de ser: UNA Universidad con compromiso social, que satisface la demandas de la población prioritaria, genera propuestas que impulsan el desarrollo nacional e incentivan este desarrollo con respeto a la diversidad. En concordancia con lo anterior, el proyecto dialoga con el área de conocimiento Educación y desarrollo integral, que considera la educación desde diversos ámbitos, entre ellos: la educación para adultos, las políticas educativas, la formulación y puesta en práctica de proyectos para la innovación.

Por su parte, el proyecto también bebe de los objetivos estratégicos de la unidad que se orientan a generar espacios de interacción académica que contribuyan a la construcción de una comunidad cohesionada y propositiva. Asimismo, canaliza el compromiso social de la Escuela de Historia en la discusión abierta de los problemas nacionales.

Además, la Educación Cívica es un área en constante desarrollo que ha adquirido un gran auge en los últimos años, en razón de las luchas democráticas emprendidas por los pueblos en distintas regiones del mundo, lo cual enriquece el debate sobre los derechos ciudadanos. Esta propuesta problematiza la realidad educativa nacional, así como también aquellas circunstancias que afectan la vida ciudadana y, por lo tanto, el quehacer docente, tales como, la apatía frente a los problemas sociales, la individualización, la desesperanza con respecto al cambio social, entre otros factores.

Por lo tanto, el compromiso ético y responsable del pedagogo/a crítico/a se proyecta como un insumo idóneo en la articulación de procesos en formación continua, los cuales demandan la generación de acciones educativas que lean críticamente los cambios acaecidos dentro de la realidad sociohistórica en el corto, mediano y largo plazo.

Finalmente, este proyecto está asociado al Programa “Cultura ciudadana, tradiciones y memoria histórica” de la Escuela de Historia, que reúne las iniciativas de la unidad en temas relativos a la ciudadanía. Por último, la propuesta se nutre de los aportes del proyecto “UNA Ciudadanía Crítica”, el cual brinda la experiencia y la plataforma virtual para desarrollar una comunidad de práctica en formación ciudadana.

## Formación continua, pedagogía crítica y comunidades de práctica virtual

El tema de la formación continua para docentes resulta ser una tarea primordial en la consecución de las metas educativas en este nuevo siglo, particularmente, tomando en consideración la volatilidad, la inminencia del cambio y el ritmo vertiginoso de las innovaciones que desembocan en una permanente necesidad de actualización. No obstante, este proceso requiere una visión formativa de carácter holístico, en cuyo caso se alimente al docente en conocimientos y saberes prácticos relacionados con el ejercicio de la participación ciudadana.

Ante esta iniciativa, es justo señalar la trascendencia de definir una perspectiva pedagógica que facilite la participación y la activación de la ciudadanía, al mismo tiempo que se torna imperativo un espacio de reflexión acerca de un aprendizaje que se articule a las vicisitudes y problemáticas contenidas en el contexto determinado. Este espacio pedagógico comulga con las posibilidades teóricas y axiológicas ofrecidas por la pedagogía crítica, dado que esta constituye una lectura permanente de las experiencias del sujeto en las dinámicas cotidianas y cómo estas se encuentran relacionadas con formas de dominación que afectan el modo de vida de los sujetos.

Por otra parte, la pedagogía crítica reconoce la estatura de sujeto que radica, tanto en el/la docente como el/la estudiante, siendo el primero legitimado como un intelectual orgánico/a en el sentido gramsciano, o como un/a trabajador/a cultural, consciente del contenido político de la educación y de su tarea socialmente comprometida.

La construcción de pensamiento crítico constituye una labor pedagógica inagotable, puesto que se afirma la dinámica móvil de la realidad y la emersión permanente de nuevos problemas, cuyos posibles abordajes requerirán de lecturas críticas y propositivas, que remitan al ciudadano y ciudadana como agentes protagónicos en la transformación social. El y la docente requieren de herramientas críticas para leer dichas variantes sociohistóricas, sobre todo, en aras de un lenguaje de la crítica que trascienda hacia una política de la posibilidad orientada hacia la profundización de la democracia.

### La formación permanente como agenda educativa

El problema de la formación permanente dentro de la sociedad de la información se convierte en un eje medular en distintos espacios de interacción y de desarrollo profesional. En ese sentido, el problema no compete únicamente a la educación, sino que su contenido ha sido ampliado hacia los más diversos actores, muchos de ellos de carácter productivo. Esto implica que las empresas, fundamentalmente para el caso europeo, apunten hacia estos procesos de formación como mecanismo para acentuar su competitividad, bajo la premisa de que una mano de obra permanentemente actualizada es un factor de incidencia positiva en la productividad empresarial.



Esta consideración involucra la posibilidad de problematizar cuáles son los discursos dominantes en torno a la concepción de formación continua, particularmente aquellos que colocan su acento en el matiz eficientista, con la clara intención de cifrar esfuerzos formativos en aras de crecimiento empresarial. De este modo, resulta muy ilustrativo el concepto propuesto por J. Planas, quien percibe la formación continua de modo muy general, apenas apuntando a una demanda de personas y de empresas: “La formación continua tiene, en términos genéricos, dos clientes: las empresas y las personas” (Planas, 2001, p. 4). El autor valora el tema de la formación continua como un problema de servicio comercial, que involucra a usuarios y a oferentes.

Esta tendencia productivista acerca del concepto de formación continua devino en una escisión entre esta y la formación inicial, poniendo su acento en la primera al considerarla de mayor relevancia en términos de eficiencia y productividad. El dilema entre formación inicial y continua se resuelve acotando que la formación profesional inicial es un instrumento eficaz para acceder al mercado laboral y que la formación continúa es el medio más adecuado para el mantenimiento y la promoción en el trabajo.

No obstante, la formación continúa fue ampliada en su concepción, hasta vincularse con el concepto de paradigma (Tello, 2006, p. 1) y de política de desarrollo, cuyo peso en Europa resulta ser bastante significativo. El objetivo dejó de ser puramente técnico, y se formuló como proyecto para ampliar las libertades del sujeto, a través de su participación ciudadana y el mejoramiento de su calidad de vida. Desde esta arista, el autor argentino César Tello apunta más hacia una visión crítica de la formación continua, recordando la génesis del contexto y problematizando sus usos políticos implementados en el primer mundo. Tello reconoce que originalmente la formación continua era concebida como el espacio de capacitación, se le pensaba solo para aquellos que cumplían un rol o una función que requería de capacitación en servicio (profesionales de empresas, técnicos de industrias) al mismo tiempo que se iniciaba en el campo docente con la misma lógica: actualización profesional.

La problematización de la concepción productivista conduce a interpretaciones de fondo holístico que pretenden articular la integralidad del proceso, por ende, las visiones más críticas sugieren que la formación continua debe ser vista como un proyecto de integración social, de modo que las personas sean incorporadas como agentes activos en los procesos formativos. Esto implica dejar atrás limitantes de índole etario que le cierran las puertas de la educación a amplios sectores de la población, por ello los proyectos de formación convergen con las propuestas de educación para adultos. Para el caso europeo emergen postulados sobre la formación para la recreación, es decir, se trata de espacios educativos para educar en paralelo a actividades laborales del individuo.

El concepto de formación continua se vincula directamente con la noción de la reformulación, es decir, se presenta como un espacio proclive al cambio, en donde no se dan por sentado el carácter prístino de los conocimientos, por cuanto toda elaboración cognitiva se reconoce como una construcción social que históricamente ha sido concebida dentro de un contexto, en el cual influyen las dinámicas socioculturales y las relaciones de poder. De esta forma, las universidades y los centros de formación deben apuntar hacia el reconocimiento del carácter reconfigurable del conocimiento, por lo cual César Tello insiste en la necesidad de considerar la trascendencia de la formación continua en el ejercicio profesional. La formación continua es aprendizaje en el cambio, por esta razón pensar en la Formación como proceso continuo es imprescindible para los futuros graduados, ya que se trata de un rol que la propia realidad exige como una constante reformulación.

Ante la relevancia de los procesos de formación continua, es válido señalar que se requiere formar en espacios que no alejen al sujeto de ámbito laboral, ni tampoco se sugieren prácticas pedagógicas que choquen con su experiencia cotidiana de aula. Por consiguiente, la formación continua debe acompañarse de la investigación educativa, particularmente, del método investigación acción.

En ese sentido, el proceso de formación permanente de educadores, debemos comprenderlo como la posibilidad de repensar las propias realidades de los docentes, fortaleciendo así las capacidades de orientación, sensibilidad socio-cultural e intervención socio- pedagógica. Desde nuestra perspectiva la realidad social conlleva a entender la formación permanente como actitud profesional en tanto compromiso social.

Además, las perspectivas críticas asumen la formación continua como una tarea pedagógica no tradicional, que debe servir como un espacio comunitario de reflexión y praxis, dejando atrás el hábito de la transmisión discursiva como metodología de clase y recuperando el papel protagónico de los sujetos docentes que intervienen en los procesos de formación, por ende, este proceso debe partir de las necesidades y experiencias contenidas en el público meta, con el cual se desea trabajar la propuesta en aras de comprender los significados pedagógicos de esta serie de experiencias renovadoras en formación.

Por lo tanto, los espacios universitarios, específicamente las facultades vinculadas con investigación educativa, adquieren un relieve supremo al ser responsables, entre otras instancias, de la formación educativa de los y las docentes que intervienen en los procesos de enseñanza en primaria y secundaria. El papel de las universidades versa sobre la participación y el reconocimiento en que el proceso de formación continua debe basarse en la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica orientada desde estos programas (Alfaro, 2007, p. 4).



A partir de la perspectiva moderna en pedagogía crítica, se promueve una revaloración de la educación para adultos, rompiendo así con los criterios derivados del edismo, cuyo contenido se basa en el prejuicio que considera que el aumento de la edad es un inconveniente para el aprendizaje (Aubert y otros, 2004, p. 113). A partir de la inclusión de este concepto, rescatado en la pedagogía crítica de A. Aubert, se manifiesta el discurso que debe ser superado y transformado por la propuesta de la formación continua, a través de un lenguaje de la crítica que se traduzca en un lenguaje de la posibilidad, reivindicando que cualquier persona, independientemente de la edad, puede estar en condiciones para aprender.

La formación continua, leída desde una vertiente analítica de contenido crítico, conlleva a reconceptualizar la noción de inteligencia, pues esta se asume como procesos de confluencia en el sujeto, en el cual dialogan habilidades de abstracción y de praxis, que adquieren sentido de unidad a través de la inteligencia cultural. Sin embargo, estos procesos no son estáticos, sino que se construyen continuamente a través de espacios de aprendizaje colectivo.

### **La pedagogía crítica como estrategia de formación continua**

Cuando se diseñan estrategias de formación continua, cuyo propósito es generar aprendizajes holísticos en el sujeto, emerge entonces la necesidad de potenciar un proyecto pedagógico que acompañe las tareas correspondientes de la educación permanente. Si se asume el enfoque productivista en términos de formación continua, simplemente cabría perpetuar aquellos enfoques pedagógicos derivados de la racionalidad instrumental; sin embargo, al no ser este el caso más atinado para formar docentes que indaguen críticamente en su quehacer y propongan desde allí soluciones liberadoras para el sujeto, pues entonces se asumen como válidos aquellos planteamientos epistemológicos derivados de la racionalidad comunicativa, destacando aquellos que reconocen la potencialidad liberadora de la cultura.

Este tipo de planteamientos encuentran eco en las propuestas de la pedagogía crítica, que se nutre de las más diversas reflexiones filosóficas que cuestionan la unidireccionalidad de la historia, así como también la concepción que reduce al sujeto al plano del racionalismo instrumental. De esta manera, se trata de una teoría comunicativa en pedagogía que reivindica la subjetividad, denuncia las relaciones de dominación que le impiden a los grupos humanos emprender un proyecto de vida en plenitud, y por consiguiente, siembran pesimismo y apatía con respecto a las posibilidades de la vida pública.

Frente a estas circunstancias, el proyecto pedagógico no se agota en la potenciación de un lenguaje de la crítica, sino que propone la asunción de un lenguaje de la posibilidad, es decir, se trata de

construir narraciones de esperanza en el sujeto que se sustenten en el aprendizaje de saberes prácticos orientados hacia la transformación. En ese sentido, se reconoce una dialéctica que parte de una experiencia problemática del sujeto, la cual es expuesta en diálogo conflictivo con relación a las teorías críticas de la develación, hasta finalmente, lograr un espacio de síntesis para la praxis que consiste en la participación de un sujeto que ha adquirido conciencia acerca de las problemáticas y decide emprender acciones para transformarla. Este proceso de problematización y generación de cambios en el contexto es inacabable, por ende, la formación continua es el espacio idóneo para construir prácticas pedagógicas de liberación.

### **Las comunidades de práctica virtual**

Las comunidades de aprendizaje, como antecedente de las Comunidades de Práctica, se sostienen en una política cultural que rompe con los esquemas de exclusión social, de trato discriminatorio y que reivindica el derecho a la educación, las relaciones sociales igualitarias, el trabajo cooperativo, el diálogo horizontal de todos/as los/as participantes del contexto comunitario, lo cual decanta la concreción de la democracia como forma de vida en las escuelas.

Estas comunidades fomentan los vínculos sociales, crean sentimientos de identificación colectiva a través de prácticas de solidaridad que enaltecen la dignidad humana. Son lugares para la convivencia (Flecha, 2009, pp. 108-109); desde la Educación Cívica se amplían y diversifican las prácticas de participación ciudadana, potenciando identidades de ciudadanía y la superación de aquellas barreras y discursos distópicos que bloquean la sensibilidad social en el individuo y paralizan las iniciativas humanas orientadas hacia el cambio social.

Desde esta perspectiva, la comunidad práctica constituye el escenario dialógico para el intercambio, la reflexión y la generación de experiencias críticas en ciudadanía, las cuales son articuladas a través de la Educación Ciudadana entendida como el dominio de la comunidad y el eje para orientar el diálogo y proporcionar los enlaces entre las discusiones públicas y el ámbito educativo.

Las comunidades de práctica (CoP) transforman las redes virtuales en lugares de participación ciudadana, en donde el diálogo y las políticas de enlace de la comunidad promueven la apertura de nuevos espacios públicos no comerciales, desde los cuales se viabiliza el fortalecimiento de los valores democráticos y se crea una alternativa para contribuir en la restauración del tejido social (Giroux, 2005, p. 29), generando que los/as miembros de la comunidad se identifiquen con los/as otros para efectos de reflexionar y construir conocimientos de forma conjunta, que posibiliten la profundización de la democracia.



## Una metodología para la participación docente

El proyecto se sustenta en los aportes de la metodología participativa, que concibe la voz del sujeto como un elemento central en el desarrollo de los talleres de formación permanente. En ese sentido, se lleva a cabo la apertura de círculos de cultura o espacios de diálogo para intercambiar experiencias, motivar a los sujetos y plantear propuestas para llevar a la praxis educativa.

Asimismo, la dinámica metodológica de los talleres recurre a los insumos de la pedagogía crítica para crear dinámicas en donde se parta de la experiencia (del discurso de las culturas vividas), se evolucione hacia la reflexión crítica (se vincula lo vivido con la problematización teórica de los diversos discursos) y se trascienda hacia nuevas experiencias de carácter liberador y esperanzador. Desde la pedagogía crítica se conciben al menos tres momentos en el establecimiento de secuencias de aprendizaje:

### a. Etapas de diálogo inicial

Esta instancia se considera fundamental en la tarea de motivar al sujeto y crea los canales de apertura para la emersión de la voz, de allí los/as coordinadores/as del proceso se nutren de insumos para potenciar la problematización de los contenidos temáticos incorporados dentro de los talleres. Estos espacios serían, a grosso modo, cruciales para lograr establecer un diagnóstico acerca del estado real de los estudios sociales y la educación cívica en las aulas.

Esta etapa del taller está basado en la experiencia de los/as participantes, que se complementa con información sobre indicadores del estado de la educación, informes del estado de la nación en torno al tema educativo, debates nacionales, entre otros. Otra opción es abrir un panel para analizar a modo de balance las características del contexto que afrontan los y las educadores/as de acuerdo a las experiencias de trabajo, en aras de potenciar formadores críticos y apropiados de su condición de intelectuales.

### b. Experiencias de codificación

Las experiencias de esta naturaleza procuran la apertura de diálogos y ejercicios de problematización, en donde se coteja las experiencias con los diversos discursos alrededor de un determinado tópico de reflexión crítica. Para este efecto, se diseñan actividades, se producen materiales críticos, se implementa el uso de equipo tecnológico y otros, para desarrollar las experiencias que conduzcan a fortalecer la conciencia. Estos talleres promueven la participación en la "Comunidad de Práctica UNA ciudadanía crítica", como espacio para la producción crítica que efectúen los docentes a lo largo de los talleres.

### **c. Propuestas de descodificación**

En este momento se madura el aprendizaje crítico, se acompaña de la investigación y la difusión del mismo hacia públicos más amplios. Se procura que el/la docente trascienda de la crítica y se involucre en el ámbito de la propuesta basada en el enfoque crítico esperanzador de la teoría. En ese sentido, se fomenta que el/la docente también sea formado/a en métodos y técnicas de investigación, con el fin de lograr que pueda contribuir en la formación de los/las estudiantes a quienes se les demanda la puesta en marcha de proyectos. En ese sentido, habría que plantear la posibilidad para que los/las docentes mismos/as ensayen a través de un proyecto de investigación, de modo tal que este pueda ser difundido y contribuya fortalecer la vida pública democrática.

### **Programación de los talleres de formación permanente**

Los talleres de formación continua con docentes de secundaria procuran establecer una dinámica que permita lograr una secuencialidad hacia el desarrollo de aprendizajes críticos, según las etapas arriba enunciadas. En primera instancia se proponen dos talleres ampliados y de diálogo inicial, el primero de ellos consiste en un espacio de acercamiento dialógico con la población meta, por lo cual se procura inicialmente motivar a los/as docentes con quienes se pretende trabajar, destacando la potencialidad de esta como grupos de intelectuales capaces de reflexionar sobre su propia labor, así como también acerca de los problemas de la sociedad más amplia.

Esto es parte de uno de los grandes objetivos de la Pedagogía Crítica que consiste en fortalecer la autoestima del/la docente, reivindicar el valor público de su profesión, así como también es necesario concientizar sobre la responsabilidad social que implica formar a jóvenes para la vida pública. En ese sentido, se aspira a que el/la educador/a se asuma a sí mismo/a como un ciudadano/a, es decir, un sujeto de participación ciudadana. De esta forma, se rescata el planteamiento de Henry Giroux con respecto a la formación del docente como intelectual, el reconocimiento de este como un/a agente crítico reflexivo que rescata las posibilidades inherentes a la vida pública.

Asimismo, en un segundo taller ampliado se aspira a abrir un espacio para diagnosticar y clarificar las principales problemáticas y dificultades, que enfrentan los/as docentes de Estudios Sociales y Educación Cívica para efectos de asumir sus tareas de modo realmente gratificante y acorde a sus objetivos, lo cual se complementa con abordajes analíticos sustentados en fuentes secundarias, estudios estadísticos, informe del estado de la educación y otros, cuyo objetivo es contextualizar el escenario escolar, donde se procura aprender la Educación Cívica. Esto implicaría considerar diversos contextos, de forma tal que hubiese una perspectiva integradora acerca de las condiciones materiales y socioculturales que intervienen directamente en la labor docente.



Los dos talleres planteados con anterioridad sugieren el trabajo ampliado y cumplen una finalidad introductoria para efectos de potenciar los espacios de codificación –la segunda instancia de la programación–, misma que se compone de talleres temáticos, que integran áreas curriculares que están contenidas en el programa de “Ética, estética y ciudadanía”, esto con el propósito de generar puentes entre la propuesta de formación continua y los imperativos curriculares presentes en la vivencia del docente de Educación Cívica.

Los talleres temáticos son una alternativa para ensayar técnicas y metodologías de aprendizaje crítico, así como también facilitan la inclusión de materiales críticos, los cuales pueden variar desde materiales didácticos, folletos, hasta inclusive el uso de espacios de internet, como por ejemplo, los aportes del sitio “UNA Ciudadanía Crítica. Comunidad de Práctica para el diálogo democrático”. Este último se convierte en el espacio de enlace para sistematizar las experiencias de los talleres, visibilizarlas y compartirlas a través de la creación de las comunidades basadas en los talleres previamente definidos.

En estos espacios se llevan a cabo actividades que los y las docentes pueden implementar para su trabajo de aula con estudiantes de secundaria, siendo así una alternativa para comprender la Pedagogía Crítica desde la praxis educativa y su valor de uso en aulas de secundaria. Estos talleres pueden organizarse de forma tal, que los y las docentes elijan el taller temático que les despierta mayor interés o proponer nuevos.

Finalmente, en aras de una tercera instancia se remite al taller de investigación y difusión docente, que se orienta hacia el aprendizaje de técnicas y métodos de investigación con la finalidad de que el/la educador/a ensaye en su aula algunas de estas herramientas y le resulte más sencillo lograr fomentar hábitos de investigación en sus estudiantes, a los cuales se les demanda de un proyecto de esta naturaleza. Para que esto sea viable, se requiere primeramente que el/la docente mismo/a haya puesto en práctica acciones investigativas y que las mismas pudieran ser compartidas con públicos más amplios.

En suma, esta tercera instancia promueve, tanto el aprendizaje de las técnicas de investigación como la propuesta de elaboración de un producto, el cual tiene asidero desde la propia praxis educativa, por lo cual se considera una acción descodificadora. Estas acciones investigativas encuentran un eventual espacio de difusión en la misma comunidad de práctica en internet, así como también pueden ser compartidas y difundidas hacia sectores sociales ampliados, como por ejemplo el Colegio de Agremiados: El Colegio de Licenciados y Profesores de Costa Rica (COLYPRO), poblaciones de determinados centros educativos, instituciones vinculadas a la educación para la ciudadanía, las

comunidades aledañas a colegios, entre otros. Cabe destacar que los temas de investigación pueden ser derivados de la experiencia proveniente de los talleres temáticos de la segunda instancia.

## Estrategia de comunicación

Este proyecto contará con estrategias de comunicación, tanto virtuales como presenciales, acordes con las etapas del proceso y las necesidades de los participantes. En ese sentido, se contemplan al menos las siguientes etapas:

- a) Convocatorias: Los grupos meta del proyecto serán convocados mediante anuncios en la prensa nacional, contactos con asesores regionales del MEP, llamadas telefónicas y herramientas virtuales de difusión, como por ejemplo, correos electrónicos, redes sociales y por medio de la activación de los contactos presentes en la Plataforma de “UNA Ciudadanía Crítica”.
- b) Participación en las actividades: En su calidad de proyecto bimodal, la comunicación con los participantes del proyecto se hará, tanto a través de medios presenciales como actividades en línea. En ese sentido, se pretende el establecimiento de un diálogo horizontal que posibilite la recuperación de experiencias de aulas, para generar un diagnóstico sobre la situación de la formación ciudadana desde la voz de los sujetos, a fin de construir un conocimiento conjunto, que posibilite la conformación de la comunidad de práctica, como espacios de diálogo y comunicación que a su vez permita compartir el conocimiento.
- c) Resultados: Estos serán comunicados a través de diferentes medios, de acuerdo a la naturaleza del resultado; i) la comunidad de práctica será dada a conocer primeramente a través de los espacios de inducción a la plataforma, luego la comunidad estará disponible en el sitio web UNA Ciudadanía Crítica, en donde se difundirán los avances de los participantes en los talleres virtuales, hasta finalmente presentar los resultados de esta experiencia en el Simposio del 2014; ii) publicación en revistas especializadas de las experiencias de aula y propuestas de investigación desarrolladas por los participantes y; iii) participaciones en eventos académicos nacionales e internacionales, como estrategia alternativa y complementaria de comunicación.



Las estrategias virtuales de comunicación estarán presentes en los distintos momentos arriba señalados, con la intención de fomentar la interacción entre los/las participantes y la familiaridad con el uso de nuevas tecnologías al servicio de la formación ciudadana.

En este ámbito el proyecto sustenta como estrategia virtual la conformación de Comunidades de Práctica, las cuales tiene su antecedente en las denominadas comunidades de aprendizaje, entendidas como proyectos educativos que promueven la integración de los centros escolares con las comunidades circunvecinas.

## **Mecanismo de autoevaluación**

El proyecto tendrá distintos mecanismos de evaluación:

1. Evaluación virtual: En la plataforma del sitio UNA ciudadanía crítica, se pondrá al final de cada sesión un instrumento de evaluación sobre las opiniones de los servicios prestados, su calidad y las nuevas necesidades de capacitación de los participantes.
2. Evaluación presencial: Al final de cada taller y actividad presencial se pasará un instrumentos de evaluación a los participantes acerca de la calidad y pertinencia de los talleres, tomando en cuenta un espacio para recuperar sugerencias y acciones para la mejora continua en el desarrollo de los mismos.
3. Evaluación interna del proyecto: Se emplearán los instrumentos institucionales previstos para la evaluación del proyecto. Además, el equipo del proyecto discutirá en su seno, los avances, desafíos, limitaciones y alcances obtenidos en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo del proceso.

## **Algunas experiencias de formación continua: Logros, limitaciones y desafíos**

Durante los años 2010 y 2011 se llevaron a cabo una serie de talleres con docentes en servicio de los estudios sociales y educación cívica para promover el uso de la plataforma de la comunidad de práctica "UNA Ciudadanía crítica" y estimular la sistematización de sus experiencias en el aula.

En cuanto al uso de la plataforma, los y las docentes mostraron diversas actitudes. Los/as más jóvenes participaron de manera activa y evidenciaron una mayor apertura hacia las nuevas tecnologías para la enseñanza de los Estudios Sociales, en correspondencia a un uso frecuente de estas en su quehacer. Los/as adultos, por su parte, fueron un tanto más reticentes al uso de estas, dado que su

experiencia de formación y práctica docente estuvo ajena al uso de las nuevas tecnologías. Además, es importante señalar que la incorporación de nuevas tecnología implica inicialmente un conflicto cognitivo con relación a prácticas y creencias arraigadas, que requieren ser transformadas en aras de nuevas prácticas docentes.

Sin embargo, en esta última población existe una mayor facilidad de sistematización de sus experiencias de aula, como por ejemplo, el caso de la profesora de secundaria Celia Gutiérrez, quien ha desarrollado su trabajo a partir del aula virtual, innovando en la Enseñanza de los Estudios Sociales y a través de ello, aportando a sus estudiantes nuevas experiencias de aprendizaje, en donde reconocen el valor pedagógicos de los espacios virtuales<sup>2</sup>.

Otra vía de trabajo empleada con el fin de fortalecer la Comunidad de Práctica consiste en el aprovechamiento de las redes sociales y su gran popularidad –allí concurren estudiantes, graduados/as, académicos/as, expertos/as y demás público interesado en discusiones sobre educación y ciudadanía– por medio de blogs y facebook<sup>3</sup> se comparte el contenido de las comunidades de práctica con públicos más amplios.

Finalmente, la experiencia desarrollada evidencia la necesidad de crear un vínculo permanente entre la virtualidad y el trabajo presencial con las poblaciones participantes, que posibilite la creación de tejido social como fundamento de una red virtual, cuyos principios de existencia sean la solidaridad, el bien común, el diálogo, la convivencia y la construcción social de conocimiento respaldo en el uso de nuevas tecnologías.



2. Para mayor información véase: <http://miacademiavirtual.co.cr/celia/>

3. Véase el sitio: <http://www.facebook.com/pages/UNA-Ciudadan%C3%ADa-Cr%C3%ADtica-Comunidades-de-Pr%C3%A1ctica-para-el-Di%C3%A1logo-Democr%C3%A1tico/334592263245214>



## Referencias bibliográficas

- Alfaro, M. (2007). *La formación continua de los docentes de la UPEL en materia curricular*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. España: Paidós.
- Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Aubert, A. (2006). *Dialogar y transformar: Pedagogía Crítica del Siglo XXI*. Barcelona: GRAO.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Coto, M. (2008). *Estrategia Sostenibilidad UNÁgora*. (Manuscrito inédito). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Flecha, R. (2009). Las comunidades de aprendizaje y la ciudadanía. En: *Educación, convivencia y ciudadanía*. Cantabria: Editorial Ulzama Digital.
- Flores, A. y Orozco, L. (2009). *Pedagogía Crítica en el aula, aplicada al tema: Violencia y resolución de conflictos, construyendo comunidades seguras. Un estudio de caso en el Liceo Dr. Ricardo Moreno Cañas de Palmares*, Costa Rica. Trabajo de Graduación para optar al título de Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales, Escuela de Historia, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1983). *Acción cultural para la libertad*. México DF: Tierra Nueva.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía Crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Giroux, H. (2005). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Editorial Popular.
- Heller, A. (1990). *Más allá de la justicia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Mc Laren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Mc Laren, P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.

Planas, J. (2001). *Políticas y prácticas de la formación continua en el marco europeo*. Disponible en [http://www.fundaciontriptita.org/almacenV/publicaciones/documentos/8885\\_8686200594819.pdf](http://www.fundaciontriptita.org/almacenV/publicaciones/documentos/8885_8686200594819.pdf)

Tello, C. (s/f). *Formación permanente de educadores. Desafíos latinoamericanos*. Disponible en <http://www.ucm.es/info/nomadas/13/ctello.pdf>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press. Boston.

Yurén, T. (s/f). *Educación centrada en valores y en dignidad humana*. Disponible en [http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20513&dsID=educacion\\_centrada.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20513&dsID=educacion_centrada.pdf)



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS NEEDHS -NÚCLEOS ESCOLARES DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

**Aura Ramos<sup>1</sup>. UERJ-Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.  
aurahramos@gmail.com**

### Resumo

Este trabalho constitui-se como ação acadêmica voltada a incentivar, assessorar e influenciar o estabelecimento de políticas públicas de educação em direitos humanos, articulando parceria entre a Universidade, o Poder Público e a Sociedade Organizada. Com apoio da FAPERJ –Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio de Janeiro, promove a implantação de Núcleos Escolares de Educação em Direitos Humanos (NEEDHs) em escolas públicas municipais de Duque de Caxias. Constitui-se como processo participativo de formação continuada dos/as educadores/as voltado: a) ao desenvolvimento de instrumentos e estratégias pedagógicas para ações escolares baseadas nos princípios teórico-metodológicos da EDH; b) à implementação dessas estratégias e instrumentos pedagógicos junto a crianças das escolas-núcleo e c) à montagem de um acervo de material pedagógico na área para utilização pelos/as professores/as das escolas-núcleo e demais escolas da região. As ações se desenvolvem nas próprias escolas, que se constituem como espaços de reflexão, produção, experimentação e difusão da EDH.

### Produção cultural: educação em direitos humanos e currículo

Ao tornar as relações multiculturais um fenômeno planetário, a configuração mundial contemporânea fez emergir e tornou visível a multiplicidade de significados socialmente produzidos, o que marcou o aprofundamento e o alargamento das críticas dirigidas ao primado da racionalidade ocidental e introduziu desafios e leituras contemporâneas aos fenômenos sociais, dirigindo à escola novas indagações – a começar pelo questionamento do seu caráter monocultural.

---

1. Doutora em Educação.

Ressaltamos que, como propõem Stuart Hall (2003), Vera Candau (2005), Boaventura S. Santos (2003), Duschatzki e Skliar (2001) a convivência com o *outro* que o mundo globalizado torna inevitável, gera distintas orientações relativas ao multiculturalismo, e isso sim, mais que o reconhecimento da evidência de que é necessário tratar o termo *cultura* no plural, impõe que se pense sobre a intencionalidade das políticas no campo, e se reflita sobre as consequências sociais e políticas da intensificação do encontro da diferença em um mundo sem fronteiras. É no âmbito desse desafio que situamos a convergência dos temas *escola* e *direitos humanos*, ambos constituídos modernamente pelo discurso da universalidade, da igualdade e do consenso.

Situando a questão dos direitos humanos a partir da abordagem proposta por Laclau e Mouffe (2004), questionamos o pressuposto da universalidade no qual se sustenta, o que significa rejeitar o conforto da fixidez conceitual para termos de significados flutuantes –como dignidade, ética, democracia etc.– para pensar em direitos humanos como um conceito amplo, indeterminado, que exige negociação e que se define a partir de uma permanente luta hegemônica que configura aquilo que nomeamos como política. Nesse campo, ainda na linha de reflexão proposta por Mouffe, distinguimos a política do político, entendendo o princípio democrático “da política” como o espaço de instituição da igualdade, prática que se volta para a administração dos antagonismos com vistas ao estabelecimento do consenso social. Em contrapartida, princípio democrático “do político” é o espaço de emergência da diferença, e sua prática se pauta pelo reconhecimento do antagonismo como inerente a todas as sociedades humanas (Mouffe, 2001a), pelo que se abdica do consenso entendido como um estado de concordância ao qual é desejável e possível chegar.

Com apoio na teorização de Laclau e Mouffe (2004), sugerimos que se ressitue a própria ideia de direitos humanos, abrindo espaço para construções menos idealistas e mais conectadas com as questões da contemporaneidade, marcadas pelos dilemas e tensões advindos de sociedades multiculturais, permitindo também que a tensão igualdade/diferença seja problematizada em termos distintos dos afirmados pela modernidade.

Pensando em uma abordagem de direitos humanos ressignificada a partir de uma ideia de diferença como produto discursivo, e de currículo como uma das práticas sociais de produção cultural, prática de enunciação, podemos compreender direitos humanos como algo que resulta também dessa prática. Pensar a escola não como espaço no qual a cultura dos direitos humanos, mas espaço no qual essa cultura é produzida e, portanto, arena de produção do currículo de Educação em Direitos Humanos. Essa abordagem é possível quando, com Elizabeth Macedo (2002, 2004), afirmamos uma compreensão da escola como entrelugar de cruzamento de diferentes sujeitos, portadores de diferentes razões epistêmicas, hegemônicas e não hegemônicas, construtores de conhecimentos que



se hibridizam produzindo novos saberes e sensibilidades sobre o mundo e nossa relação com ele –uma produção permeada pelo conflito inerente a todo processo político de luta hegemônica– e propomos uma aproximação quanto à formação continuada de docentes e a constituição curricular no campo da educação em direitos humanos que tenha como eixo o processo de produção cultural em torno do qual diferentes sujeitos imprimem a marca da diferença que negociam.

Essa é uma possibilidade alternativa para que os direitos humanos possam ser abordados não como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido, e sim como uma experiência a ser construída, uma ética a ser inventada no diálogo que incorpora a diferença, admite o conflito e enfatiza a dimensão política que impregna toda relação social e institui sentidos provisórios e contingentes nos permanentes processos de disputa hegemônica.

Partindo desses referentes, a experiência relatada busca favorecer a ampliação de espaços escolares de negociação da diferença, desenvolvendo processo participativo de formação de educadores/as, envolvendo/as na reflexão, planejamento e execução de ações pedagógicas que articulem e integrem os conteúdos e práticas do cotidiano escolar a temas relacionados aos Direitos Humanos, numa perspectiva intercultural.

## Um processo de formação de professores

O projeto é uma ação de pesquisa e extensão acadêmica no campo da formação continuada de professores em educação em direitos humanos, desenvolvida pela Universidade em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e a ONG Novamerica<sup>2</sup>.

A concepção das ações desenvolvidas se apóia em estudos sobre processos de educação continuada de professores que apontam, por exemplo, que a prática de se levar o educador para fora da escola, oferecendo-lhe um curso de “atualização” ou “reciclagem”, seja na universidade ou em qualquer outro espaço, tem um impacto muito pouco expressivo na vida escolar. PERRENOUD afirma que

“a mudança das práticas passa tanto por uma transformação do habitus como pela disponibilização de modelos de ação (e) resultará mais da modificação de constrangimentos e de possibilidades objetivas do que da difusão de idéias ou de métodos” (Perrenoud,1993,p.35)

---

2. A Novamerica é uma Organização Não Governamental latino americana, voltada a promoção da cidadania e dos direitos humanos. [www.novamerica.org.br](http://www.novamerica.org.br)

A ineficácia dessas iniciativas de atualização, reciclagem, treinamento ou qualquer outro nome que se queira dar a esta perspectiva mais tradicional de formação do professor, pode ser atribuída a diferentes questões. Tais práticas eximem o modo de organização administrativa e pedagógica da escola da responsabilidade pelo aproveitamento dos alunos; ignoram a dimensão coletiva da construção social atribuindo à competência individual do professor a responsabilidade quase exclusiva pelo desempenho escolar; impõem ao professor a cessão de tempo da sua vida pessoal para o estudo posto que tais cursos são, via de regra, oferecidos fora do seu horário de trabalho e não têm poder de interferência transformadora na concepção de políticas públicas.

Em síntese, temos três aspectos estratégicos como basilares das nossas ações de formação:

- A escola é o *locus* privilegiado das ações do projeto;
- O planejamento/execução/avaliação das ações se orienta pela construção coletiva e deve buscar o envolvimento de um maior número possível de sujeitos;
- As atividades do projeto se realizam no horário de trabalho dos educadores, utilizando-se, inclusive, os tempos institucionalmente já reservados para o planejamento nas escolas.

Seguimos, assim, orientação de Candau, quando afirma a importância de se orientar a educação continuada de professores *“favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta e oferecendo tempos e espaços institucionalizados nesta perspectiva”*. (Candau,1997,P.54)

## NEEDHs - processo de implantação

As quatro escolas participantes –unidades-núcleo– pertencem às quatro diferentes regiões distritais do município. Com isso, pretende-se que futuramente, cada NEEDH venha a se constituir como pólo distrital de referência, incentivo e apoio para as escolas das suas micro-regiões que desejem trabalhar na perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Sua implantação ocorre em um processo participativo que se sustenta em três eixos articulados.

### 1. Iniciativas de formação continuada de educadores/as

**1.a** Formação de um grupo de estudo/produção constituído pelos/as educadores/as das escolas participantes para assumirem a coordenação dos quatro NEDHs, que possibilite:



- aprofundar o debate sobre os princípios da educação em direitos humanos significada a partir de questões relativas ao multiculturalismo e ao reconhecimento da diferença;
- suscitar proposições práticas quanto à organização e gestão administrativa e pedagógica da escola que favoreçam processos de constituição de uma cultura de direitos humanos como orientadora do fazer escolar;
- promover a concepção coletiva e participativa de estratégias e material pedagógico na área da educação em Direitos Humanos;

**1.b** Realização de um ciclo de oficinas pedagógicas, totalizando 24 horas de atividades, envolvendo o corpo docente, administrativo, pedagógico e de apoio das unidades-núcleo, visando a sensibilização e mobilização em torno do debate sobre os princípios da educação em direitos humanos significada a partir de questões relativas ao multiculturalismo e ao reconhecimento da diferença

## **2. Desenvolvimento de ações pedagógicas junto às crianças das escolas participantes**

Apoio, orientação e/ou implementação de atividades pedagógicas relativas a educação em direitos humanos junto às turmas das escolas envolvidas, com a efetiva participação dos/as professores/as regentes.

## **3. Montagem de acervo de material pedagógico na área da educação em direitos humanos - Baú do NEEDH**

- Aquisição, organização e catalogação de material pedagógico, montando, em cada escola, acervo para desenvolvimento das atividades junto aos alunos/as.
- Promoção da concepção coletiva e participativa de estratégias e material pedagógico na área da educação em Direitos Humanos para integração do *Baú do NEEDH*.

**Desse modo, cada escola se constitui como:**

### **a) espaço de reflexão**

pelo desenvolvimento de ação permanente de formação continuada de educadores/as (envolvendo professores/as, funcionários/as e equipe técnico-administrativa) voltados à reflexão e debate em torno da temática da educação em direitos humanos.

**b) espaço de produção**

pelo desenvolvimento participativo de material e estratégias pedagógicas voltados a ações curriculares referenciadas nos princípios da educação em direitos humanos enunciados pelo grupo de educadores/as envolvidos;

**c) espaço de experimentação e efetividade**

pelo apoio à implementação das atividades pedagógicas, disciplinares e/ou extra disciplinares, concebidas no âmbito das ações de formação continuada e com apoio do material pedagógico produzido e reunido no âmbito do projeto.

**d) espaço de difusão da educação em direitos humanos**

pelo desenvolvimento de estratégias de divulgação do trabalho do NEEDH, visando a troca de experiência e disponibilização do acervo do *Baú do NEEDH* para empréstimo em unidades escolares da região distrital correspondente a cada núcleo,

**e) espaço de socialização**

pela constituição de um *Baú do NEEDH* – acervo de material pedagógico (livros, jogos, CDs, DVDs etc) para utilização pelos/as professores/as das Unidades-núcleo e demais escolas localizadas no seu Distrito, em ações curriculares referenciadas nos princípios da educação em direitos humanos.

**Resultados parciais**

O projeto de implantação dos NEEDs teve início em 2011 e será concluído em maio de 2013, mas já é possível pontuar como resultados preliminares:

- Assunção de compromisso das escolas em relação à constituição de uma cultura de direitos humanos como orientadora do fazer escolar, expresso na incorporação da temática em seus Projetos Político-pedagógico.
- Envolvimento professores/as com a continuidade dos NEEDHs, garantida pela instalação de coordenações locais.
- Produção de estratégias pedagógicas na área da EDH englobando temáticas: relação com a diferença; violência escolar e bullying, diferentes expressões religiosas; violência escolar/ bullying; relação entre memória e currículo de história da África; gênero e orientação sexual; sexualidade ; educação ambiental, mídias educativas



- Ampliação do conhecimento quanto aos processos de produção do currículo de EDH no contexto da prática escolar, com o incremento de investigações acadêmicas na área vinculadas ao GCEDH – monografias de graduação e dissertações de mestrado



## Referencias bibliográficas

Alves, J. A.. (2003). *Os direitos humanos como tema global*. São Paulo: Perspectiva.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Barreiros, D. (2009). *Todos iguais. Todos diferentes. Problematizando os discursos que constituem a prática curricular*. Tesis de doctorado. Facultad de Educación. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bhabha, Homi. (2005). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Candau, V. (1997). *Magistério - construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Candau, V. (2008a). *Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores*. En: Educação em Direitos Humanos – temas, questões e propostas. Rio de Janeiro: DP&A.

Candau, V. (2008b). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, 37, 45-56.

Candau, V. (2006). Educação em Direitos Humanos: políticas curriculares. En: A. Lopes, E. Macedo (coords.), *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.

Dornelles, J. R. (2007). *O que são direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense.

Duschatzky, S., Skliar, C. (2001). O nome dos outros -narrando a alteridade na cultura e na educação. En: J. LaRossa y C. Skliar (coords.), *Habitantes de Babel: política e poética da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

Fleuri, R. M. (2002). *A questão da diferença na educação: para além da diversidade*. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: DP&A. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

- Frangella, R. (2010). *Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da Multieducação no cotidiano escolar*. Projeto de pesquisa. UERJ.
- Frangella, R. (2006). *Na procura de um curso: currículo - formação de professores- educação infantil identidades em (des)construção*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? En: Hall, S., Woodward, K. y Silva, T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes,
- Laclau, E. (2005). Conferência de Abertura. *Seminário Internacional Inclusão Social e as Perspectivas Pós-estruturalistas de Análise Social*. Recuperado el 10 de junio de 2010, de [www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/inclusao/ernestolaclau.pdf)
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Espasa Calpe/Ariel.
- Laclau, E. (1998). Deconstrucción, pragmatismo, hegemonía. En: Mouffe, C. (coord.). *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lopes, A. C. y Macedo, E. (coords.). (2006). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, E. F. (2004). Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, 8, 13-30.
- Macedo, E. F. (2006b). *Por uma política da diferença: O que está em pauta em nossas políticas educacionais?* Cadernos de Pesquisa, 36, 327-356.
- Moreira, A. F., y Macedo, E. F. (2002). Currículo, identidade e diferença. En: *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.
- Mouffe, C. (2000). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (2006). *Por um modelo agonístico de democracia*. Recuperado el 26 de enero de 2008, de <http://bvc.cgu.gov.br/bitstream/123456789/1440/1/31108.pdf>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação-perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ramos, A. H. (2010). *Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.



Ramos, A. H. (2011). *O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos*. Río de Janeiro: Quartet.

Ramos, A. H., y Ferreira, E. (2010). Gestão escolar, protagonismo docente e formação continuada de professores. En: *Questões de Currículo e Trabalho Docente* (pp. 10-343). Río de Janeiro: Quartet.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: Walsh C., García, A. y Mignolo W. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

## ¿CÓMO ABORDAR EL TERRORISMO DE ESTADO DESDE LA EDUCACIÓN? TALLERES PARA EDUCADORES Y EDUCADORAS: UNA EXPERIENCIA ARGENTINA

**Secretaría de Educación APDH<sup>1</sup>: Alicia Herbón, María Soledad Astudillo, Gisela Cardozo, Francisca Di Carlo, Yanina Calzón, Pedro Fernández, Bella Frizman, María Gabriela García, Diego Guiñazu, Lorena Lasa, Natalie Naveira, Carlos Schröder, Natalia Stoppani, Paula Topasso. Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.<sup>2</sup> [educacion@apdh-argentina.org.ar](mailto:educacion@apdh-argentina.org.ar), [apdh@apdh-argentina.org.ar](mailto:apdh@apdh-argentina.org.ar)**

### Resumen

En este trabajo nos proponemos compartir nuestra experiencia en talleres para educadores/as, organizados para responder a la necesidad de contar con herramientas pedagógicas para trabajar en el aula u otros ámbitos educativos lo sucedido durante el Terrorismo de Estado y sus consecuencias. Se trata de contenidos que progresivamente fueron adquiriendo carácter obligatorio en los diseños curriculares del sistema educativo argentino, hasta el punto de instituirse en 2002 el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia (24 de marzo).

También compartiremos la experiencia de otro proyecto del equipo, complementario a los talleres, como lo es nuestra publicación Memoria y Dictadura y sus sucesivas ediciones. La metodología de trabajo que aquí compartimos parte de la concepción del conocimiento como construcción colectiva, donde se promueve el diálogo y la participación, en un espacio de reflexión democrático.

### El surgimiento del organismo

La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) se creó a partir de una auto-convocatoria de personas provenientes de diversos sectores sociales (políticos, intelectuales, religiosos y sindicales), realizada en 1975, como respuesta a la creciente situación de violencia y quiebre de la vigencia de los más elementales derechos humanos que experimentaba la Argentina. Junto a otros organismos, la APDH llevó adelante la difícil y riesgosa tarea de defender la vida y el Estado derecho durante los

1. APDH: Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

2. Este escrito toma como fuentes principales las publicaciones, planificaciones e informes de actividades desarrollados por la Secretaría de Educación.



años de la última dictadura cívico-militar que asoló a la Argentina (1976-1983). Esta situación no se daba en un contexto independiente de la realidad latinoamericana. En ese sentido la instauración de la dictadura de A. Pinochet en la hermana república de Chile daba cuenta del enrarecimiento de la situación geopolítica regional.

Con particular énfasis a partir de 1983, la APDH comienza a organizarse en torno a diversas temáticas lo que da lugar a la conformación de comisiones o secretarías abocadas a esas tareas específicas.

### **Origen y concepciones que guían nuestra práctica.**

Dentro del marco de la APDH se inscribe el trabajo de la secretaría de educación. Ésta nace como subcomisión de educación, desprendimiento de la comisión de cultura que funcionaba en la institución incluso antes de la finalización de la dictadura cívico-militar.

Un grupo de docentes comprometido con la escuela pública y convencido de que éste era un ámbito privilegiado para difundir la teoría y la práctica de los derechos humanos, formó la subcomisión de educación, la cual con el correr de los años adquirió la categoría de secretaría independiente.

La secretaría ya había llevado a cabo distintas actividades con docentes y con personas interesadas en la problemática educativa, así como algunas publicaciones, cuando el Ministerio de Educación del gobierno de Raúl Alfonsín se comunicó con la Asamblea para que presentara un proyecto referido a la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas. La secretaría discutió la propuesta y llegó a la conclusión de que los derechos humanos no eran una asignatura más en los ámbitos educativos, sino la materia de la educación y que su teoría y práctica no podían ser separadas sin correr el serio riesgo de desnaturalizarlos. Así se propuso concebir a los derechos humanos como contenido, enfoque y método de la educación. Una escuela vertical y autoritaria cuya base fuera la disciplina y no la armónica convivencia lograda a través del consenso y el acuerdo de todos/as los y las integrantes de la comunidad educativa, no era terreno adecuado para construir una democracia participativa, solidaria y plural.

Otra de las conclusiones de la secretaría fue que cualquier materia del currículum escolar en todos los niveles de escolaridad podía y debía ser tratada desde la óptica de los derechos humanos.

El resultado de estas reflexiones fue la publicación de *Educación por los Derechos Humanos- Proyecto de APDH* (2ª ed., 1987), en la que se fundamenta esta posición y se trabaja en todas las áreas de los niveles: primario, secundario y terciario no universitario, aportando a los/las docentes algunas ideas para la preparación de sus clases, basadas en este enfoque.

Sumada a las actividades habituales como charlas en escuelas, mesas redondas, grupos de reflexión, además de la redacción de artículos para diversas publicaciones, se comenzó a trabajar, en 1985, con la metodología de taller. Esta decisión obedeció a dos motivos. El primero tuvo que ver con la presencia de Marta Marucco y Susana Asbornio en la secretaría, quienes contaban con formación y práctica en el trabajo en talleres. El segundo motivo fue comprobar, a través de la realización de talleres, que éstos estructuraban una práctica pedagógica acorde con la filosofía de los derechos humanos.

Desde entonces y hasta ahora, más allá de los cambios de integrantes, la secretaría ha realizado talleres en distintos lugares del país con estudiantes, docentes e integrantes de organizaciones sociales. A partir de la experiencia recogida, se decidió priorizar como destinatarios/as a los y las docentes. Ellos/as son multiplicadores/as y nos permiten tener un mayor alcance para difundir y poner en práctica el conocimiento producido colectivamente sobre los derechos humanos, dadas las limitaciones que nos impone el número de integrantes de la secretaría, el carácter voluntario de la tarea, y la disponibilidad de tiempo que esto presupone. No por ello dejamos de considerar el trabajo con organizaciones sociales y otros miembros de la comunidad. Por esa misma razón, también se decidió enfocar todos nuestros esfuerzos con educadores/as del sector público. Entender la educación como un derecho humano y no como la mera posibilidad de acceder a un bien, mercancía o servicio, nos llevó a privilegiar a la escuela pública —en su laicidad, gratuidad y obligatoriedad—.

El conocimiento y el ejercicio concreto de los derechos en los ámbitos educativos señalan un camino que busca ser coherente. Asumimos que la educación en y por los derechos humanos (APDH, 1987) forma parte del derecho a una educación permanente, entendida como necesidad a lo largo de toda la vida.

Concebimos a la educación en y por los derechos humanos como un proceso de construcción y apropiación de conocimientos y prácticas de ejercicio de los derechos. En ella se reivindican pero también se analizan críticamente los documentos normativos vigentes que definen los derechos humanos, sin perder de vista su historicidad y un futuro de lucha por la resignificación y conquista de nuevos derechos para todas y todos (APDH, 2012 en prensa). Educar en y por los derechos humanos no es solamente desarrollar una temática particular, sino también trabajar con un enfoque y una metodología cuya finalidad es estimular una práctica reflexiva sobre los derechos que tenemos como personas (APDH, 2000).

Las ideas de las que se parte para poder multiplicar el saber y la práctica de los derechos humanos en la escuela, se refieren a la toma de conciencia de que toda persona es sujeto de derechos, que si éstos no son para todos/as, solo constituyen un privilegio, que no son separables, porque si uno de los derechos es violado, todos están en riesgo inminente, y que son exigibles.



La secretaría de educación de la APDH considera uno de sus objetivos más importantes el contribuir a la tarea común de construir un pensamiento crítico para lograr la construcción de una sociedad justa y solidaria, desde el ámbito educativo. En términos de Theodor Adorno, “la educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica” (Adorno, 1966).

Concebimos que la educación, en palabras de Paulo Freire, “sin ser la hacedora de todo, es un factor fundamental en la invención del mundo” (Freire, 1999, p. 16). La educación contribuye a la creación de conocimiento que sirve a su vez, para producir nuevo conocimiento. Nadie aprende desde la nada. Nada se aprende desde el vacío, sino que todo desarrollo cognitivo se basa en experiencias previas (propias y ajenas, singulares y colectivas). Una tarea educativa democrática debe tenerlo en cuenta e incorporarlo en todas las instancias: desde la planificación de las actividades, la elección de los materiales, la selección de contenidos y otros aspectos metodológicos. Es desde esa tensión generada por la confluencia de estos factores que proyectamos nuestra práctica.

La metodología de taller es participativa y posibilita la construcción del conocimiento colectivo. Si bien la coordinación cumple un rol específico en la organización de la propuesta, no se asume como la depositaria del saber, ya que el saber es una construcción grupal.

Nuestra práctica en talleres nos ha requerido diversos aprendizajes: aquellos vinculados a lo metodológico, como la planificación colectiva, la observación, registro y análisis de los talleres, el desarrollo y creación de diversas técnicas y propuestas, la coordinación propiamente dicha, la evaluación de la tarea realizada y la toma de decisiones a partir de ella. También fuimos identificando necesidades de aprendizaje vinculadas a los contenidos, que requirieron instancias de formación interna, lecturas y acercamientos a distintos materiales.

A lo largo de la historia de la secretaría, estos aprendizajes adquirieron el desafío de ser compartidos y puestos a disposición de quienes lo requirieran. Se elaboraron varias publicaciones colectivas que sistematizan nuestras preocupaciones, concepciones, reflexiones sobre nuestras experiencias y propuestas didácticas. Los temas que abordan son diversos dentro del ámbito de los derechos humanos: metodología de taller, discriminación, convivencia, terrorismo de Estado y normativa nacional e internacional. La publicación que aquí abordaremos se denomina *Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos*, que ha tenido cuatro ediciones y contiene tanto aportes conceptuales e históricos como sugerencias didácticas para trabajar esos contenidos.

Como señalamos anteriormente, los primeros talleres comenzaron en el año 1985. El desarrollo de estas experiencias requirió la conformación de un equipo de coordinadores/as de talleres. Inicialmente se abordaban contenidos referidos al derecho a la educación, la lectura crítica de los medios masivos

de comunicación y otras temáticas que no eran específicamente sobre dictadura y memoria (APDH, Talleres de Vida 1 y 2). La dictadura cívico-militar estaba muy cercana en esos años y las condiciones de posibilidad para reflexionar sobre la historia reciente eran distintas a las actuales. Se instalaba la teoría de los dos demonios como lectura de lo sucedido, junto al miedo y el olvido en gran parte de la sociedad.

## **Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos**

Este libro se elaboró en base a un primer escrito del año 1999 denominado *Dictadura y Memoria*. En ese momento, señalábamos que el golpe de Estado de 1976 se constituyó como compendio de las violaciones más flagrantes a los derechos humanos y frente a ello, asumíamos la necesidad de que las nuevas generaciones conocieran el grave significado de la violación al Estado de Derecho.

*Dictadura y Memoria* surgió con motivo de dictarse la resolución n° 106/98 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires el 17 de marzo de 1998 que “encomienda” a los distintos niveles y ámbitos educativos de la ciudad, públicos y privados, a “promover en las instituciones educativas de su dependencia ámbitos de reflexión sobre las consecuencias del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976”.

Encabezamos la publicación con una frase: “¿Es posible que el antónimo de ‘el olvido’ no sea ‘la memoria’ sino la justicia?” (Yosef H. Yerushalmi). Esta frase solo puede entenderse en el contexto de la vigencia de las leyes de impunidad que impedían juzgar a los responsables de crímenes de lesa humanidad. A pesar de ello, el movimiento de derechos humanos mantuvo intacto, o más bien reforzó, sus demandas por verdad y justicia, llegando incluso a obtener fallos favorables en instancias de derecho internacional de derechos humanos, como el sistema interamericano, lo que demostró la responsabilidad del Estado y el carácter justiciable de los derechos humanos.

A partir del año 2003, el Senado de la Nación declaró insanablemente nulas las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final. En el año 2005, la Corte Suprema de Justicia de la Nación resolvió que las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida –Leyes N° 23.492 y N° 23.521– son inválidas e inconstitucionales. A su vez se pronunció sobre la validez de la Ley 25.779, dictaminada por el Congreso de la Nación en 2003, que ya había declarado la nulidad de estas leyes. Por el contrario a la derogación, la nulidad de las leyes implica que el efecto de esta decisión es retroactivo. Un largo recorrido jurídico dio lugar a la reapertura de las causas que habían quedado inconclusas con las leyes de impunidad en la década del 80 y a la apertura de nuevas causas que en la actualidad se desarrollan en Argentina, iniciando un proceso de justicia.



Toda iniciativa de educación en y por los derechos humanos no puede entenderse fuera de este contexto. En *Dictadura y Memoria* nos proponíamos entre otros objetivos estimular la reflexión crítica sobre los sucesos acaecidos entre 1976 y 1983, introducir conceptos básicos de teoría política que permitan fundamentar la ilegalidad del proceso militar y brindar información adecuada y fehaciente sobre las causas y consecuencias del golpe de Estado de 1976 en la que pueda basarse el trabajo del docente (APDH, 1999). La publicación fue pensada desde el inicio como parte de un proyecto de trabajo que incluyera la realización de encuentros con docentes para trabajar estos materiales desde la metodología de taller. Por tal motivo, desde el inicio, en todos los talleres que venimos realizando, los propósitos vinculados al tratamiento de los contenidos se complementan con los propósitos de formación metodológica.

En el momento de la edición (fines de la década del 90) vivíamos un momento inédito de vulneración de derechos económicos, sociales y culturales producto de la implementación de políticas neoliberales y neoconservadoras, continuidad del proceso dictatorial. Este contexto también nos marcaba como educadores/as y daba sentido a nuestra tarea. Por eso señalábamos: “El precio del olvido es la indiferencia y la reiteración del pasado. El olvido es la represión del pasado. Este no hace más que reaparecer permanentemente en formas traumáticas si la sociedad no abre espacios de reflexión colectiva. Las miserias del presente se abonan en esta obstinación por olvidar. Precariedad del trabajo, pérdida de derechos, individualismo, falta de redes solidarias, exclusión y marginación; no son apariciones mágicas del hoy, sino consecuencias de un pasado que debemos recordar” (APDH, 2000, p. 36).

En los 14 años que transcurrieron desde la génesis de este proyecto, hemos aprendido tanto de las experiencias de los talleres como de las ediciones, y consideramos que avanzamos en la profundización de la reflexión crítica sobre el contenido (nuestra historia social reciente) y nuestra práctica. Estos avances se reflejan en diversas transformaciones.

Un ejemplo, es el cambio de título de la publicación que comenzó llamándose *Dictadura y Memoria*, para llamarse *Memoria y Dictadura* (primera edición: 2001). Hablábamos sobre la problemática generada por la dictadura militar y ahora hablamos de la problemática generada por la dictadura cívico-militar. Nos abocábamos inicialmente a lo sucedido en el período 76-83. En las últimas ediciones vimos la necesidad de profundizar las raíces históricas, políticas y económicas para comprender ese período, sus antecedentes y sus continuidades en la etapa constitucional. No teníamos noción real de los resultados que iban a obtenerse del proceso de movilización y demanda permanente de los distintos organismos de derechos humanos. En la tercera edición ampliamos el capítulo dedicado a los procesos de memoria, verdad y justicia, con la certeza de que los datos vinculados a las condenas y procesos por delitos de lesa humanidad quedarían prontamente desactualizados.

La profundización y esclarecimiento de los términos en los que se plantea la construcción del conocimiento son el resultado de lecturas, reflexiones grupales, y los aportes de los talleres.

Las sugerencias didácticas incluidas en las distintas ediciones, también fueron modificadas a lo largo del tiempo. Incorporamos otras propuestas didácticas y, producto de la experiencia en otros proyectos y publicaciones<sup>3</sup>, elaboramos una forma de estructurarlas acorde a nuestra forma de planificar. A partir de la práctica, logramos precisar, ampliar e incluso desechar algunas ideas.

## El devenir de los talleres de “Memoria y Dictadura”

Los talleres desarrollados fueron también construyéndose de forma progresiva. En los primeros talleres se observa la clara necesidad de reflexionar sobre las posiciones frente a los hechos sucedidos. Las primeras actividades se orientaban a discutir la legalidad y legitimidad del golpe de Estado, desafiaban a profundizar las diferencias entre la concepción conocida como “Teoría de los dos demonios”<sup>4</sup> y la noción de Terrorismo de Estado<sup>5</sup>. Se buscaba también contextualizar el ámbito regional e internacional al introducir el trabajo sobre los procesos conocidos como operación Cóndor a nivel del Cono Sur y la Doctrina de la Seguridad Nacional.

Dos temáticas constituyeron una prioridad al momento de proponer los talleres: el trabajo sobre las políticas económicas que se desarrollaron durante la dictadura y sus consecuencias, y el análisis crítico del rol de los medios de comunicación en ese período (y en otros). Para abordar el aspecto económico, la secretaría desarrolló un material audiovisual con fragmentos de videos, películas y publicidades que se refieren al tema, y que se utilizó en diversos talleres.

Los aspectos metodológicos se trabajaron a partir de las propias vivencias de los y las participantes del taller. A su vez, se incluyeron en varios de los talleres como contenidos de las actividades aspectos del sistema educativo durante la dictadura y el análisis de las concepciones políticas que subyacen en los textos escolares que desarrollan el tema.

3. Cabe señalar el trabajo en talleres con adolescentes en el marco del Programa Nuestros Derechos Nuestras Vidas (Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Bs. As.), entre los años 2002 y 2007 y las publicaciones Discriminación... (edición 2010 junto con INADI), y ¿Qué es esto de los Derechos Humanos? (en prensa, segunda edición).

4. Esta teoría argumenta que la sociedad –inocente en sí misma– se había visto arrasada durante los años setenta por dos horrores: uno provenía de la extrema izquierda, el otro de la extrema derecha. Uno era la guerrilla, el otro la represión del Estado militar.

5. El Estado Terrorista construye su poder militarizando la sociedad y desarticulándola mediante el miedo al horror, que va eliminando millares de seres humanos y estructuras políticas, sociales y gremiales con una visión estratégica: la contrainsurgencia. La eficacia del Estado Terrorista radica en que el terror tiene una alta fuerza disuasoria mediante la aniquilación física de sus opositores, la destrucción de todo vestigio de organización democrática y antidictatorial, pero sobre todo las secuelas que deja en la sociedad a largo plazo en tanto disuelve en ésta el anhelo y la lucha por un modelo de país más justo.



Hasta el año 2008, en general realizábamos estos talleres a partir de alguna solicitud concreta de algún grupo de educadores/as, institución educativa, organización sindical o social, que muchas veces recibíamos en fechas muy cercanas al 24 de marzo. A partir del año 2009, previendo esas necesidades, comenzamos a organizar en la sede de la APDH encuentros sobre Memoria y Dictadura, que se desarrollaron a principios de marzo. Así, en el año 2009 convocamos a dos jornadas para educadores y educadoras bajo el interrogante: ¿Qué nos dejó la dictadura?, con el objetivo de compartir algunas de las propuestas publicadas en el libro de más reciente publicación (*¿Qué es esto de los derechos humanos?*) y el abordaje pedagógico de la problemática de la última dictadura militar desde la perspectiva de trabajo de nuestro equipo.

Al año siguiente convocamos con la siguiente inquietud: ¿Para qué y cómo trabajamos la memoria en nuestra práctica cotidiana? Y pudimos poner en práctica propuestas de actividades que formarían parte de la nueva edición de *Memoria y Dictadura* que se encontraba en prensa.

En estos talleres se fueron incorporando actividades que abordaban el concepto y características generales de los derechos humanos, con el propósito de resaltar la interdependencia e integralidad de los DD.HH. A su vez, se fueron profundizando algunos aspectos pedagógicos y metodológicos.

Una experiencia que constituyó para nuestro equipo un punto de inflexión que todavía estamos elaborando e incorporando a nuestra práctica, es la serie de talleres realizada en el ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “Virrey Cevallos” en el año 2011.

“Virrey Cevallos” fue un edificio operativo de la Fuerza Aérea, ubicado en el barrio de Montserrat, en la calle Virrey Cevallos 628/630 (Ciudad de Bs. As). Funcionó entre los años 1976/1977 y por él pasaron un número aún no determinado de personas detenidas desaparecidas<sup>6</sup>.

A partir del acercamiento del equipo de trabajo del ex Centro Clandestino, y en conjunto con nuestra intención de continuar con estos espacios de formación, surgió la idea, ya no de realizar talleres en la sede de la APDH, sino en el mismo espacio en que se vivió la tragedia y así apropiarse del patrimonio histórico y resignificar el lugar. Entonces, las jornadas se realizaron en el ex CCDTyE “Virrey Cevallos”, se adecuó el contenido del taller al sitio y se le prestó la debida importancia al escenario, plagado de historia en pleno proceso de reconstrucción.

El hecho de realizar los talleres en ese espacio significó un impacto importante, tanto para los y las talleristas, como para la coordinación, porque estábamos en presencia de las huellas del pasado

---

6. Más información sobre el sitio de memoria en: <http://www.institutomemoria.org.ar/exccd/cevallos.html>

terrorista. Como dijéramos anteriormente, los talleres en Virrey Cevallos dieron materialidad a la memoria. La memoria y la historia dejaron de ser un discurso y se encarnaron, literalmente, en un espacio físico específico. Esto requirió repensar la temática de los encuentros y nos llevó a rediseñar el modo en el que se trabajaría el contenido.

Estos talleres, denominados “La transmisión de la memoria de la etapa del terrorismo de Estado en la Argentina (1976-1983), sus antecedentes y consecuencias”<sup>7</sup>, incorporaron la propuesta opcional de realizar una visita guiada para que los y las asistentes conocieran en profundidad las instalaciones completas del espacio en el que se realizaban los encuentros.

La convocatoria de docentes y personas interesadas en la temática superó nuestros cálculos, por lo cual decidimos trabajar en tres grupos simultáneos y agregar otra fecha para un cuarto grupo, cuyos participantes se integraron luego a los primeros. Esta situación de índole cuantitativa nos permitió analizar el incremento del interés y la participación, la necesidad de profundizar y debatir sobre contenidos relacionados con nuestra historia reciente, un proceso que se ha ido realizando a lo largo de los años. En ese sentido, el ámbito educativo es un escenario social muy propicio para el abordaje del tema.

Los ejes temáticos de los talleres fueron los siguientes:

### **Primer encuentro (12-03-2011): Identidad y características del terrorismo de Estado en Argentina, desde la carta de Rodolfo Walsh a la Junta Militar.**

El primer tema se introdujo a través de una silueta con distintas preguntas que sirviera para que cada participante se presentara al grupo. A partir de esta primera actividad se intentó construir entre todas las personas integrantes una aproximación al concepto de identidad y luego en pequeños grupos reflexionar y realizar una definición que se expondría al grupo total en una puesta en común donde se reconstruiría dicha definición.

La segunda actividad se realizó a través de un video con imágenes y la lectura de la Carta Abierta de Rodolfo Walsh a la Junta Militar, un texto que el periodista, escritor y militante popular detenido-desaparecido, redactara al cumplirse un año de la dictadura cívico-militar. El grupo compartió las emociones producidas por el material. En un segundo momento, los subgrupos trabajaron en la producción de una campaña de difusión del Día de la Memoria, en un ámbito que podría ser el aula o el barrio.

---

7. El título del taller fue establecido por el Área de Transmisión y Acción Educativa del Instituto Espacio para la Memoria (IEM), ente que posee bajo su órbita al ex CCDTyE “Virrey Cevallos”. De esta manera se consiguió que quienes realizaban el taller pudieran obtener puntaje oficial para su carrera docente.



## **Segundo encuentro (09-04-2011): Economía y dictadura y medios de comunicación: Transparencia**

En la primera actividad se presentó un video sobre la temática de la economía en la época de la dictadura 1976-1983. Luego se hizo una lluvia de ideas en el grupo total sobre las medidas económicas implementadas. En subgrupos, a partir de las medidas nombradas, se solicitó mencionar las consecuencias que observamos hoy de la última dictadura, sean económicas o de otro tipo.

El segundo tema se realizó con una breve exposición del circuito de la comunicación y de las características principales que tiene éste al aplicarlo a los medios para que quedara en evidencia qué se propone el emisor y cómo lo recibe el receptor de esos medios. Todo lo expuesto se ejemplificó con tapas de distintos diarios del mismo día, señalando las estrategias utilizadas. Las fechas seleccionadas respondían al día previo al golpe de Estado, al mismo día del golpe y a la jornada en que se informaba el lanzamiento de medidas económicas. Luego se le entregó a cada subgrupo una serie de tapas de diferentes periódicos, para que las analizaran y las expusieran en una puesta en común. Cada subgrupo contó su análisis mostrando igualdades, diferencias y estrategias utilizadas al resto. Se finalizó la actividad con una producción que consistía en realizar una tapa de diario del 24 de marzo de 1976. Además de los títulos, debían crear el cabezal, logo y lema del periódico. Luego cada subgrupo mostró, en la puesta en común, su creación.

## **Tercer encuentro (14-05-2011): Metodología de taller**

Como primera actividad, se realizó en grupo total una enumeración de los trabajos y las técnicas utilizadas en los dos talleres anteriores, luego se explicaron los objetivos propuestos y se evaluó en qué medida se lograron. Asimismo se consignaron los cambios de temáticas que se realizaron por los pedidos de los y las integrantes del taller. En los distintos subgrupos se realizó una enumeración de lo realizado para reconstruir las técnicas y la metodología utilizadas.

Como segunda actividad, en subgrupos, se planificaron las actividades previas y posteriores de una visita a Virrey Cevallos con sus estudiantes. En una tercera instancia, se intercambiaron las propuestas entre los grupos, para analizarlas. Luego, en una puesta en común, se propuso narrar los aciertos y desaciertos de las distintas propuestas y aportar alternativas. Se finalizó con un collage sobre la evaluación general del taller. La coordinación también aportó su devolución.

Esta experiencia implicó resignificar un espacio signado por la tortura, la muerte, el silencio y el olvido, en un sitio de vida y creación. Los y las participantes de los encuentros, docentes y trabajadores/as sociales, fueron actores y actoras activos/as para la discusión y construcción de los conceptos y

trabajaron en la articulación del pasado en interacción con el presente. Las producciones realizadas, tanto a nivel individual, como grupal, se transformaron en propuestas educativas para el futuro.

Desde la práctica se pudo evidenciar la manera en que la memoria estructura la identidad, tanto individual, como colectiva. Los testimonios de los y las asistentes al taller, su participación en las visitas guiadas y sus proyecciones en tanto educadores/as, permitieron hacer concreta la operación de borramiento del olvido, de darle sentido a las huellas del pasado más terrible, de ponerle palabras al silencio más hostil, de ser partes de la construcción de la memoria.

## Las últimas ediciones de *Memoria y Dictadura*

La experiencia del taller en Virrey Cevallos fue también un punto de inflexión porque distribuimos allí a todos los/as participantes la tercera edición de *Memoria y Dictadura*. Esta edición no solo incorporó nuevos contenidos producto de la experiencia y la revisión de nuestra práctica, sino que, producto de la mencionada apertura de nuevas causas por crímenes de lesa humanidad que en la actualidad se desarrollan en Argentina, nuestra publicación creció con un nuevo capítulo dedicado a las luchas por la memoria, la verdad y la justicia. La cuarta edición se realizó con cambios principalmente tipográficos, ante la oportunidad de ampliar la tirada de ejemplares.

Así llegamos a la organización del taller de Marzo de 2012 en la sede de la APDH, centrado en la construcción de la memoria, donde nos propusimos el desafío, por primera vez, de trabajar con la figura del detenido desaparecido, rescatando conceptos que nos permitan identificar y visualizar las distintas formas de construcción social del concepto a lo largo de las décadas. Buscábamos a través de las actividades rescatar construcciones y representaciones que hacen “aparecer al desaparecido” que le devuelven de algún modo la identidad negada. Reconstruir las acciones (manifestaciones, expresiones culturales, muestras plásticas y fotográficas, historias de vida, recordatorios, etc.) que nos permiten hoy ejercitar la memoria. Y habilitar la discusión sobre las posibilidades pedagógicas de estos hechos.

¿Por qué decimos que fue para nosotros/as un desafío? Por un lado, porque la figura del detenido desaparecido nos remite al dolor, a la tortura, al exterminio. Por otro lado, porque existe un preconceito bastante arraigado, que en nuestro trabajo siempre quisimos contrarrestar, que identifica las acciones de la dictadura únicamente con la desaparición de personas y los derechos humanos con los gobiernos militares.

En el taller pudimos reconstruir otros sentidos de la identidad de las personas detenidas desaparecidas, recuperar historias de vida y de lucha que nos permiten hoy proyectar nuevas prácticas pedagógicas.



## Reflexiones y desafíos finales

Es nuestra esperanza que este diálogo que intentamos hoy articular con ustedes introduzca también nuevas variables al sacar a la Secretaría de Educación de la APDH, literal y discursivamente, de un espacio nacional acotado (la Argentina) e introducirla en un marco latinoamericano en un país que ha vivido una experiencia de dictadura cívico-militar no solo similar a la Argentina sino que en muchos aspectos, dicha dictadura coordinó sus acciones con la de otras dictaduras del Cono Sur. La denominada Operación Cóndor fue un modo dictatorial de aunar esfuerzos para someter a las poblaciones. Queda abierto pues el desafío de contraponer a ese acuerdo entre dictaduras, un acuerdo entre pueblos, y particularmente, entre educadores/as de derechos humanos.

El presente trabajo ha sido para la Secretaría de Educación un nuevo espacio de aprendizaje. Nos ha permitido reflexionar sobre nuestra propia práctica, recuperar y revisar la historia del equipo y nuestras publicaciones así como problematizar dónde estamos y hacia dónde queremos ir con nuestro trabajo. Compartir nuestra experiencia forma parte de los objetivos que nos hemos propuesto para continuar nuestra tarea educadora y seguir aprendiendo de ella.



## Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1966). *La Educación después de Auschwitz*. Conferencia en la Radio Hesse emitida el 18 de abril de 1966.

APDH. Secretaría de Educación. (1987). *Educación por los derechos humanos*. Proyecto APDH. Buenos Aires: APDH.<sup>8</sup>

APDH. Secretaría de Educación. (1989). *Talleres de vida 1. Educación por los derechos humanos*. Buenos Aires: APDH.

APDH. Secretaría de Educación. (1993). *Talleres de vida 2. Educación por los derechos humanos*. Buenos Aires: APDH.

---

8. Todos los documentos APDH están disponibles en [www.apdh-argentina.org.ar](http://www.apdh-argentina.org.ar)

APDH. Secretaría de Educación. (1999). *Dictadura y Memoria. Un espacio para la reflexión desde los Derechos humanos*. Buenos Aires: APDH, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Comisión de DDHH de la Secretaría de Educación del GCBA. Mimeo.

APDH. Secretaría de Educación. (2000). *Dictadura y Memoria. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comisión de Derechos humanos. APDH.

APDH. Secretaría de Educación. (2001). *Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos*. Buenos Aires: APDH– Dirección General de DDHH del GCBA. Primera Edición.

APDH. Secretaría de Educación. (2004). *Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos*. Buenos Aires: APDH– Dirección General de DDHH del GCBA. Segunda Edición.

APDH. Secretaría de Educación. (2008). *¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades*. Buenos Aires: APDH- CDNNyA GCBA.

APDH. Secretaría de Educación. (2010a). *Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos*. Buenos Aires: APDH- Instituto Espacio para la Memoria. Tercera Edición.

APDH. Secretaría de Educación. (2010b). *¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades. Discriminación. Un abordaje didáctico desde los derechos humanos*. APDH- INADI.

APDH. Secretaría de Educación. (2011a). *Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los derechos humanos*. Buenos Aires. APDH- Instituto Espacio para la Memoria. Cuarta Edición.

APDH. Secretaría de Educación. (2011b). *Secretaría de Educación de la APDH: Un abordaje didáctico de los derechos humanos*. Ponencia Presentada el 1 de octubre de 2011, en la Mesa N° 25: Discursos, prácticas y políticas de la Memoria, en el marco del IV Seminario Internacional Políticas de la Memoria: Ampliación del campo de los Derechos Humanos. Memoria y Perspectivas. 28, 29 y 30 de septiembre y 1 de octubre de 2011. Ex ESMA.

APDH. Secretaría de Educación. (2012). *¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades*. Buenos Aires: APDH- IEM (En prensa).

Freire, P. (1999). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.





EDUCACIÓN EN  
DERECHOS HUMANOS Y  
SISTEMA UNIVERSITARIO



## 5.1. FORMACIÓN UNIVERSITARIA



### ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DISCERNIMIENTO ÉTICO

**Andrés Suárez, investigador, Centro de Ética. Universidad Alberto Hurtado, y Elizabeth Lira, Directora, Centro de Ética. Universidad Alberto Hurtado, Chile.**  
**jesuarez@uahurtado.cl, elira@uahurtado.cl**

#### Resumen

La ponencia describe la enseñanza de derechos humanos en el programa Magíster en Ética y Derechos Humanos de la Universidad Alberto Hurtado. La estrategia pedagógica se basa en la metodología del discernimiento ético en relación con el análisis de procesos, los juicios sobre dichos procesos y, eventualmente, la toma de decisiones. Al final del documento se comentan algunos puntos críticos del proceso de aprendizaje en el empleo de esta metodología.

Se trata de un curso que es desarrollado por cuatro docentes del Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado, integrando a la formación sobre derechos humanos la metodología del discernimiento ético y estructurando un programa que aborda distintos ámbitos: el primero es "Derechos humanos desde la perspectiva cristiana". El segundo es "Verdad, justicia, memoria y reparación en América Latina", y considera los procesos políticos en Chile y varios países latinoamericanos desde las violaciones de derechos humanos a las políticas posteriores dirigidas a las víctimas y sus familiares y a la sociedad. El tercero es "Derechos económicos, sociales y culturales, desde la perspectiva de la ética empresarial y la responsabilidad social de las empresas, y se refiere a la relación de los criterios globales de sustentabilidad y los derechos humanos y ambientales, en políticas de alcance global. El cuarto es "derechos humanos e Investigación con personas", y se funda en la declaración universal de bioética y derechos humanos (2005) en procesos como las decisiones médicas y las investigaciones con personas.

La aplicación del método de discernimiento ético en relación con los derechos de las personas en el ámbito de los derechos individuales, civiles y políticos y en el ámbito de los derechos económicos,

sociales y culturales, en campos de aplicación concreta, permite una mirada integral que se verifica en las prácticas académicas, profesionales y políticas y su relación con la producción de la vida social y económica y la convivencia política. Pretende desarrollar una perspectiva y un enfoque sobre el respeto a los derechos humanos como la ética fundamental de la convivencia democrática.

**Palabras Clave:** pedagogía, enseñanza, discernimiento, ética, derechos humanos

## 1. Introducción

La pregunta que conduce el curso de derechos humanos impartido por el equipo del Centro de Ética<sup>1</sup> de la Universidad Alberto en el programa Magíster en Ética y Derechos Humanos es: ¿Por qué creemos que es necesario introducir una metodología en el proceso de reconocimiento y reparación de vulneración de los derechos humanos?

Esta pregunta, que se repite a lo largo del curso, propone a alumnos y alumnas una reflexión ética desde una metodología de discernimiento que expone los hechos —os contenidos de cada sección del curso—, con el objeto lograr la comprensión de los problemas y la responsabilidad individual y social en los procesos políticos, sociales y económicos.

## 2. La metodología

La primera fase del curso está en la ejercitación de la metodología de discernimiento ético expuesta por Tony Mifsud por primera vez en 2006 en *Ethos Cotidiano*, y editada nuevamente por la Universidad Alberto Hurtado en 2012 bajo el título **Decisiones Responsables. Una ética del discernimiento**.

Durante la exposición de la metodología se invita a cada alumno/a a situarse en el siguiente contexto. Cuando quienes ejercen cargos de importancia y enfrentan un dilema ético sobre el cual deben tomar una decisión que es compleja y tiene múltiples repercusiones, la pregunta natural que surge es ¿cómo aproximarse éticamente a la realidad?, es decir, cómo buscar lo que es bueno cuando nos enfrentamos a los diversos dilemas de empresas y organizaciones. Existen distintos enfoques metodológicos. Al respecto, Mifsud (2012) nos explica que pueden existir varios caminos por el cual enfrentar el dilema: (1) apearse a las normas y leyes, (2) analizar las consecuencias de un hecho, o bien (3) discernir éticamente.

1. El Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado está integrado por el equipo que conforman Elizabeth Lira, directora, y los investigadores Tony Mifsud, SJ, Verónica Anguita y Andrés Suárez.



En el primer caso una forma de enfrentar los dilemas es cumplir estrictamente las leyes morales, es decir, de las pautas que establecen deberes y obligaciones, una vez definido qué es lo bueno. En esta perspectiva, la elaboración del discurso moral privilegia la formulación de normas precisas y claras para asegurar el cumplimiento de un proceder justo.

En el segundo caso, conocido como el teleológico, es el de atender a las consecuencias previsibles de una acción en el momento de recurrir a la norma. Se evalúa la acción humana por la consecuencia de sus acciones, y me pregunto si mi respuesta es adecuada de acuerdo a la valoración que hago del contexto al cual me enfrento. La centralidad está en los fines, y no en las causas. Esta corriente se opone a la anterior.

Un camino alternativo es el discernimiento ético, que apela a la deliberación, el juicio y la actuación<sup>2</sup>. El discernimiento ético consta de cuatro momentos principales, a saber:

1. Delimitar el hecho en donde se presenta un dilema ético, en donde la pregunta clave es cuál es el hecho en donde se presenta el dilema.
2. Comprender cabalmente el hecho: desde distintas perspectivas y disciplinas.
3. Descubrir los valores implicados en el hecho, o juicio ético: identificar y jerarquizar los valores implicados en el dilema ético.
4. Pasar a la decisión ética: expresar en los hechos mi opción, enfrentando la tensión permanente entre lo ideal y lo real.

Por otro lado, se contrasta el discernimiento ético con las esferas de responsabilidad de quienes toman decisiones en espacios de poder, desarrollado por Badaracco, para comprender sus distintos niveles de responsabilidad: i) como persona, respetando un nivel de integridad que le permite no traicionar sus propios valores, ii) como líder organizacional, en donde el/la directivo/a se transforma en el ejemplo de pares y subordinados/as, iii) comprender el problema de "agencia", es decir, ponderar sus intereses personales, profesionales, con las responsabilidades inherentes al desempeño del cargo y, iv) las responsabilidades más allá de los límites de la organización, es decir, de la responsabilidad social<sup>3</sup>. Estos niveles de responsabilidad se unen, luego, en la discusión de los contenidos de las siguientes secciones del curso.

---

2. Mifsud, T. (2012) *Decisiones Responsables. Una ética del discernimiento*. Las reflexiones sobre el discernimiento ético de esta sección han sido preparadas sobre la base del capítulo "Método" de dicho libro.

3. Al respecto, ver Badaracco, J.L. (1992). *Business Ethics: Four spheres of executive responsibility*. California Management Review.

Cuadro 1: Un modelo para decidir coherentemente: El discernimiento ético

|   |   |
|---|---|
| <p><b>El hecho</b></p> <p>¿Cuál es el hecho?</p>  | <p><b>¿Cuál es la pregunta ética del hecho?</b></p> <p>Delimitación del tema. Presentar el hecho ocurrido tal cual es, sin juicios de valor.</p> <p>Identificar cuál es experiencia personal y colectiva, y cuáles son los sentimientos personales y colectivos.</p>  |
| <p><b>Comprensión del hecho</b></p> <p>¿Cuáles son las implicaciones y consecuencias del hecho?</p> | <p><b>¿Qué alcances desde el punto de vista racional y afectivo?</b> Por ejemplo: contextualizar datos y las implicancias desde el punto de vista social, personal, económico, financiero, político, etc.</p> <p><b>¿Cuál es el dilema, la zona gris?</b></p>   |
| <p><b>Juicio ético</b></p> <p>¿Cuáles son los valores implicados?</p>                               | <p>Distinción de valores y principios en juego.</p> <p>Jerarquización de valores. ¿Cuál es el valor que no se puede transar en situación concreta?</p>  |
| <p><b>Acción ética</b></p>  | <p><b>¿Cuál es mi opción ética?</b></p> <p>Gradualidad y prudencia: que lo ideal sea realizable.</p> <p>Presentar postura en un lenguaje comprensible y relevante.</p> <p>Comunicación de una propuesta que permita apreciar la coherencia de la postura: que quien la presente vive y demuestra lo que dice conocer.</p> |

Fuente: sobre la base de Mifsud (2012).

El primer paso del discernimiento ético es delimitar **el hecho** en donde se presenta un dilema ético. En este punto es importante no confundir las interpretaciones subjetivas con el hecho concreto. No es lo mismo identificar un hecho como "el ataque terrorista contra las Torres Gemelas de Nueva York fue un atentado contra la democracia occidental", que es una interpretación, a afirmar "el hecho es el atentado terrorista". Uno debe preguntarse: ¿cuál es la pregunta ética del hecho? Ello involucra la delimitación del tema y presentar el hecho ocurrido tal cual es, sin juicios de valor. Asimismo, conlleva identificar cuál es experiencia personal y colectiva, y cuáles son los sentimientos personales y colectivos involucrados.



El segundo paso, una vez definido donde se sitúa el dilema ético, es **comprender** cabalmente **el hecho**. Ello implica la comprensión de lo que ha pasado y sus consecuencias. Es decir, ¿qué significa, desde una mirada interdisciplinaria, lo que pasó?, analizando datos, identificando el contexto racional y afectivo: contextualizar datos y las implicancias desde el punto de vista social, personal, económico, financiero, político, etc.

La tercera fase se denomina **juicio ético**. Descubrir los valores implicados en el hecho. Identificar valores y principios en conflicto y jerarquizarlos para hacerse la siguiente pregunta: ¿Cuál es el valor que no se puede transar en situación concreta? Distinción de valores y principios en juego. Hay dos pasos esenciales en esta fase. Uno, identificación de valores. La segunda, la jerarquización de los valores identificados, especialmente de aquel valor que no se puede transar en situación concreta.

La cuarta fase es la **decisión ética**. En este último paso, luego de la identificación del valor que no estoy dispuesto a transar, se debe expresar en los hechos este valor, dejando en claro cuál es mi opción ética. Lo anterior exige gradualidad, por un lado, y prudencia, por el otro, pues lo ideal no es siempre realizable. Asimismo, mi postura se debe presentar en un lenguaje comprensible y relevante. Finalmente, es posible la comunicación de una propuesta que permita apreciar la coherencia de la postura: que quien la presente vive y demuestra lo que dice conocer.

Parte final de la introducción al alumno o alumna en esta metodología es el trabajo en un caso práctico en el que, por medio de plantillas guías, la reflexión personal y la discusión grupal, se aprende a desarrollar el discernimiento ético.

### 3. Los hechos

El curso de derechos humanos tiene una aproximación interdisciplinaria en la que se abordan diferentes “hechos”, siguiendo la nomenclatura del discernimiento ético, que son las unidades constitutivas de cada lección. Luego de incorporar en alumnos y alumnas este lenguaje, se abordan los siguientes temas, que son parte del trabajo de reflexión de cada miembro del Centro de Ética.

#### 3.1. Ética de los derechos humanos desde una perspectiva cristiana

En esta sección se aborda la comprensión eclesial de los derechos humanos y, en especial, los conceptos de reparación y perdón, en países de América Latina.

El punto de partida es permitir que alumnos y alumnas se centren en la importancia de los derechos humanos en la agenda pública. En primer lugar, desde la relevancia que tuvo en las décadas de los setenta y ochenta, hasta la aparente pérdida de sentido que es posible percibir desde el inicio de la década de los noventa. Se subraya que no se debe limitar su comprensión a los derechos civiles, sino que se reflexiona además sobre la llegada del régimen democrático y el deseo inconsciente de olvidar un pasado sangriento, sacando este tema de la agenda pública en varios países de la región. Por ello, se vuelve a la reflexión desde la responsabilidad individual y social sobre la paz, la convivencia democrática y el reconocimiento de los derechos de todos y todas.

Otro de los debates a identificar en un contexto de creciente pluralismo, es que el eje de los derechos humanos permite construir un proyecto común en la sociedad. Este proyecto, al fundamentarse en el respeto por los derechos de las personas, ofrece un marco de referencia que trasciende un concepto de consenso entendido en términos puramente cuantitativos (la simple decisión de la mayoría) y propone la búsqueda en común de valores fundantes que deben ser respetados en todo proyecto social (Mifsud, 2011). La historia reciente permite comprender las distintas fases del rol de la Iglesia, hasta la acción que ha cumplido esta institución como defensora de estos derechos.

Por otro lado, se trabaja el contenido de algunos documentos, desde el Concilio Vaticano II, el Documento de Puebla (1979), que distingue entre derechos individuales, sociales y emergentes, hasta los más recientes.

Uno de los puntos centrales de la discusión con los/as alumnos/as en esta sección es comprender la relación entre violaciones a los derechos humanos, y los conceptos de reconciliación y perdón, tan frecuente en los discursos políticos de las transiciones. En dicha comprensión va lo interdisciplinario y una reflexión antropológica de la reconciliación y el perdón que, en muchos casos, la historia ha atribuido a la Iglesia este discurso sin mayor debate, diálogo y elaboración.

### **3.2. Verdad, justicia, memoria y reparación en América Latina**

Esta sección tiene como objetivo conocer la situación de las violaciones de derechos humanos ocurridas en algunos países de América Latina y los procesos desarrollados para enfrentar sus consecuencias desde una perspectiva histórica, ética y política.

En cada uno de los casos seleccionados se estudian las comisiones de la verdad y sus respectivos informes, ya se trate de comisiones oficiales o de comisiones no oficiales (como en los casos de Guatemala, Brasil y Uruguay).



Los casos elegidos son Argentina, Chile, Perú, Guatemala, El Salvador, Colombia, Brasil, Uruguay y Paraguay; no incluyen a todos los países de América Latina pero si hay alumnos/as interesados pueden escoger el informe de la Comisión de la Verdad de Ecuador, o las situaciones ocurridas en Panamá, Bolivia, Santo Domingo, Venezuela y México después de 1950.

La historia de cada proceso forma parte de la investigación de las y los alumnos, quienes deben escoger un caso para estudiar en profundidad y exponerlo ante el resto de sus compañeros/as en las últimas sesiones del curso, constituyendo uno de los procedimientos de evaluación. Para ello deben utilizar el método de discernimiento ético ejercitado desde la primera sesión.

La investigación de casos puede ser realizada en grupos de dos o tres. Incluye contextualizar el conflicto ocurrido en el país, caracterizar las instancias del proceso de transición e identificar el lugar político, social y ético que tiene la reconstitución de “la verdad” en la transición política y en particular para las víctimas y sus familias.

La referencia bibliográfica principal es el informe de las comisiones de la verdad en cada país, y la literatura disponible sobre esos informes.

El segundo gran tema de la unidad es la Reparación. La discusión conceptual se verifica en su aplicación en las políticas de reparación implementadas, a raíz de las recomendaciones de las comisiones de la verdad nacionales o de acuerdo a las leyes que se hayan dictado en cada país no asociadas a instancias de verdad. Se incluye en las políticas de reparación las iniciativas de memoria sobre el pasado, ya se trate de memoriales, monumentos, sitios de memoria o investigaciones y documentación que recoja y difunda la memoria de las víctimas. El registro de estas políticas forma parte de la investigación acerca de la situación sobre un país determinado, iniciada con el estudio de las comisiones de la verdad o sus equivalentes.

El tercer ámbito de reflexión es la justicia, estrechamente asociado a los dos temas anteriores. En este tema se da cuenta de las iniciativas nacionales de justicia que han permitido la condena de victimarios/as por casos de ejecuciones extrajudiciales, personas detenidas desaparecidas y prácticas de tortura. El desarrollo de los procesos judiciales y su respectiva documentación es variable en cada país y es más restringido en sus alcances en comparación con las políticas de verdad. En algunos países hay también procesos judiciales que fueron presentados ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos después de ser presentados en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos al no obtener justicia en los países de origen.

Dadas las limitaciones de tiempo se analizan dos casos nacionales y dos sentencias de la Corte Interamericana y sus implicaciones.

### 3.3. Derechos económicos, sociales y culturales

Se introduce los elementos de la ética en las empresas y organizaciones hasta llegar al desarrollo actual de la introducción de la responsabilidad social de las empresas (RSE). Seguidamente, se analizan los estándares internacionales de RSE y, en especial, aquellos que establecen indicadores, prácticas y sistemas de gestión orientados al respeto de los derechos humanos. Algunos de estos se refieren a prácticas laborales, otros, a la protección ambiental y el derecho humano al agua.

Desde el discernimiento ético a las responsabilidades sociales, uno de los primeros actores en enunciar esta dimensión del liderazgo para las y los futuros líderes nacionales fue el jesuita Alberto Hurtado, hace sesenta años. Al respecto, en la obra "Puntos de Educación, publicada en 1942, menciona:

Uno de los capítulos de la formación moral, descuidados hasta ahora por desgracia, es el de nuestra responsabilidad social. Hemos de pensar que al recibir más dones que nuestros semejantes en talento, fortuna, formación, tenemos una doble responsabilidad; personal y social. Esta doctrina es de incalculable valor moral. La acción de estos jóvenes selectos ejerce una influencia decisiva sobre la gran muchedumbre que se encuentra a nivel espiritual más bajo. La parábola de los talentos es la parábola de la responsabilidad y habría de ser explicada con mucha frecuencia y frente a esta parábola hemos de citar el panorama de las realidades sociales que nuestros jóvenes han de mortificar con su ejemplo, con su palabra, con su acción, con su plegaria. En este sentido nos parece que un estudio de la realidad nacional, tal como lo hace el libro "¿Es Chile un País Católico?" tiene un valor educativo (Hurtado, 1994 [1942]: 390).

Se trabaja con la obra citada, "¿Es Chile un país católico?" (1941). Este texto se refiere a problemas sociales y económicos del proletariado y el campesinado, así como de la emergente clase media y la clase dirigente. Alberto Hurtado, abogado y doctor en educación, analizó estos problemas desde una reflexión ética. Había que pensar y proponer soluciones, en un período de la historia chilena en el cual las injusticias y abusos eran escasamente denunciados. Algunos de los problemas detectados eran los temas educacionales, en especial, el analfabetismo adulto y la deserción escolar infantil, la feble composición y duración de las familias, la precariedad de las viviendas, los bajos ingresos, el bajo nivel educacional de las madres, que incidía en la administración del ingreso familiar y en la calidad de las comidas, la correlación entre alcoholismo y desorden social, entre muchos otros temas.



Hurtado apela a la responsabilidad social y al cambio de las condiciones de injusticia. Estos, son contrastados con los dilemas para el desarrollo establecidos para Chile en 2011 por la OCDE. Lo que se pretende es que los/as alumno/as comprendan que la responsabilidad social de quienes conducen el país, políticos/as y especialmente empresarios/as, enfrentan dilemas morales que vulneran los derechos humanos y los compromisos que ha asumido el país, y los avances que han logrado. Cada alumno/a es invitado/a a identificar la prevalencia de algunos temas éticos, como por ejemplo la falta de educación financiera para la administración de los ingresos familiares, y la desventaja educacional y laboral de algunos grupos, como el de las mujeres y los/as jóvenes.

Otro elemento para la reflexión es comprender la doble naturaleza de la responsabilidad social. Por un lado, identificar el lado interno de la RSE, como las buenas prácticas laborales y las demás relaciones de la alta gerencia con los diferentes grupos de interés. Por otro, se invita a identificar cómo las empresas extractivas de recursos naturales han sido las primeras en América Latina en introducir normas de respeto y protección al medio ambiente debido a la legislación y las prácticas internacionales como obligación de sus pertenencias institucionales.

Siguiendo este imperativo de la formación en la responsabilidad social de las empresas, se repasan algunos puntos de inflexión, en especial cómo los criterios del respeto a los derechos humanos establecidos por Naciones Unidas se han traducido en la redacción y adopción de principios éticos por parte de las empresas. Al respecto, cabe ser mencionada la Declaración Tripartita para Empresas Multinacionales, de la OIT (1977), de cuyos contenidos se dio cuerpo al estándar internacional SA8000, elaborado por Social Accountability International, SAI. Este organismo promueve los derechos humanos para las y los trabajadores en el mundo como un estándar organizacional y los requerimientos de Responsabilidad Social se concentran en los siguientes puntos: trabajo infantil, trabajo forzado, salud y seguridad en el trabajo, libertad de asociación y derechos de negociación colectiva, discriminación, medidas disciplinarias, horarios de trabajo, compensación y sistemas de gestión.

Asimismo, se introduce a las y los alumnos en otros tipos de guías que promueven los derechos humanos, tales como los Compromisos del Pacto Global de Naciones Unidas, la Guía ISO 26000 de RS o las políticas promovidas en la Unión Europea desde 2000, y la iniciativa global Global Reporting Initiative, GRI. Seguidamente, se exploran prácticas empresariales para la promoción de los derechos humanos, centrados en casos de América Latina, desde el punto de vista de la certificación y reportes de sustentabilidad, entre otros temas. La intención es dar cuenta de las exigencias globales por la transparencia de las prácticas empresariales. Se escogen casos de empresas multinacionales con presencia en Chile, y las diferentes rigurosidades respecto a las prácticas de derechos laborales, por un lado, y de protección al medioambiente, por el otro.

En cada sesión se llevan a cabo el análisis individual y grupal de casos de promoción empresarial de prácticas sustentables, para incorporar la reflexión y el debate. Esta sección del curso se lleva a cabo en tres sesiones.

### 3.4. Ética, derechos humanos e investigación

Se introduce al alumno/a en la ética de la investigación con personas, y su contexto en el siglo XX. Se analizan declaraciones tales como la de Unesco (2005) y la de Helsinki (2008). En general, la sección está orientada a conocer e identificar el respeto de los derechos humanos en el contexto de la Bioética e investigación con seres humanos. Algunos de los conceptos específicos analizados son el concepto de disponibilidad, población vulnerable, justicia y el uso de placebos en la experimentación médica y, particularmente, el consentimiento informado como herramienta para garantizar los derechos de las personas.

El objetivo principal de esta unidad es situar al alumno/a en la reflexión y discernimiento ético desde la perspectiva de la investigación con personas. El respeto por la integridad y dignidad individual de las personas en el ámbito de la investigación científica ha sido el resultado de los esfuerzos sostenidos por décadas y por muchos/as investigadores/as que, contradiciendo prácticas políticas y culturales vigentes a lo largo de los siglos, han afirmado los derechos de las personas y han construido modalidades formales para documentar que tales derechos sean respetados. Por este motivo, actualmente, la investigación científica requiere del consentimiento informado que concreta esta disposición.

En 2003, el tercer informe de Chile sobre el cumplimiento del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales destacó la importancia de los derechos humanos como *un marco ético capaz de trascender el ámbito de los derechos civiles y políticos, extendiéndose al ámbito del desarrollo. Según el informe se trata de una nueva forma de ver el desarrollo, con una perspectiva basada en derechos, donde los derechos económicos, sociales y culturales se han ido asumiendo como un marco ético para la definición de políticas económicas y sociales*<sup>4</sup>.

La Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos del 19 de octubre de 2005, patrocinada por Unesco, traduce los principios mencionados a la complejidad de las condiciones del desarrollo, integrando a ellos las disposiciones internacionales sobre los derechos de las personas. Entre otras

4. Naciones Unidas. Consejo Económico Social. Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Terceros informes periódicos que deben presentar los Estados Partes de conformidad con los artículos 16 y 17 del Pacto. Adición. Chile. 10 de julio de 2003, p.10.



cosas se afirma que *“la sensibilidad moral y la reflexión ética deberían ser parte integrante del proceso de desarrollo científico y tecnológico y de que la bioética debería desempeñar un papel predominante en las decisiones que han de tomarse ante los problemas que suscita ese desarrollo; Considerando que es conveniente elaborar nuevos enfoques de la responsabilidad social para garantizar que el progreso de la ciencia y la tecnología contribuye a la justicia y la equidad y sirva el interés de la humanidad”*.

Esta sección se lleva a cabo en tres sesiones.

## 5. Comentarios finales

La propuesta de este curso de derechos humanos tiene algunos elementos específicos. En primer lugar, es impartido por un equipo interdisciplinario de cuatro académicos/as desde sus áreas de estudio. En segundo lugar, propone a los/as alumnos/as una reflexión ética desde una metodología de discernimiento que expone los hechos –los contenidos de cada sección del curso–, con el objeto lograr la comprensión de los problemas y la responsabilidad individual y social en los procesos políticos, sociales y económicos. En resumen, se trata de formar una conciencia autónoma y responsable sobre una variedad de problemas que constituyen los espacios en los que disputan y verifican los derechos humanos al día de hoy.



## Referencias bibliográficas

- Anguita, V., Lira, E. y Suárez, A. (2009). *El método de discernimiento ético como un aporte a la toma de decisiones. Entretextos 3*, 75-78. León: Universidad Iberoamericana.
- Arroyo, G. y Suárez, A. (2012). *Responsabilidad Social Corporativa. Experiencias en la industria en Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Badarraco, J. (1992). Business Ethics: Four spheres of executive responsibility. *California Management Review*, 34(3), 64-79. Spring 1997.
- Hurtado, A. (1992[1941]). *¿Es Chile un país católico?* Santiago, Chile: Los Andes.
- Hurtado, A. (1994). *Obras Completas. Tomo I*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Lira, E. y Loveman, B. (2012). The Politics of Reconciliation. Discourses, Sacrament, and Pragmatism in Chile and Post-Cold War Latin America. En: M. Leiner y S. Flämig (eds.), *Latin America between Conflict and Reconciliation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mifsud, T. (2011). Ética de los Derechos Humanos. Una Perspectiva Cristiana. En: M. Polo (comp.), *Ética y Derechos humanos*. Lima: Visual Press Ediciones.
- Mifsud, T. (2012). *Decisiones Responsables. Una ética del discernimiento*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.



## ÉTICA CÍVICA Y DERECHOS HUMANOS: APRENDER DE LA EXPERIENCIA VIVIDA

**Verónica Gómez<sup>1</sup> y Paulina Royo<sup>2</sup>. Universidad de Talca. Chile.**  
**vgomez@utalca.cl, proyo@utalca.cl**

En 2005 la Universidad de Talca –como muchas universidades en los años posteriores– adoptó la decisión de reformar su currículum, adoptando el modelo de enseñanza–aprendizaje basado en competencias.

Dentro de la multiplicidad de definiciones del concepto de competencias, la hemos concebido en una doble perspectiva. En primer lugar, como “una combinación entre destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica” (U.S. Department of Education 2001, p. 1). Así, la competencia incluye tanto medios como fines, donde los conocimientos, habilidades y destrezas se consideran como medios que permiten alcanzar el fin: desempeñar efectivamente una tarea o actividad cumpliendo con los estándares requeridos en un determinado oficio. Por este motivo toma relevancia el concepto de “aprendizaje basado en el desempeño” que aspira a ser capaz de documentar los logros que han obtenido los y las estudiantes en la adquisición de una o varias competencias (González, Herrera y Zurita, 2009, pp. 21-31). En segundo lugar, la necesidad de formar a los/as futuros/as profesionales siendo capaces de “saber actuar en un contexto particular, poniendo en juego los recursos personales y contextuales (incluyendo redes) para la solución de un problema específico, con un proceso de reflexión sobre lo que se está haciendo” (Le Boterf, 2000). En suma, un modelo de enseñanza– aprendizaje que busca potenciar las posibilidades de un mejor desempeño del estudiantado tanto en la misma vida universitaria como al momento de egresar, permanecer, cambiar y ascender en un mundo laboral complejo y competitivo. En forma integrada al currículum, un modelo que potencia, además, “una educación para la ciudadanía responsable, que incluye la necesidad de desarrollarse como persona y ser capaz de afrontar responsabilidades sociales”<sup>3</sup>. En el modelo se destaca que lo importante es que cada estudiante “desarrolle una capacidad de reflexión sobre su propio aprendizaje y logros; aprecie las competencias que aún debe adquirir y provea

1. M.A. en Ciencia Política, D. Phil en Sociología, Vicerrectoría de Pregrado, Universidad de Talca. Chile.

2. Lic. en Filosofía, Magíster en Filosofía, Instituto de Estudios Humanísticos J.I. Molina, Universidad de Talca. Chile.

3. Como antecedente adicional, y en sintonía con las preocupaciones del milenio en el ámbito educacional, la Universidad de Talca decidió encargar a un grupo de expertos/as un “Estudio de Tendencias sobre la Educación Superior de Países Europeos, en Áreas Disciplinarias Seleccionadas”, elaborado especialmente para la Universidad, en el marco del Proyecto MECESUP TAL 0101 (Daniel Samoilovich y Sami Kanaan, con la colaboración de Cristina Greco, Guy Haug, Socorro Núñez y Estela Pereira, 30 junio de 2004).

un plan para alcanzarlas”. Ésta es una de las razones que explican que los módulos del PFF, y en particular aquellos orientados a la formación ciudadana, estén diseñados en términos de competencias, dado que este enfoque se centra más en los resultados de aprendizaje que en la entrega de contenidos –un cambio que no ha estado exento de conflictos y contradicciones al interior de la Universidad de Talca-. Se trataba, fundamentalmente, de desarrollar las competencias genéricas o transversales que pretenden potenciar el espíritu crítico y la formación de una ciudadanía activa, comprometida con los principios éticos de carácter universal.

Este último componente de la idea de competencias es, quizá, el más complejo, por al menos tres razones: la primera es que, si bien las Universidades cuentan con una vasta experiencia en la entrega de conocimientos, la cuestión de las actitudes y disposiciones ha ido frecuentemente implícita en la visión y misión educativa de las instituciones de educación superior. Esto significa que no se traduce en un componente fácilmente identificable (y evaluable) dentro del currículo a menos que se trate de una institución asociada a un proyecto religioso, en cuyo caso las materias de filosofía, teología o pensamiento religioso dan cuenta de esa parte del proyecto educativo. La segunda razón, muy vinculada a la anterior, es que en la medida en que se masifica la educación superior chilena, resulta razonable suponer que cada vez nos encontraremos con estudiantes cuya experiencia y opciones en el campo de las actitudes, disposiciones y valores será extremadamente heterogénea. En 2012, 618.000 jóvenes ingresaron a la educación universitaria y más de un millón a la educación de nivel terciario, según el Consejo Nacional de Educación<sup>4</sup>. Los números hablan prácticamente por sí solos: encontraremos en ese conjunto de futuros/as profesionales una enorme variedad de experiencias y jerarquías de valores. En ese contexto, cabe preguntarse si las fórmulas que ya conocemos –la difusión de un determinado proyecto ético-religioso o bien la adopción de un *ethos* implícito en la forma de operar de las instituciones de la educación superior– funcionarán en este nuevo escenario.

Y la tercera razón y final, aunque no menos importante, es que el campo tradicionalmente a cargo de la formación del “saber ser” de las personas, es decir de su *ethos* o personalidad moral, es hoy un terreno en disputa tomando en consideración que vivimos en una sociedad en constante cambio y en la cual se ha producido, además, un descrédito de los grandes sistemas de sentido. Ello, ya sea debido a los cambios sociales (por ejemplo, la diversidad de estilos de vida) o bien a las posibilidades que nos abre la tecnología y que implican enfrentar situaciones y escenarios para los cuales no tenemos respuestas definidas por la reflexión ética, simplemente porque no nos habíamos enfrentado a nada similar en el pasado. De acuerdo con sociólogos como Giddens, Beck y Lash (1997), ésta será una situación cada vez más frecuente en los años que vienen. Nuestros/as estudiantes necesitarán la

---

4. Cifras obtenidas de [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/doc/Estadisticas2012/03\\_Matriculas2012.pdf](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesEstadisticas/doc/Estadisticas2012/03_Matriculas2012.pdf)



capacidad de reflexionar y buscar sus propias soluciones frente a los nuevos desafíos del futuro profesional –entre ellos, el respeto a los DD.HH. y la responsabilidad ambiental–.

En este escenario, y en el marco del rediseño curricular, la Universidad de Talca decidió incorporar un curso de ética ciudadana como parte de la malla de todas las carreras que imparte la Universidad. El curso –originalmente denominado *Ética, Valoración y Sociedad*– tenía la misión de entregar a los/as estudiantes herramientas para la reflexión ética y para la toma de decisiones en la vida personal y profesional desde una visión humanista y laica. Esto significaba, por una parte, pensar la enseñanza de la ética desde el punto de vista de su aplicación práctica, formulada en el lenguaje de las competencias. En otras palabras, no interesaba tanto la enseñanza de un determinado modelo ético como del modo de reflexionar propio de la ética moderna, basada en la aplicación de principios éticos universalizables -entre ellos, los DD.HH.- Como se señaló anteriormente, como Universidad pública y no confesional, la Universidad de Talca debía respetar la diversidad de creencias religiosas, experiencias y jerarquías de valores que los/as estudiantes traen consigo. Por otra parte, el modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias exige que se piense no solo en contenidos, sino en la forma en que se espera que las y los educandos movilicen conocimientos y procedimientos en función de un objetivo concreto que se espera lograr como aprendizaje. Así, se hace necesario pensar en el curriculum como un conjunto de habilidades y procedimientos relacionados con el pensamiento ético, al cual se integran autores/as o corrientes filosóficas determinadas. Por ello, en el caso específico de la enseñanza de la ética cívica y los derechos humanos, el enfoque basado en competencias requiere que, junto con revisar los marcos conceptuales y analíticos de la ética y la filosofía moral modernas, los y las estudiantes incorporen explícitamente sus propias visiones de mundo y jerarquías de valores al proceso de aprendizaje.

Esta ponencia se centra, en particular, en la experiencia obtenida durante los años 2007 a 2010 en el módulo *Ética, Valoración y Sociedad (EVS)*. Dicho módulo tenía como objetivo entregar a los/as estudiantes las herramientas necesarias para comprender las sociedades modernas como espacios donde prima la pluralidad de jerarquías de valores y visiones de mundo que plantean, por ello, la necesidad de establecer principios universalizables como base para la toma de decisiones comunes; principios que se derivan de un acuerdo democrático alcanzado por la vía de la deliberación (Habermas, 1996). Estos principios, conceptualizados por otros/as autores/as como mínimos morales, incluyen a los Derechos humanos como parte de aquellos acuerdos sociales que se consideran cruciales para la convivencia democrática en sociedades pluralistas donde no existe una ética sustantiva compartida por toda la población <sup>5</sup>. En otras palabras, se centra en la comprensión de las sociedades modernas

---

5. No es éste el lugar para volver al debate entre liberales y comunitaristas acerca de las posibilidades de distinguir, aunque sea analíticamente, entre el sujeto ético y la comunidad de valores de la cual forma parte, debate que excede largamente el propósito de este trabajo. Baste señalar que nuestro enfoque se centra en las premisas de la ética procedimental, entendiendo con Sandel (1982) que las comunidades dejan una huella indeleble en los sujetos y que, por ello, una ética que sea puramente procedimental no es posible.

como mundos sociales racionalizados (en el sentido weberiano del término) donde se reconocen derechos de las personas basados, simplemente, en su condición de seres humanos, y no en la pertenencia a una comunidad de valores determinada. Con ello, se enfatiza la importancia de las ideas de diálogo y tolerancia y el respeto a concepciones distintas de vida buena, siempre que se respeten ciertos parámetros básicos consensuados como tales. En el decir de Lipovetsky, “para que las sociedades liberales se mantengan, no es necesario que todos compartamos los mismos valores, basta con que se acepten los valores mínimos de la democracia y con que domine el ethos práctico de la tolerancia” (Lipovetsky, 2003, p. 51).

Con este enfoque, una de las primeras tareas fue determinar las competencias que el módulo debería abordar. Cabe aquí señalar que este módulo forma parte de una línea (denominada Formación Ciudadana) en la cual, previo a EVS, los/as estudiantes ya habían abordado la cuestión de la multiculturalidad de las sociedades modernas, así como la visión crítica respecto de factores adscriptivos (género, etnia, clase social) y sus impactos en las oportunidades de vida de las personas. Sobre esa base, el módulo EVS se propuso ofrecer insumos para la reflexión ética desde el punto de vista de las éticas procedimentales basadas en principios de carácter universal. Concretamente, el módulo tiene como objetivo último que las y los estudiantes sean capaces de fundamentar sus opciones valóricas personales en principios éticos universalizables para la construcción de acuerdos democráticos. Esta competencia de mayor complejidad fue desglosada en la trayectoria que se señala a continuación:

1. Identificar los fundamentos éticos de la limitación de su propia libertad en relación a las libertades de otras personas en su comunidad.
2. Identificar los fundamentos éticos de la existencia de cursos de acción diversos o contradictorios, siempre que éstos se ajusten a mínimos éticos previamente consensuados por la colectividad (derechos/deberes).
3. Fundamentar sus opciones valóricas personales en principios universalizables para la construcción de acuerdos democráticos.

Así, en función de las competencias que se esperaba lograr, se definió un conjunto de contenidos y estrategias metodológicas que se consideraron apropiadas para conseguir los propósitos del módulo. Tradicionalmente, las cuestiones relacionadas con filosofía, ética y DD.HH. han sido asociadas a la adquisición de un discurso teórico sobre las mismas, y no necesariamente a la movilización de recursos personales de los/as estudiantes –creencias, experiencias personales, opciones valóricas– en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el enfoque basado en competencias es altamente compatible con metodologías de trabajo que involucren activamente a las/os estudiantes, tales como análisis de



material audiovisual y de casos ficticios basados en información real y sesiones de deliberación. Por este motivo, se optó por formas de trabajo en sala junto con la elaboración de instrumentos de evaluación que acercaran la reflexión ética a la experiencia cotidiana de los y las estudiantes, para que la misma fuera re-examinada a la luz de los marcos analíticos proporcionados por la ética. Ello implica reconocer la importancia de desarrollar en los y las estudiantes la capacidad de evaluar las situaciones éticamente ambiguas (en el sentido de que hay más de una opción aceptable y justificable) y otorgarles un sentido valórico, operación que con frecuencia demanda una “negociación” –desde el punto de vista del *sentido*– respecto de los propias opciones personales en el terreno de los valores (Light, Cox y Calkins, 2009, p. 22). En las páginas siguientes examinaremos dos de estas formas de trabajo: los análisis de caso y las sesiones de deliberación.

## a. Análisis de caso

Como han señalado autores como Argandoña (1999), una de las objeciones frecuentemente planteadas frente a la enseñanza de la ética es que “los criterios y valores morales de los alumnos están ya formados (o deformados), y no se puede pretender cambiarlos en unas cuantas clases”. La respuesta más acertada, a nuestro juicio (que compartimos con el autor) es que el proceso de aprendizaje moral está siempre abierto: los valores se van consolidando o deformando, y no hay por qué negar a los/as alumnos/as la oportunidad de mejorar su formación ética (Piper et al., 1993), particularmente frente a un entorno que lo demanda. La unidad moral de la persona exige una formación integral que abarque todas las facetas de la vida, y la creciente demanda hacia las Universidades por profesionales capaces de tomar decisiones y enfrentar situaciones complejas lo hace una tarea inescapable. Por otra parte, este mismo hecho –el que se trate de personas adultas con experiencias y valores definidos– puede aparecer como una oportunidad cuando el objetivo no es “imprimir” una cierta visión de mundo en nuestros/as estudiantes, sino fortalecer su capacidad de auto-descubrimiento en el plano ético. Esto es condición indispensable para la **autonomía**, entendida como la capacidad de “agenciar” la vida (Sen, 2000) aprendiendo a ejercer de manera más reflexiva la libertad individual desde las propias experiencias y convicciones, cuestionando críticamente presiones externas o planteamientos heterónomos.

Reconocemos que –en ciertos segmentos de la población estudiantil– son las circunstancias las que condicionan a que los seres humanos renuncien al derecho que tienen a vivir su vida del modo que estimen pertinente, siempre y cuando se respete el derecho de los/as otros/as como los propios. Mediante este modelo se busca ampliar las facultades para que los y las estudiantes sean, efectivamente, sujetos protagonistas de sus propias historias y de las decisiones que toman en

sus vidas. Hay quienes afirman que las personalidades maduras desde el punto de vista axiológico, que supone este "señorío de sí", integra aspectos tales como "autodisciplina, fortaleza, constancia, autocontrol y autodominio" (Díaz, 2001, p. 135). Paradójicamente, también se necesita una conciencia autónoma para estar dispuesto a renunciar a una postura personal cuando se reconocen mejores razones en el adversario (García y Puig 2008, pp.28-29). Concebir la libertad como autonomía nunca ha sido fácil. En el decir de Cortina "exige cultivo y aprendizaje, pero merece la pena embarcarse en uno y en otro, porque es uno de nuestros más preciados valores, uno de los que mayor disfrute proporciona cuando se ha aprendido a degustar y que, a mayor abundamiento, puede universalizarse, siempre que se practique la solidaridad" (Cortina 1997, p. 237).

Como señalamos anteriormente, la filosofía y la sociología nos sugieren que las y los jóvenes encontrarán cada vez menos situaciones donde lo que está bien o mal es claro (situaciones que, en muchos casos, ya están normadas por la ley). En su lugar, encontrarán un campo lleno de matices donde con frecuencia lo que debe definirse no es solo el carácter de correcto o incorrecto de una decisión, sino a qué prioridades axiológicas o jerarquías de valores obedece. Por ejemplo, frente a una decisión donde están en juego la seguridad personal o la autonomía, ¿cuál debe privilegiarse si no es posible conciliar ambas? El ya clásico dilema de Heinz nos ofrece un buen ejemplo de este tipo de situaciones. En el espacio de los dilemas éticos, entendidos como casos en los cuales hay más de una opción compatible con valores socialmente compartidos, el juicio ético requiere la capacidad de anticipar los efectos morales y prácticos de las acciones y de ponderar los valores involucrados.

Por esta misma razón, creemos que los dilemas o casos son un buen instrumento para involucrar a los y las estudiantes en la reflexión ética. Un caso es una relación escrita que describe una situación acaecida en la vida de una persona, familia, grupo o empresa. Su aplicación como estrategia o técnica de aprendizaje busca entrenar a los y las estudiantes en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura. Y esto lo hace particularmente importante. Como indica la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey:

"El caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, *sino que le entrena para generarlas*. Le lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias [...] Al llevar al alumno a la generación de alternativas de solución, le permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y *representa un recurso para conectar la teoría con la práctica real*" (s.d. las itálicas son nuestras).



En el módulo Ética, Valoración y Sociedad, los casos son utilizados como un medio para examinar, en un primer momento, la idea de libertad individual como un espacio delimitado por un derecho igual para todos y todas —la bien conocida idea de que “mi libertad termina donde empieza la de otros”—. Dentro de los distintos tipos de análisis de caso, el caso-ejemplo parece ser especialmente adecuado para este propósito. En esta modalidad, se discuten casos de situaciones paradigmáticas ya analizadas y resueltas por especialistas, con el fin de introducir a los y las estudiantes al conocimiento y la comprensión de los procesos de análisis llevados a cabo, así como de los recursos teóricos utilizados para comprender la situación y llegar a una decisión razonada. Son, por así llamarlos, casos-modelo que pueden examinarse en sala.

En un segundo momento, los casos constituyen una herramienta para identificar los fundamentos éticos de la existencia de cursos de acción diversos frente a un mismo problema —diversidad que está limitada por los DD.HH., entre otros principios de carácter universal—. La multiplicidad de cursos de acción no se convierte así en subjetividad —un prejuicio frecuente de los/as estudiantes frente a la ética— sino en intersubjetividad: el resultado de opciones colectivas y conscientes. Este tipo de caso enfrenta al estudiante a una situación “abierta”, ya que busca el entrenamiento en la resolución de situaciones que si bien requieren la aplicación de un marco teórico a la resolución del dilema, exigen que se atienda la singularidad y complejidad de contextos específicos. A diferencia de la deontología más prescriptiva, la utilización de principios éticos de carácter universal requiere una atención particular al contexto y las condiciones particulares de la situación a la cual se aplica. En este tipo de caso, se subraya igualmente el respeto a las opciones valóricas personales, por lo cual en las situaciones presentadas no se da la respuesta “correcta”. Por el contrario, se trata de generar una discusión en la cual los/as estudiantes lleguen a sus propias conclusiones, guiados por el o la docente, quien debe estar abierto a soluciones diversas.

Al utilizar casos de este segundo tipo, en EVS se pide a las y los estudiantes cuatro operaciones básicas frente al caso o dilema:

- a. Identificar la controversia ética, esto es, señalar por qué el caso planteado presenta un dilema **ético**. Con ello, se espera que los/as estudiantes registren el hecho de que no hay *una* respuesta correcta, sino que se requiere ponderar distintas posibilidades;
- b. Identificar los y las principales actores/as involucrados/as, así como los argumentos que señalan;
- c. Examinar por lo menos dos cursos de acción posibles y sus consecuencias frente al dilema que se ha identificado. Este punto invita a los/as estudiantes a sopesar posibles alternativas y sus efectos sobre las personas.

- d. Seleccionar, a partir de las opciones identificadas en el punto c), un curso de acción como opción personal preferida, *fundamentando la decisión*. En esta fundamentación, el o la estudiante debe aplicar por lo menos un principio ético y dos conceptos trabajados durante el módulo. Este punto requiere que el o la estudiante se comprometa con un curso de acción o decisión, de acuerdo a su jerarquía personal de valores. No obstante, requiere también de capacidades analíticas para el estudio y decisión de problemas morales, pues deben ofrecerse fundamentos para dicha decisión. Este punto está específicamente orientado a que el o la estudiante introduzca su propia experiencia y valores en el ejercicio, (re)examinándolos a la luz de los marcos analíticos vistos en el curso. Ofrecer fundamentación requiere contrastar las propias opciones personales con parámetros pre-definidos y es, con frecuencia, uno de los puntos que presenta más dificultad para las y los estudiantes.

Los puntos señalados arriba, con las modificaciones de redacción necesarias, son también los ítems considerados para una de las evaluaciones –o productos, como se los llama en el lenguaje del rediseño– centrales del módulo. El eje de esta evaluación está en el proceso de análisis y la fundamentación de la decisión, para lo cual se han definido criterios que son conocidos por el estudiantado al menos una semana antes del producto. Por ejemplo, en el punto d. –la opción personal fundamentada–, se evalúa la pertinencia de los principios y conceptos seleccionados para justificar el curso de acción escogido, así como la utilización rigurosa de los marcos analíticos y conceptuales vistos en el curso. La rúbrica para este punto es la siguiente:

| No logrado  | Recuperable   | Básico  | Habilitado   | Destacado   |
|---|---|---|--|---|
| Los conceptos principios utilizados para fundamentar la opción por un curso de acción no son pertinentes, no se los define o la definición es incorrecta. | Los conceptos principios utilizados son pertinentes, pero las definiciones requieren ser precisadas. No se los relaciona explícita y lógicamente con el caso. | Los conceptos principios utilizados son pertinentes y están definidos de manera adecuada, pero no se los relaciona explícita y lógicamente con el caso. | Los conceptos utilizados son pertinentes, y están definidos de manera adecuada. Se los ha relacionado explícita y lógicamente con el caso. | Los conceptos utilizados son pertinentes, están definidos de manera adecuada y relacionados explícita y lógicamente con el caso y con otros casos del mismo tipo. |



Como puede observarse en la tabla arriba, la evaluación considera la coherencia del análisis, más que el componente sustantivo de la decisión. Evidentemente, dado que ninguna opción que no pueda ser justificada utilizando un principio es aceptable, se excluyen las opciones que no pueden ser defendidas públicamente, lo cual contribuye a reducir la idea de la subjetividad o relativismo total en el ámbito de las decisiones éticas.

## **b) Decidiendo con otros: la deliberación**

El análisis de caso puede utilizarse con grupos o de manera individual, según se quiera enfatizar el desarrollo de capacidades analíticas o de argumentación. No obstante, hasta aquí en EVS se ha relevado la capacidad de los/as estudiantes para sistematizar y examinar críticamente las intuiciones éticas con las que llegan al curso. La competencia final (y más compleja) del módulo, que hemos señalado en páginas anteriores, añade a la capacidad de decidir autónomamente el requisito de movilizar esta capacidad para construir acuerdos con otros/as. Aquí el origen de esta competencia en la ética comunicativa de cuño habermasiano se hace evidente, pues los y las estudiantes deben orientar el proceso decisorio al logro de un consenso que pueda ser aceptado por todos los actores afectados por la decisión. Para ello, deben hacer el ejercicio empático de considerar varios puntos de vista y “ponerse en los zapatos del otro” para asegurar la racionalidad ética de la decisión.

Utilizar la metodología de decidir junto a otros –lo que llamamos Método Deliberativo– permite fortalecer el ejercicio de la racionalidad práctica: aquella que se relaciona con las costumbres, con modos de ser y hacer que las personas se van apropiando y adquiriendo durante el transcurso de una vida personal y también colectiva. Se justifica deliberar precisamente por la existencia de diversos grados de certeza de los conocimientos. El principal desafío es producir un vínculo significativo y consciente entre la existencia de la opinión (doxa) que portan los y las estudiantes y el fortalecimiento de la *episteme* (conocimiento) que pueden adquirir, utilizando un tipo de razonamiento que es propio de la racionalidad práctica. Este ejercicio dialéctico les permite ejercer su libertad y tomar decisiones producto de valores que se han reformulado, complementado y revalidado en diálogo con otros/as. En el Método Deliberativo juega un rol relevante la capacidad de dialogar con otros/as que son diferentes a nosotros/as.

El diálogo, en su doble vertiente –como finalidad en sí mismo y como procedimiento– permite que los y las estudiantes puedan interrogarse y validar sus ideas en el contexto de una confrontación argumentativa en la que pueden averiguar si las aspiraciones o intereses personales responden a principios de validez intersubjetiva o bien permanecen en el plano de la mera subjetividad. El diálogo

entendido como finalidad releva el tema de la argumentación y fundamentación de los valores. De este modo invitamos a razonar y a poner en juicio la legitimidad de ciertos principios, cuyos criterios de validez se relacionan con la universalidad, imparcialidad y solidaridad que deben estar necesariamente implicados en los principios éticos que se proponen. Cuando el diálogo es entendido como procedimiento, se apunta a fortalecer la adquisición de competencias genéricas que se relacionan con habilidades comunicativas que buscan persuadir sobre la legitimidad de determinada premisa subjetiva. Por lo anteriormente señalado, EVS no se focaliza en este aspecto. La capacidad de diálogo la entendemos en la perspectiva de que quien argumenta, comparte con una comunidad el sentido de los términos que emplea, sigue las reglas lingüísticas de tal comunidad y se ve obligado a recurrir a ella para discernir lo verdadero y lo correcto. En relación con lo correcto, y como ya dijimos, el diálogo –con otros/as y consigo mismo/a– es el único lugar en que las personas pueden averiguar si sus necesidades e intereses subjetivos pueden defenderse intersubjetivamente como exigencias, o bien deben permanecer en el terreno de lo subjetivo. Si una necesidad posee base argumentativa suficiente como para plantearse como exigencia (objetiva), es que puede pretender con todo derecho convertirse en fundamento para una norma moral en la vida pública. Precisamente porque el diálogo constituye la piedra de toque para que las personas podamos calibrar la objetividad de nuestros deseos, quien se interese por averiguar qué es lo correcto no puede acudir a la argumentación anteponiendo sus intereses subjetivos, sino buscando desinteresadamente el acuerdo en virtud del cual podrá conocerse a sí mismo desde el punto de vista moral. Este enfoque se basa en la tradición de ética comunicativa actualizada en nuestros días por Karl Otto Apel y Jürgen Habermas.

De esta manera, se trata de lograr niveles de progresión en la percepción que tienen los/as estudiantes respecto a los diferentes usos que puede tener el diálogo, enfatizando la necesidad de incorporarlo como una actividad humana insustituible. Cuando nos habilitamos en el uso del lenguaje con pretensiones de corrección y de verdad, el diálogo tiende a la búsqueda de un consenso, siendo éste el único medio posible de resolver situaciones moralmente controvertidas en las cuales se reconozca al interlocutor como un “sujeto legítimo”. De este modo se valida el principio de la igualdad humana que fundamenta la necesidad de educar en el respeto por los derechos humanos.

El método deliberativo lo hemos entendido además, como un “proceso de ponderación de los factores que intervienen en un acto o situación concreta, a fin de buscar su solución óptima o, cuando esto no es posible, la menos lesiva [...] Se delibera sobre lo que permite diferentes cursos de acción, en orden a buscar el más adecuado [...] Tras la deliberación, resulta posible que dos personas lleguen a conclusiones distintas y que por tanto elijan cursos de acción diferentes” (Gracia 2001: 22). Los presupuestos básicos del método deliberativo se relacionan con el imperativo de tener que decidir en condiciones de incertidumbre, permitiendo la participación argumentativa de todos/as



los/as actores/as sociales que son parte de un determinado conflicto que requiera de solución. Con esta metodología se intenta superar la fundamentación basada en la mera tradición, autoridad o expectativas que otras personas puedan tener sobre nosotros/as. Asimismo, tiene el propósito de potenciar una perspectiva racional y reflexiva que permita recopilar antecedentes y aplicar criterios de evaluación ajustados a situaciones de la vida real.

Así, desde el punto de vista metodológico, nuestro trabajo consiste en poner a los y las estudiantes en situaciones moralmente controvertidas en las que se vean forzados/as a realizar –junto a otros/as– el ejercicio cognitivo, actitudinal y procedimental de fundamentar sus propias creencias axiológicas. Creemos que, en el mundo que tenemos hoy y el que tendremos en años venideros, éste es un deber ineludible de la educación superior.



## Referencias bibliográficas

Argandoña, A. (1999). La enseñanza de la ética por el método del caso. En: J. R. Flecha (ed.), *Europa: ¿mercado o comunidad? De la Escuela de Salamanca a la Europa del futuro*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva*. Madrid: Alianza.

Cortina, A. (1995). *La educación del hombre y del ciudadano*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7.

Díaz, C. (2001). *Las claves de los Valores*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, S.A. (EIUNSA).

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f.). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. El estudio de casos como técnica didáctica*. sle

García, M. y Puig, J. (2008). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

Gracia, D. (2001). La deliberación moral: el método de la ética clínica, *Revista Medicina*, 10, 117.

González, E, Herrera, R. y Zurita, R. (2009). *Formación Basada en Competencias: Desafíos y Oportunidades en Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. Santiago, Chile: Cinda.

Habermas, J. (1996). *Between facts and norms. Towards a discursive theory of democracy*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de Competencias*. París: Editorial Gestión 2000.

Light, G. Cox, R. y Calkins S. (2009). *Learning and teaching in higher education. The reflective professional*. Londres: SAGE.

Lipovestzky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal: ética, medios de comunicación, empresa*. Madrid: Anagrama.

Piper, T. R., Gentile M. C. y Parks S. D. (1993). *Can Ethics Be Taught?* Boston: Harvard Business School.

Sen., A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.

U.S Department of Education, National Center for Education Statistics (2000). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Washington D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistic.



## DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE DIREITO DA UFMS, CAMPUS DE TRÊS LAGOAS: A PRÁTICA VIVENCIADA DIA APÓS DIA

**Caroline Leite de Camargo<sup>1</sup>, Danilo Medeiros<sup>2</sup>, Michel Flumian<sup>3</sup> y Eduardo Freitas<sup>4</sup>. Universidad Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.**

**karoll\_kamargo@hotmail.com, d2\_danilo@hotmail.com, meflumianadv@uol.com.br, escotonhas@gmail.com.**

### Resumo

A educação em direitos humanos tem se mostrado de fundamental importância em todas as fases da formação de cidadãos ativos frente aos atuais Estados Democráticos. No Brasil medidas como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa implantar a consciência e o respeito ao próximo. Embora pouco difundido, é de ímpar relevância que os direitos humanos faça parte do currículo acadêmico. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, além de ser matéria pertinente à grade ofertada pelo curso de direito, os acadêmicos tem oportunidade de vivenciar em ações práticas simuladas ou não a importância de se fazer efetivar preceitos normativos que visem o respeito ao ser humano, de forma individual e coletiva.

**Palavras-chave:** educação em direitos humanos; curso de direito; dignidade humana; educação superior; Brasil e os direitos humanos.

### Introdução

Educar não é tarefa fácil, quando a missão é mudar e aprimorar conceitos, pensamentos e opiniões no intuito de formar cidadãos de um verdadeiro Estado Democrático de Direito é necessário muito mais do que força de vontade.

A educação universitária é de primordial importância no que concerne ao futuro do país. Assim sendo, uma formação universitária de qualidade refletirá em todas as áreas profissionais em prol de toda a sociedade.

1. Mestranda em Direito na UNIVEM, Marília, SP/Brasil; professora da UFMS, campus de Três Lagoas, MS/Brasil.

2. Mestrando em Direito na UNIVEM, Marília, SP/Brasil; professor da UFMS, campus de Três Lagoas, MS/Brasil.

3. Mestre em Direito, professor da UFMS, campus de Três Lagoas, MS/Brasil.

4. Bacharel em direito pela UFMS/CPTL-MS/Brasil.

O Projeto de Ensino de Graduação “Primeiro dia na Advocacia” é ação pioneira dentro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e tem o principal objetivo de melhor preparar os futuros profissionais que estarão aptos a solucionar os mais ímpares problemas judiciais e sociais, para tanto fora realizado o método hipotético-dedutivo, de forma a melhor preparar os acadêmicos do Curso de Direito.

## 1. Educação e o papel do professor

A educação tem mudado de forma acentuada nos últimos anos, muito mais pessoas estão tendo acesso a ela, principalmente nos países em desenvolvimento. Homens e mulheres estão investindo em melhor capacitação para atender um mercado de trabalho cada dia mais globalizado e competitivo, a educação, para Vieitez *et al.* (2000, p.14), “(...) é o resultado de uma evolução histórica que se encontra particularmente ligada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista da evolução da ciência e da cultura e da dinâmica conflituosa das classes sociais”.

Assim, o docente, em todas as etapas do ensino, deixou de ser apenas professor para se tornar educador, um verdadeiro formador de opiniões, portanto, para que haja melhora significativa nos parâmetros da educação, mister se faz que se invista em bons profissionais.

A educação possui um conceito relativo em função de valores individuais e sociais. Contudo, é preciso, pelo menos, que se expresse essa correlação e que o educador e o educando dela sejam conscientes. Como o professor processa esta classificação e como ele objetiva essas questões na sua prática pedagógica, são fatores essenciais para definir sua formação (Cunha, 1999, p. 25).

Não basta atualmente que o professor passe conceitos, os alunos precisam participar da formação do conhecimento a fim de perceberem que também fazem parte da sociedade e precisam atuar de forma a contribuir para o bem da coletividade.

Atualmente dentro das universidades, sejam públicas ou privadas, um dos maiores desafios tem sido unir o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a integrar a teoria aprendida nas salas de aula com a prática a ser vivenciada pelo futuro profissional, “a pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida” (Cunha, 1999, p. 32).

O professor acompanha os indivíduos desde seus primeiros passos até a completude da formação ao atingir os doutoramentos. Para Martins, (2000, p. 08):



O educador, enquanto cidadão e profissional, faz a história ao mesmo tempo que é feito por ela, e para construí-la de forma consciente deve estar atento as suas múltiplas resistências, por isso deve, ao formar futuros cidadãos, compreender o presente como permanentemente mutável e vislumbrar o futuro como *construção*.

Portanto, sem o professor, difícil seria evoluir social e humanamente, formar verdadeiros cidadãos cumpridores de seus deveres e direitos dentro de um Estado Democrático de Direito, que prioriza a dignidade humana e os direitos humanos fundamentais.

## 2. Direito à educação

O direito à educação começou a ser discutido juntamente com problemas raciais, sanitários e médicos na virada do século XX, sendo que as bases para a integração social foram de fundamentação liberal, “com base na ênfase no ‘direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral’ –escola para todos–, comum e igual, mas resguardando as diferenças relacionadas a aptidões psicológicas e físicas” (Veiga, 2004, p. 75).

Educar crianças, jovens, adultos e idosos a fim de que possam aprimorar conhecimentos e estar melhor preparados para o mercado de trabalho globalizado e competitivo e assim possam melhorar suas condições de vida é um grande desafio, que embora ainda longe de padrões de países desenvolvidos, tem melhorado consideravelmente no Brasil, “el público llegó a comprender, al fin, que era esencial prestar el apoyo más amplio para el mejoramiento de la educación” (Marshall *et al.*, 1977, p. 103).

Recentes investimentos como a criação do PROUNI (Programa Universidade para Todos -Lei 11.096/05), bolsa-família (Lei 10.836/04), entre outras ações sociais promovidas pelo governo federal que visam diminuir as desigualdades sociais, bem como garantir o acesso a direitos como a educação a todos os brasileiros tem alcançado as expectativas.

## 3. Educação em direitos humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil

Educar de forma a valorizar os direitos humanos, não apenas dentro das salas de aulas, é um dos grandes objetivos a serem alcançados com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), tal medida é oriunda do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos,

de forma a tentar escrever uma nova história onde o respeito e a dignidade humana possam estar mais presentes de forma a concretizar um verdadeiro Estado Democrático de Direito.

Nos dizeres de Martin (2004, p. 69),

(...) a educação em direitos humanos não configura um complemento extra, mas será no **núcleo da educação dos cidadãos**, porque oferece as ferramentas necessárias para evitar conflitos violentos tanto na família (violência doméstica) quanto na sociedade como um todo (grifo no original).

O PNEDH tem por base documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, "(...) agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz" (Brasil, 2007, p. 11).

Para se construir uma sociedade justa, igualitária, que priorize a democracia, imprescindível se faz que haja prioridade quanto à educação, seja formal ou não formal, uma vez que "(...) desempenha um importante papel no acesso e na ampliação do exercício da cidadania, por meio de práticas educativas de sistematização dos conhecimentos tradicionais, e/ou socialmente acumulados pela humanidade" (Gutierrez *et al.*, 2010, p. 36).

Assim, a cultura em e para os direitos humanos será de fato implantada quando começar a fazer parte dos estudos básicos e universitários, das rodas de conversa entre outros, desde que envolva todos os ramos sociais.

### 3.1 Formas de educação em direitos humanos

De acordo com o PNEDH, a educação em direitos humanos no país se divide em cinco, a saber: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação de mídia.

Diz Urquiza (2011, p. 30) que:

A Educação em Direitos Humanos se insere numa visão transdisciplinar e transversal do processo educativo, atravessada por diferentes conteúdos e campos de saberes e de práticas. É necessário extrapolar a dimensão da disciplina, para buscar atual em campos diversos com diferentes conteúdos.



Assim, para que haja concretização de um país justo, que respeita e valoriza todos os seus cidadãos tem que estar presente em todas as fases dos indivíduos, seja nos primeiros anos de estudo, nas rodas de amigos, na mídia, que atualmente é uma grande disseminadora de informações e formadora de opiniões entre outros.

Destaque-se "(...) quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico"(Cunha, 1999, p. 126).

Crianças, jovens e adultos precisam ter consciência do que são os direitos humanos para que possam de fato respeitá-los. Para se efetivar os direitos humanos é preciso educar para tanto, de forma que seja possível vivenciá-los dia após dia.

#### **4. Educação universitária**

Conforme já explicitado, é de extrema importância que haja em todos os locais educação em direitos humanos, e, portanto, a universidade, local de formação do futuros profissionais que irão direcionar o país nos próximos anos não poderia ficar de fora.

Cabe ao professor direcionar seus alunos, uma vez que a produção de conhecimento deixou há tempos de ser apenas um monólogo.

Nos dizeres de Cunha, (1999, p. 111):

A produção do conhecimento é entendida aqui como a atividade do professor que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza. É o oposto da transmissão do conhecimento pronto, acabado. É a perspectiva de que ele possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores na sala de aula.

Buscar o bem de toda a sociedade não é dever apenas dos governantes, sendo papel de todos a luta pela disseminação do respeito aos direitos humanos, a busca da efetivação de preceitos constitucionais e infraconstitucionais em prol de todos.

No curso de direito, da UFMS, campus de Três Lagoas se busca o aprimoramento de professores e alunos, de forma a incentivar práticas sociais através de ações de extensão e iniciação científicas, além de práticas simuladas e estudos que visem a implementação de atuações que visem o respeito aos direitos de todos, a solução de problemas através do diálogo, conciliações e mediação de conflitos, no intuito de melhor preparar o futuro bacharel para ser um apaziguador social.

## **5. A UFMS, campus de Três Lagoas, curso de direito e a experiência trazida pelo projeto de ensino de graduação “Primeiro dia na Advocacia”**

O município de Três Lagoas tem crescente aumento populacional e passa por desenvolvimento relevante em diversos setores econômicos, o que torna o mercado de trabalho mais exigente e competitivo. Assim, no intuito de melhor preparar os futuros profissionais do mundo jurídico, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul vem inovando, com ações de pesquisa e extensão que tem o principal propósito de levar a Universidade para atuar junto com a sociedade, de forma a tentar amenizar seus problemas, uma das mais recentes propostas foi o Projeto de Ensino de Graduação “Primeiro dia na Advocacia”, atividade aplicada entre os acadêmicos de primeiro semestre.

Diferentemente do que parece, acadêmicos de primeiro semestre, embora longe de concluírem seus estudos, tendo em vista que se dividem na referida instituição em no mínimo 10 semestres, fazem defesas excelentes, graças a empenhos e pesquisas que transcendem leis secas e jurisprudências.

Com tal atividade, na matéria de Introdução ao Estudo do Direito os alunos recebem cinco casos fictícios referentes a leis ou jurisprudências recentes, estudam todos os casos e se preparam para defender o requerente ou o requerido. Em dia pré-determinado é realizado sorteio entre os grupos e as audiências simuladas têm início. Cada aluno tem o tempo de dois minutos para fazer a sua defesa e assim ser avaliado por banca composta por professores do curso de Direito.

Assim os alunos começam a ter contato com as mais ímpares situações do mundo jurídico, se preparam para o imprevisto, analisam os casos fictícios e defendem seus clientes, “(...) poderíamos dizer que a prática significa um saber objetivo que resulta em ação”(Cunha, 1999, p. 110), de forma que são quebrados preconceitos em busca da sonhada justiça.



## 6. Perspectivas e resultados alcançados

Conforme explanado, tornar a educação brasileira digna de bons conceitos ainda é um desafio em muitas instituições de ensino, sejam por falta de recursos, desvios de verbas, falta de preparo dos profissionais envolvidos, entre outros.

O ano de 2012 está sendo marcado por inúmeras greves e paralizações de docentes e demais profissionais que dedicam a vida ao ensino, visando, entre outros, maiores investimentos no setor, para Cunha (1999, p. 171), a melhoria na educação será alcançada com "(...) um esforço coletivo no reconhecer e refletir sobre as contradições da sociedade em que vivemos, e nela, muito especialmente, as questões relacionadas com a nossa área de atuação. Só assim poderemos fazer avançar a educação brasileira".

Assim, a luta em prol de melhorias é de fundamental importância, desde que não se perca o foco das lutas. Ações inovadoras devem ser incentivadas e melhor aplicadas não apenas no curso de direito, mas em todas as áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, seja universitária ou não.

O Projeto de Ensino de Graduação em pauta trouxe melhorias na formação dos acadêmicos do curso de direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas e tem melhor preparado os futuros profissionais a atuarem diante do imprevisto, valorizarem o ser humano e incentivando os futuros profissionais a lutarem acima de tudo pela justiça.

### Disposições finais

O direito evoluiu e se aprimorou juntamente com a sociedade e para que tal evolução seja cada dia mais eficaz, deve-se investir na formação dos futuros atuantes das áreas jurídicas, uma vez que não há civilização sem preceitos mínimos de organização e justiça. Inúmeras ideias são apresentadas diariamente, entretanto, nem todas são postas em prática e se tornam referência.

Para que seja possível efetivar direitos, conforme ditam leis constitucionais e infraconstitucionais é preciso educar em e para os direitos humanos, em esfera universitária e em todos os ramos da sociedade, em prol de maior aplicação dos preceitos de justiça, respeito à dignidade humana e uma maior concretização de um Estado Democrático de Direito.

O Projeto de Ensino de Graduação: Primeiro dia na Advocacia tem acontecido desde o ano de 2011 e pretende se tornar cada vez mais frequente no curso de direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, uma vez que, tem trazido ótimos resultados entre acadêmicos e professores do referido curso.

Os futuros profissionais do direito estarão maiores qualificados e mais preparados para atuarem diante das mais ímpares adversidades e assim melhor poderem atuar diante das necessidades da atual sociedade.



## Referencias bibliográficas

Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e da Justiça, Unesco.

Cunha, M. I. da. (1999). *O bom professor e sua prática*. (8ª ed.). Campinas: Papyrus.

Gutierrez P. Leite, V., Martins, A. P. y J. do Nascimento (2010). *Direitos humanos, módulo 2*. En J. Gutierrez y V. Leite (comps.). *Direitos Humanos e os Materiais Didáticos e Direitos Humanos e Currículo Campo Grande*, MS: Ed. UFMS.

Marshall, J. S. et al. (1977). *Tendencias actuales en la educación científica*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Martin, J. P. (2004 enero). *Educação em direitos humanos em comunidades em recuperação após grandes crises sociais: lições para o Haiti*. *Revista Internacional de Direitos Humanos: Rede Universitária de Direitos Humanos*, 1, 1.

Martins, C. A. (2000). Sociedade globalizada: que sentido tem para as práticas educacionais? En: N. Dal Ri y S. Marrach (coords.), *Desafios da Educação do fim do século*. (pp. 1-9). Marília: Unesp, Marília – Publicações

Veiga, C. G. (2004). Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. En: X. Do Carmo (coord.), *Manifesto dos pioneiros da educação*. (pp. 67-88). Rio de Janeiro: Editora FGV.

Vieitez, C. G. y N. Dal Ri. (2000). Educação e organizações democráticas. En: N. Dal Ri y S. Marrach (coords.). *Desafios da Educação do fim do século*. (pp. 11-23). Marília: Unesp – Marília – Publicações.



## LA CONSTRUCCIÓN DEL OTRO, HEGEMONÍA Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

**Carolina Jorquera<sup>1</sup>. Universidad de Santiago y Universidad de Ciencias de la Informática, Chile.**  
**cjorqueram@gmail.com**

La institucionalización de los procesos educativos en torno a lógicas civilizadoras y homogeneizantes instala dichos rasgos como definición de la estructura y funcionamiento de la escuela. Dicho modo de entender el trabajo educativo es fuente de numerosas discontinuidades y tensiones entre las organizaciones escolares y las comunidades circundantes, situación que ha aumentado su radicalidad en la medida que la diversidad social aumenta, dando origen a prácticas que en pos de la gestión de la diversidad se transforman en prácticas altamente discriminadoras al interior del aula y escuela.

Desde ahí surge la necesidad de incluir en el proceso de formación a profesionales de la educación, la reflexión de los procesos que están a la base de las prácticas de inclusión y exclusión, de modo tal de avanzar en el impacto de los marcos referenciales de los/as futuros/as profesionales, desarrollando conocimientos prácticos basados en principios éticos propios de marcos de inclusión educativa.

Se presenta la reflexión de diversas experiencias de formación en educación superior en torno a la reflexión integradora de experiencias vitales, en la construcción de categorías de inclusión–exclusión asociadas a la homogeneización propia de la organización escuela, realizada en contextos de formación de futuros/as docentes y psicólogos/as educacionales, tanto en formato talleres como dentro de programas de asignaturas de corte pedagógico.

Como estrategias didácticas se ha utilizado el análisis de las vivencias escolares de los y las participantes en el taller, levantando a partir de ellas indicadores de exclusión e inclusión educativa y enriqueciendo el proceso de reflexión con elementos teóricos articulados en torno a la institucionalización –entendiéndola desde autores/as como Berger y Luckman– y la instalación de una gramática cultural determinada que se articula como cultura escolar.

El resultado principal del aprendizaje está relacionado con la desnaturalización de los elementos tradicionales de la cultura de las escuelas, problematizando la existencia de prácticas y lógicas de su funcionamiento, especialmente en el ámbito de las relaciones humanas en el marco escolar.

---

1. Psicóloga educacional USACH, Magíster en Educación mención curriculum y evaluación USACH. Dra. (c) en Ciencias de la Educación con mención Interculturalidad USACH. Académica de la Escuela de Psicología USACH y formadora de profesores/as en las carreras de Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad UCINF.

## Cambios en el contexto de formación de los/as profesionales de la educación

A partir de los cambios socioculturales de la época actual la escuela se enfrenta a nuevos desafíos para el ejercicio de sus finalidades constituyentes, las cuales tienen que ver con generar aprendizajes que permitan la inserción adaptativa de los/as sujetos/as dentro de la sociedad, lo que incluye tanto la dimensión laboral – productiva como la dimensión ciudadana; situación asociada con la necesidad de intencionar y de certificar aprendizajes en los niños, niñas y jóvenes que son sometidos/as a dichos procesos.

La importancia de la educación como motor del desarrollo ha hecho que, dentro de las sociedades, se la considere derecho inalienable a la vez que medio para la consecución de metas de coloratura ética diversa tales como: el aumento de capital humano, la consolidación de la democracia, romper con exclusiones económicas, cumplimiento de planes personales, comunitarios y nacionales, etc. En ese sentido, las sociedades tienden a la masificación de los sistemas escolares llegando a establecerse como idea y meta global, que la educación es un derecho de todos y todas a lo largo de toda la vida y en derredor de todo el mundo. (Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, 1990).

Lo anterior implica el aumento de la heterogeneidad de las poblaciones que atiende la escuela. Paralelamente, la constitución de las metas educativas de la escuela se complejiza, trasladando su énfasis desde la internalización de elementos culturales específicos a la generación de aprendizajes complejos e integrales asociados a las dimensiones del conocer, hacer, ser y convivir (Delors, 1996). Ambas dimensiones de transformación implican una modificación que no es posible de asimilar –usando términos piagetanos– sino que implica mínimamente una acomodación de lo que entendemos por la institución escuela.

Recordemos que la escuela surge en función a lógicas homogeneizantes provenientes tanto de las ideas estandarizadoras asociadas al progreso que se derivan del pensamiento positivista como de la necesidad de constituir comunidades en torno a ideas de nación, situación que es especialmente marcadora en el caso de América Latina. (Pineau, Dussel y Carusso, 1998).

La escuela por tanto, trabaja en torno a una inclusión con este tipo de lógica, la que se ve reflejada en toda su estructura administrativa y sus prácticas regulatorias. Desde su surgimiento como organización entonces, las diferencias individuales son vistas como amenazantes y problemas en torno a la consecución de sus metas. Situación que genera una tradición asociada a la normalización de los/as sujetos/as. Es, en suma, una escuela para todos/as, donde todos/as son iguales.



La inclusión educativa planteada a partir de los acuerdos globales tiene una lógica distinta. En el caso de la escuela para todos y todas, se asume que la diversidad es una riqueza, siendo este rasgo parte de los insumos del proceso de enseñanza, a la vez que se considera que una de las metas del mismo tiene que ver con el aprender a relacionarse en entornos altamente heterogéneos, situación que incluye el ser capaces de trabajar situaciones de tensión y conflicto (Fernández, 2008).

En el caso de nuestro país, como muchos de la región, a estos elementos asociados a la diversidad producto de los movimientos migratorios y la heterogeneidad de costumbres al interior de las comunidades, se deben sumar los problemas derivados de la diferencia o de las distinciones que se hacen desde las estructuras de poder, asociados al acceso de recursos y, por tanto, de oportunidades.

El pensar una escuela para todos y todas en el contexto sociocultural actual implica entonces una apuesta ética además por una escuela que trabaje desde la equidad, teniendo altas metas y expectativas en el aprendizaje de todos/as sus estudiantes.

Dicho punto de inflexión, en la medida que considera la modificación de elementos tradicionales de la homogeneización, implica un cambio de la organización escuela que no es una mera actualización de objetivos de aprendizaje, metodología o recursos, sino que está asociada a la reconfiguración de su quehacer desde sus bases. Consecuentemente, la labor de los/as profesores/as también debe reconfigurarse y, por tanto, los modos de pensar los trayectos de formación para el cuerpo docente deben acusar recibo de dichos cambios, de modo de poder realizar la concreción tanto de políticas como de programas y estrategias específicas que ayuden a alcanzar la meta de una escuela inclusiva.

## **Desafíos a la labor docente: Repensar la diversidad en escenarios educativos**

Tal como lo hemos expuesto en párrafos anteriores, las modificaciones en la escuela como institución implican el reconfigurarla, y por tanto generar nuevos modos de entender, regular y basar la acción docente. Se necesitan profesionales de la educación que superen prácticas estandarizadas basadas en transmisión de contenidos, asumiendo la facilitación de aprendizajes de mayor integralidad al tiempo que se deben superar las visiones normalizadoras y homogeneizantes que basan las prácticas de exclusión validadas en torno a mantención de disciplina y al alcance de metas pedagógicas.

La formación docente por tanto, se transforma en un espacio privilegiado para la generación de escuelas donde existan culturas y prácticas que fomenten la inclusión de la diversidad, debido a la necesidad por parte del cuerpo docente de tener herramientas para actuar de modo inclusivo lo

que conlleva necesariamente la revisión y modificación de creencias y actitudes con respecto a la diversidad al interior de las escuelas. Dentro de éstas la configuración de la diversidad, la diferencia y los modos de gestionarla que tiene la institución son fundamentales.

Por otra parte, no hay que olvidar que las universidades, en tanto instituciones educativas y formadoras de docentes también se ven afectadas por los procesos de tensión y transformación que se han descrito anteriormente.

En ese sentido, no es un problema exclusivamente de corte técnico didáctico sino más bien de desarrollo de actitudes reflexivas que permitan pensar la acción del/a docente desde otras aristas. Se requiere entonces incluir en la formación espacios donde se establezca el sentido de la escuela y la emergencia de los/as sujetos/as dentro de ésta, asumiendo por tanto un espacio de encuentro donde el aprendizaje es centro y los vínculos una trama que sostenga el quehacer pedagógico.

Más que estrategias específicas puntuales, se desea compartir la sistematización de experiencias que han estado insertas en trayectos de formación tanto de profesionales psicólogos/as, futuros/as docentes de historia y geografía, y docentes en servicio, en espacios de formación de postítulo y posgrado.

Debido a la importancia de los elementos constituyentes en supuestos y bases de la escuela tradicional, se ha tomado como uno de sus objetivos reflexionar la construcción institucional de los procesos de escolarización, develando los elementos que permiten situar la homogeneización en el contexto sociocultural de la generación de la escuela moderna.

Para lo anterior, se establece el enriquecimiento de discusiones desde la disciplina curricular con elementos de historia de la educación, construcción de conocimiento y la reflexión de historia de formación personal, incluyendo tanto su experiencia escolar como sus experiencias en el rol docente ya sea en experiencias de prácticas formativas o en ejercicio profesional.

Las razones de la reflexión histórica con respecto a la escuela tienen que ver con la necesidad de erradicar juicios que simplifiquen la acción y justificación de la escuela tradicional, entendiendo su relación con el contexto circundante en su institucionalización, develando las razones que permiten entender las características específicas que toma la escuela de modo de responder a las demandas que tuvo que enfrentar. De esta manera, se consigue el reflexionar no tan solo en torno a la dimensión ético política que sustenta la tradición escolar –y que hemos considerado en torno a la homogeneización– sino que se trabaja el elemento de pertinencia, que permite ingresar a la discusión de los contextos y sus diversidades.



Una de las actividades que se han insertado en las programaciones para la consecución de dicho objetivo es la visita al Museo de la Educación, así como la lectura desde la historia de lo que era la escuela y sociedad en el siglo XIX: se pretende que la identificación de elementos significativos para la sociedad de esa época pueda fomentar la consideración de la escuela como un organismo que emerge situado, para posteriormente establecer el traslado de dichas lógicas a la época actual, evaluando la necesidad de cambio de las mencionadas estructuras institucionales.

Las ventajas que tiene la introducción de estos elementos metodológicos tienen que ver con la desvinculación de la homogeneización y los rasgos tradicionalistas de la escuela con elementos morales de corte personal. Asimismo, en el caso de los y las docentes la revisión de las raíces históricas tanto de la escuela como del cuerpo de profesores/as implica aportes a la construcción de su identidad profesional.

Este mismo foco tiene la inclusión de elementos reflexivos de corte biográfico de la experiencia escolar. En este caso, la incorporación de dichos elementos tiene que ver con la revisión de lo vigente de las estructuras institucionales de la escuela, las que trabajen en el continuo inclusión / exclusión, reconociendo las posibilidades de cambio y las vivencias que existen tanto en el rol de exclusor/a como el de excluido/a.

Tomando en cuenta ambos polos de reflexión antes citados, se incorpora además la consideración y valoración de la educación como institución profundamente política, tanto por su labor reproductora / transformadora de la sociedad, tal cual lo han señalado los/as numerosos/as autores/as que trabajan el tema de la mantención del status quo a partir de la acción de la escuela, como por las tensiones de poder que se generan al interior del aula y en el enfrentamiento a tensiones propias de la relación entre seres humanos cuyos roles derivan en diferencias de poder.

La discusión de lo político nos lleva a consignar un último elemento a considerar dentro de la propuesta de enriquecimiento al proceso educativo. La transversalidad y la explicitación que debe conllevar el trabajo de los elementos éticos en la formación docente. La docencia es un trabajo cuyo valor e insumo central tiene que ver con la vinculación entre sujetos/as, y por tanto debe destacarse el valor de la responsabilidad que implica la labor dentro de una institución que arbitra numerosas decisiones y que trivializa otras, como las relaciones existentes entre la vida privada de sus estudiantes y el impacto de sus rasgos en situaciones de corte evaluativo tanto en el ámbito de rendimiento como disciplinario. Piénsese, por ejemplo, en las causas atribuidas a mal rendimiento instruccional que tienen su origen en las características familiares de los y las estudiantes.

La falta de reflexión en estos temas deriva en la ausencia de masa crítica para la aplicación de muchas políticas educativas y planes curriculares, situación que como han evidenciado los estudios de pensamiento del profesorado, redundan en el hecho de que la acción pedagógica sea guiada por características personales las cuales no necesariamente tienen una adscripción *a priori* acerca de los valores de la inclusión, situación que es aún más radical en el caso de sujetos/as que han vivido en entornos con mínima diversidad e inclusión social.

Finalmente, en términos cognitivos, hay que recordar que la acción docente tiene como insumos la capacidad técnica y los marcos de referencia personal. La idea de un proceso formativo docente debe considerar ambas vertientes y generar una actitud de reflexión permanente, de sospecha continua frente a las propias acciones y a los escenarios que las contienen, de modo de ir generando una disposición profesional tendiente a la promoción de la inclusión, el cuidado de la no discriminación y la acción frente a hechos que pasen a llevar dichos principios valóricos. Es la única forma de llegar a conseguir prácticas, políticas, culturas y entornos educativos donde todos y todas tengamos lugar en la escuela.



## Referencias bibliográficas

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana - UNESCO.

Fernández, A. (2008). *La Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa*. Madrid: InterRed.

Foro Mundial de Educación. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. Recuperado el 7 de junio de 2011, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. (1998). *La Escuela como Máquina de Educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.



## 5.2. INVESTIGACIONES ACADÉMICAS



### PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CRITÉRIOS E INDICADORES PARA SUA IDENTIFICAÇÃO

**Ana Maria Klein<sup>1</sup>. Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus São José do Rio Preto/SP, Brasil. anaklein@ibilce.unesp.br, kleinana@uol.com.br**

#### Resumo

O artigo apresenta um trabalho técnico desenvolvido para o Ministério da Educação do Brasil em parceria com a UNESCO e teve por objetivo estabelecer critérios e indicadores que permitissem identificar práticas e experiências escolares que conjugam ambiente escolar, educação em direitos humanos (EDH) e aprendizagem. Para tanto, utilizou-se documentos que servem como referência para a EDH no Brasil (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Programa Nacional de Direitos Humanos e Estatuto da Criança e do Adolescente) e a consulta a educadores/as que atuam nas Secretarias de Educação de estados e municípios brasileiros. A definição de critérios e indicadores cumpre duas funções: selecionar boas experiências e indicar percursos para que as práticas educativas sejam convergentes com os propósitos pretendidos.

**Palavras-chave:** Experiências escolares em EDH, critérios e indicadores de boas práticas em EDH.

1. Pedagoga, socióloga, mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. São José do Rio Preto/SP, Brasil.

## Introdução

Vários instrumentos internacionais<sup>2</sup> incorporaram em seus artigos dispositivos sobre a educação em direitos humanos (EDH), inclusive a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em seu artigo 26<sup>3</sup>. Embora a EDH esteja presente na DUDH como objetivo a ser perseguido por todos os Estados membros, esse tipo de educação é recente enquanto prática intencionalmente voltada a tal finalidade. Por conta disso, não temos ainda definidos e reconhecidos, no Brasil, critérios e indicadores voltados ao diagnóstico e avaliação de tal educação.

O objetivo deste trabalho é propor critérios e indicadores capazes de identificar experiências positivas relacionadas à promoção dos Direitos Humanos nas escolas, a partir de documentos referências para a EDH. Ao destacarmos pontos e/ou ações que qualificam uma experiência como positiva estamos ao mesmo tempo indicando quais ações ou pontos são desejáveis para o desenvolvimento do que se pretende.

## Definição dos conceitos utilizados neste artigo

### ● Critérios

Os critérios são definidos como as condições que uma atividade ou que uma ação deve cumprir para que o processo seja considerado de qualidade ou relevante. Por isso, os critérios devem explicitar aquilo que perseguimos, tendo em conta as características que melhor representam aquilo que almejamos. Nesse sentido, podemos definir critérios como a elaboração dos objetivos de um projeto. Trata-se do estabelecimento de intervenções ou ações desejáveis. A finalidade desta etapa é responder à pergunta sobre quais são as características de um ambiente escolar promotor de direitos humanos e capaz de favorecer a aprendizagem. Visa-se com isso a proposição de alternativas para o desenvolvimento deste ambiente, de tal forma que a relação de critérios seja abrangente o suficiente e inclua o maior número possível de ações para assegurar o propósito central do que se pretende. Em sua fase inicial a definição é feita em termos gerais e posteriormente são definidos indicadores

---

2. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13), a Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 29), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Mulheres (artigo 10), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (artigo 7), a Declaração e Programa de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33-34 e Parte II, parágrafos 78-82) e a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001 (Declaração, parágrafos 95-97 e Programa de Ação, parágrafos 129-139).

3. "A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz".



que especificam os critérios detalhadamente e apresentam as alternativas ou as diferentes ações que compõem o critério<sup>4</sup>.

A formulação de critérios pode ser feita de três modos distintos: exclusivamente a partir dos objetivos que se pretende atingir; em colaboração com os atores envolvidos no processo, conjugando assim, o desejável com aquilo que acontece na prática; exclusivamente a partir do que acontece na prática.

Adotamos o segundo modo, ou seja, aquele que conjuga as ações desejadas com aquilo que acontece na prática afim de ajustar as expectativas e objetivos do projeto à realidade vivenciada nas escolas. Este ajuste foi feito mediante a escuta dos envolvidos no processo por meio de questionários enviados on line para educadores de secretarias de educação de todo o Brasil.

### ● **Indicadores**

Os indicadores são construídos a partir da experiência e do conhecimento acerca daquilo com que trabalhamos. Critérios informam algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma, permitindo a identificação do que vai bem e o que vai mal na escola, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades. Eles produzem um diagnóstico, apontam problemas, mas também permitem a identificação do êxito.

### ● **Aprendizagem**

A aprendizagem que ocorre em um dado momento é a síntese de tudo o que o estudante traz consigo: suas capacidades, sua história, seus conhecimentos e seu estado psíquico. Há também aquilo que o professor traz: suas capacidades, seus conhecimentos e seus estados de ânimo, mas também sua pedagogia, seus pensamentos, sua maneira de ver os estudantes, como também as condições em que trabalha. O momento da aprendizagem é a síntese disso tudo e se dá em dois tempos. O primeiro é o de abertura pessoal a algo novo; o segundo, é da incorporação do novo em sua maneira de viver a vida (Casassus, 2007, p. 33-34). Dois pontos da definição anterior merecem destaque: (1) todas as variáveis apontadas combinam-se de formas múltiplas na aprendizagem, trata-se, pois de um processo complexo que não pode ser reduzido a explicações reducionistas; (2) o sujeito que aprende deve ter disposições internas para aprender (estar aberto ao novo), ou seja, precisa querer aprender, ter vontade de descobrir, ter curiosidade pelo novo e ser capaz de incorporar os novos conhecimentos à sua vida.

---

4. Definição proposta pela UNESCO-IHE-UNEP/GPA, para o exemplo de gestão de saneamento e águas residuais (grifo nosso) disponível no site: <http://www.training.gpa.unep.org/content.html?id=173&ln=10>

Nas últimas décadas temos experimentado um relativo consenso na área educacional em relação ao construtivismo e às formas pelas quais os sujeitos aprendem. Na literatura educacional vários autores sintetizam alguns pontos convergentes nos novos discursos educacionais sobre o construtivismo (Klein & Guridi, 2010): os estudantes chegam à compreensão pela seleção ativa e construção de seu próprio conhecimento e não pela recepção e acumulação do mesmo; o sujeito traz uma bagagem de pressupostos, motivações, intenções e conhecimentos prévios a qualquer situação de ensino-aprendizagem; o processo de construção do conhecimento acontece por meio da atividade individual e social; a natureza das atividades influenciará a qualidade do conhecimento adquirido.

## Ambiente escolar

A ação dos seres humanos sobre seu meio resulta no conceito de ambiente. Transpondo este conceito para a escola, podemos dizer que o ambiente escolar envolve o ser humano e as ações pedagógicas que possibilitam a quem aprende estar em condições de refletir sobre sua própria ação e sobre a de outras pessoas em relação com o ambiente. Compreendido nesta acepção o ambiente transcende o reducionismo que o vincula apenas ao espaço físico, tornando-se poroso à dimensão das relações humanas. Nesta perspectiva o ambiente é um espaço de construção da cultura.

Com isso deve-se levar em consideração: a organização e a disposição espacial, as relações estabelecidas entre os elementos de sua estrutura, os comportamentos que nele se desenvolvem, as relações entre as pessoas e os objetos, as interações que se produzem entre as pessoas, os papéis que se estabelecem, os critérios que prevalecem e as atividades que são realizadas (Duarte, 2003).

### ● Os documentos referência para a Educação em Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>5</sup> (PNEDH) afirma o compromisso nacional sob a forma de políticas públicas com a EDH. O Plano define princípios e ações em cinco áreas: educação básica, educação superior, educação não-formal, mídia, e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça.

As orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos são claras quanto à adoção de processos democráticos que privilegiem a participação de todos os membros da comunidade escolar nos processos de regulação da vida em comum; à construção coletiva do conhecimento; ao uso de metodologias que atribuam papel central aos estudantes e que trabalhem transversalmente com as temáticas referentes aos Direitos Humanos.

5. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>



O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) destaca cinco âmbitos compostos por diferentes ações destinadas à implementação da EDH no ensino básico: políticas; implementação de política; ambiente de aprendizagem; ensinando e aprendendo; educação e desenvolvimento profissional de professores e outros profissionais da área da educação.

O Programa Nacional de Direitos Humanos, PNDH, nasceu em 1996 propondo os Direitos Humanos como política pública. Em 2009 e 2010 decretos de lei revisam e ampliam a proposta programática originando o PNDH 3. Este documento dedica um eixo somente à educação e cultura em direitos humanos, ressaltando a relação e o diálogo que mantém com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um conjunto de normas que tem por objetivo a proteção da integridade da criança e do adolescente. O ECA foi instituído pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, e representa um avanço no direito das pessoas ao explicitar os princípios da proteção integral e da prioridade absoluta, já previstos na Constituição Federal de 1988. Com o ECA crianças e adolescentes foram alçados à condição de sujeitos de direitos.

### ● **A contribuição das Secretarias de Educação para definição de critérios e indicadores**

Com o intuito de construir um conjunto de indicadores que reflitam a realidade brasileira no que tange à EDH, realizou-se um levantamento junto aos educadores ligados às Secretarias de Educação estaduais que estão diretamente envolvidos com a formulação de planos de ação em EDH em seus estados. O levantamento junto a estes educadores teve por objetivos identificar: indicadores de boas práticas de EDH; exemplos de boas práticas em EDH; ações necessárias para a efetivação da EDH nas escolas; indicadores de um ambiente escolar promotor da aprendizagem; indicadores de um ambiente escolar promotor dos Direitos Humanos; relações entre ambiente escolar promotor de Direitos Humanos e aprendizagem. Utilizou-se como instrumento um questionário composto por vinte e seis questões disponibilizado em um servidor online destinado a tal finalidade – googledocs.

### ● **Crítérios Propostos**

Com base na análise dos documentos citados (PMEDH, PNEDH, PNDH3, ECA) e com a contribuição das secretarias de educação do Brasil, propusemos organizados em dois blocos (ambiente escolar e aprendizagem pautada pela EDH) e oito dimensões (política e disposição de implementação dos DH na escola; formação e atuação docente; direitos e participação dos estudantes; escola, família e comunidade; currículo e projeto político pedagógico; práticas e metodologias de ensino e aprendizagem; suporte ao ensino e aprendizagem/tecnologia; e avaliação) apresentadas no quadro 1.

**Quadro 1. Critérios relacionados a ambiente escolar promotor da EDH e da aprendizagem pautada pelos DH.**

| 1. AMBIENTE ESCOLAR PROMOTOR DA EDH  |    |  |                      |
|--|----|--|----------------------|
| DIMENSÃO   |    | Critérios  | Fonte                |
| A. POLÍTICA E DISPOSIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA. | A1 | Elaborar carta sobre direitos e responsabilidades dos estudantes e dos professores   | PMEDH                |
|  | A2 | Elaborar código de conduta para uma escola livre de violência, assédio, abuso sexual e punições corporais, incluindo procedimentos para resolução de conflitos e para lidar com a violência e a intimidação; inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar | PMEDH<br>PNDH<br>ECA |
|  | A3 | Implementar políticas de não discriminação protegendo todos os membros da comunidade escolar, incluindo admissões, bolsas de estudo, progressão, promoção, programas especiais, elegibilidade e oportunidades  | PMEDH                |
|  | A4 | Reconhecer e celebrar as conquistas em DH através de festividades, prêmios e recompensas   | PMEDH<br>SEDUC       |
|  | A5 | Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar  | PNEDH<br>SEDUC       |
|  | A6 | Tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos/as alunos/as e dos/as trabalhadores/as da educação, envolvendo-os/as em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana  | PNEDH<br>SEDUC       |
|  | A7 | Favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político- pedagógicos das escolas, adotando práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano   | PNEDH<br>SEDUC       |
|  | A8 | Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao bullying   | PNDH3                |



|  |           |   |                         |
|--|-----------|---|-------------------------|
| <b>B. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE</b>             | <b>B1</b> | Um mandato explícito da liderança escolar com respeito à EDH  | PMEDH                   |
|  | <b>B2</b> | Oportunidades de desenvolver e implementar boas práticas novas e inovadoras em EDH  | PMEDH                   |
|  | <b>B3</b> | Promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos/as trabalhadores/as em educação, incluindo docentes, não-docentes, gestores/as e leigos/as | PNEDH<br>PNDH3<br>SEDUC |
| <b>C. DIREITOS E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES</b> | <b>C1</b> | Favorecer oportunidades de auto-expressão, responsabilidades e participação na tomada de decisão, de acordo com sua idade e capacidade  | PMEDH<br>SEDUC          |
|  | <b>C2</b> | Viabilizar oportunidades para organização de suas próprias atividades, para representar, mediar e defender seus interesses  | PMEDH                   |
|  | <b>C3</b> | Assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola  | ECA                     |
|  | <b>C4</b> | Assegurar o direito de ser respeitado por seus educadores   | ECA                     |
|  | <b>C5</b> | Assegurar o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores   | ECA                     |
|  | <b>C6</b> | Assegurar o direito de organização e participação em entidades estudantis   | ECA                     |
|  | <b>C7</b> | Respeitar os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura     | ECA<br>SEDUC            |

|  |           |   |                         |
|--|-----------|---|-------------------------|
| <b>D. ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE</b> | <b>D1</b> | Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos | PMEDH<br>PNEDH          |
|  | <b>D2</b> | Conscientizar pais, familiares e comunidade escolar sobre os direitos das crianças e sobre os principais princípios da educação em direitos humanos                         | PMEDH<br>PNEDH<br>SEDUC |
|  | <b>D3</b> | Envolver pais em iniciativas e projetos de educação em direitos humanos   | PMEDH<br>SEDUC          |
|  | <b>D4</b> | Promover a participação de pais na tomada de decisões da escola, através de organizações de representantes de pais  | PMEDH<br>ECA<br>SEDUC   |
|  | <b>D5</b> | Promover projetos e serviços extracurriculares dos estudantes na comunidade, particularmente sobre questões de DH   | PMEDH                   |
|  | <b>D6</b> | Incentivar a colaboração com grupos de jovens, sociedade civil e governo local para conscientização e oportunidades de apoio a estudantes                                   | PMEDH                   |

## 2. APRENDIZAGEM PAUTADA PELA EDH

|  |           |   |                         |
|--|-----------|---|-------------------------|
| <b>E. CURRÍCULO/ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</b> | <b>E1</b> | Definir habilidades e competências básicas em DH a serem adquiridas   | PMEDH                   |
|  | <b>E2</b> | Integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino  | PMEDH<br>PNEDH<br>SEDUC |
|  | <b>E3</b> | Atribuir igual importância aos resultados de aprendizagem cognitivos (conhecimento e habilidades) e sociais/afetivos (valores, atitudes e comportamentos)   | PMEDH                   |
|  | <b>E4</b> | Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidades de gênero e geracional, diversidade étnico-racial e religiosa, pessoas com deficiência dentre outras com educação igualitária, não discriminatória e democrática | PNEDH<br>PNDH3<br>SEDUC |
|  | <b>E5</b> | Incluir, nos programas educativos, o direito ao meio ambiente como Direito Humano   | PNDH3<br>SEDUC          |
|  | <b>E6</b> | Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica   | PNDH3<br>SEDUC          |
|  | <b>E7</b> | Desenvolvimento transversal das temáticas   | PMEDH<br>SEDUC          |



|  |           |   |                         |
|--|-----------|---|-------------------------|
| <b>F. PRÁTICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b> | <b>F1</b> | Criar uma atmosfera amigável, confiável, segura e democrática na sala de aula e na comunidade escolar   | PMEDH<br>SEDUC          |
|  | <b>F2</b> | Desenvolver estratégias de ensino coerente com os DH, respeitando a dignidade e oferecendo oportunidades iguais para os estudantes  | PMEDH                   |
|  | <b>F3</b> | Desenvolver uma pedagogia participativa, centrada no aluno, que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos de forma a encorajar sua participação ativa, aprendizagem cooperativa e um senso de solidariedade, criatividade e auto-estima | PMEDH<br>PNEDH<br>SEDUC |
|  | <b>F4</b> | Adotar métodos de aprendizagem devem propiciar experiência de forma que os estudantes possam aprender fazendo e colocando em prática os DH  | PMEDH<br>SEDUC          |
|  | <b>F5</b> | Adotar métodos de ensino empíricos, com o professor atuando como um facilitador, guia da aprendizagem e conselheiro   | PMEDH                   |
|  | <b>F6</b> | Avaliar as boas práticas de atividades, recursos e métodos de aprendizagem não formais e informais relevantes, disponíveis com ONG's e na comunidade  | PMEDH                   |
| <b>G. SUPORTE AO ENSINO E APRENDIZAGEM/TECNOLOGIA</b>      | <b>G1</b> | Fazer uso de sites na Web relacionados à EDH  | PMEDH                   |
|  | <b>G2</b> | Desenvolver programas de aprendizagem à distância ligados às escolas  | PMEDH                   |
|  | <b>G3</b> | Capacitar estudantes e professores para utilizarem novas tecnologias de informação para EDH   | PMEDH                   |
|  | <b>G4</b> | Encorajar grupos de discussão on-line sobre tópicos de DH com estudantes e professores de outras escolas, em níveis local, nacional e internacional   | PMEDH                   |
|  | <b>G5</b> | Disseminar materiais de EDH em números suficientes e em linguagens apropriadas e treinar o pessoal relevante em seu uso   | PMEDH                   |
|  | <b>G6</b> | Coletar e disseminar exemplos de boas práticas em ensino e aprendizagem de educação em direitos humanos   | PMEDH                   |
|  | <b>G7</b> | Facilitar a criação de rede e a troca de práticas de educação em direitos humanos entre educadores e entre estudantes   | PMEDH                   |
|  | <b>G8</b> | Promover pesquisa em ensino e aprendizagem de educação em direitos humanos  | PMEDH                   |

|                     |           |   |                |
|---------------------|-----------|---|----------------|
| <b>H. AVALIAÇÃO</b> | <b>H1</b> | Desenvolver indicadores, identificar métodos adequados e projetar ferramentas apropriadas para revisão, avaliação e medição dos processos, resultados e impacto da EDH  | PMEDH<br>PNDH3 |
|                     | <b>H2</b> | Utilizar métodos de avaliação que sejam apropriados para EDH, tais como observação e relatório por professores e companheiros de estudo; registro da experiência dos estudantes, trabalho pessoal, bem como habilidades e competências adquiridas (portfólio de estudante); e auto-avaliação dos estudantes   | PMEDH          |
|                     | <b>H3</b> | Aplicar princípios de direitos humanos para avaliar as realizações dos estudantes em todo o currículo, tais como transparência (explicação de critérios e motivos para graduação, informação de estudantes e pais), igualdade (mesmos critérios usados para todos os estudantes e por todos os professores), equidade (falta de abuso de avaliação) | PMEDH          |

Os indicadores foram formulados tendo por referência cada um dos critérios apresentados no quadro 1. Devido a extensão do material, optamos por apresentar os indicadores referentes a apenas aos critérios A1, A2 e A3 (quadro 2).

### Quadro 2. Indicadores relacionados aos critérios A1, A2, A3

|   |                 |
|---|-----------------|
| <b>Dimensão: A. Política e disposições de implementação dos direitos humanos na escola</b>              |                 |
| <b>Critério A1.</b> Carta sobre direitos e responsabilidades dos estudantes e dos professores           |                 |
| A escola possui algum documento formalizado que defina as responsabilidades e direitos dos professores? | ( ) SIM ( ) NÃO |
| A escola possui algum documento formalizado que defina as responsabilidades e direitos dos estudantes?  | ( ) SIM ( ) NÃO |
| <b>Critério A2 .</b> Código de conduta, resolução de conflitos, abuso contra crianças e adolescentes    |                 |
| A escola possui um acordo de convivência formalizado destinado a orientar a vida em comum?              | ( ) SIM ( ) NÃO |



**Em caso de resposta afirmativa, quais ações estão previstas nesse código:**

Violência física ( ) SIM ( ) NÃO

Violência verbal ( ) SIM ( ) NÃO

Assédio sexual ( ) SIM ( ) NÃO

Assédio psicológico ( ) SIM ( ) NÃO

Abuso sexual ( ) SIM ( ) NÃO

Punições corporais ( ) SIM ( ) NÃO

Discriminação racial ( ) SIM ( ) NÃO

Discriminação por orientação sexual ( ) SIM ( ) NÃO

Discriminação religiosa ( ) SIM ( ) NÃO

Outros – especifique, por favor:

A escola desenvolve ações para o enfrentamento de conflitos? ( ) SIM ( ) NÃO

**Em caso de resposta afirmativa, quais conflitos são enfrentados por meio dessas ações:**

Entre estudantes ( ) SIM ( ) NÃO

Entre estudantes e professores ( ) SIM ( ) NÃO

Entre estudantes e demais funcionários ( ) SIM ( ) NÃO

Entre família e escola ( ) SIM ( ) NÃO

Entre professores ( ) SIM ( ) NÃO

|   |                              |                              |
|---|------------------------------|------------------------------|
| Entre profesores e coordenação/direção  | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Entre escola e comunidade   | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| <b>Quais as estratégias para enfrentar conflitos adotadas pela escola:</b>                          |                              |                              |
| Utilizar o regulamento/regimento escolar e as sanções nele previstas                                | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Promover o debate sobre os temas que geram conflitos  | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Realizar assembleias  | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Discutir coletivamente as formas de conduta   | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Realizar palestras sobre os temas que geram conflitos   | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Chamar a família  | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Encaminhar o caso a outras instâncias   | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| A escola desenvolve ações para a identificação de abuso e violência contra crianças e adolescentes? | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| <b>Em caso de resposta afirmativa, quais ações são realizadas para essa identificação:</b>          |                              |                              |
| Observação de alterações no comportamento   | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Destacar professor tutor para acompanhar os estudantes de uma sala                                  | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Criar um espaço para que os estudantes possam falar de seus problemas                               | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| <b>Quais as estratégias para enfrentar esses abusos:</b>  |                              |                              |
| Utilizar o regulamento e as sanções previstas   | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Encaminhar o caso a outras instâncias   | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
| Chamar a família para uma conversa  | <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |



| <b>Critério A3 . Políticas de não discriminação protegendo todos os membros da comunidade escolar, incluindo admissões, bolsas de estudo, progressão, promoção, programas especiais, elegibilidade e oportunidades</b> |         |         |
|--|---------|---------|
| A escola possui algum programa para enfrentar a evasão escolar ?   | ( ) SIM | ( ) NÃO |
| A escola possui algum programa para enfrentar a repetência ?   | ( ) SIM | ( ) NÃO |
| A escola possui algum programa para enfrentar a evasão escolar ?   | ( ) SIM | ( ) NÃO |
| A escola possui algum programa para enfrentar o baixo rendimento?  | ( ) SIM | ( ) NÃO |
| A escola possui algum programa para incentivar o bom rendimento?   | ( ) SIM | ( ) NÃO |
| A escola possui alguma pareceria para oferecimento de bolsas estudo ?  | ( ) SIM | ( ) NÃO |

O instrumento resultante da definição de critérios e indicadores aqui apresentados foi aplicado junto às secretarias municipais de educação do estado da Bahia. As sugestões e percepções dos participantes propiciaram ajustes nos itens formulados e contribuíram para qualificar o instrumento. O instrumento foi também aplicado junto a algumas escolas brasileiras. O resultado obtido nos mostrou que as escolas já desenvolvem várias práticas que são convergentes com os princípios da EDH, no entanto, não têm consciência de que esta atuação se relaciona com a EDH. Entendemos que esta atuação é importante, contudo é imprescindível que os educadores e educadores das escolas reconheçam suas atuações enquanto práticas comprometidas com a EDH, pois é mediante a consciência e a intencionalidade que poderemos ter escolas comprometidas de fato com este tipo de educação.

Atualmente, este instrumento serve como base para uma pesquisa desenvolvida por mim, enquanto docente e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (UNESP/ São José do Rio Preto).



## Referencias bibliográficas

Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coords.). (2004). *Indicadores da qualidade na educação*. São Paulo: Ação Educativa.

Casassus, J. (2007). *Escola e a desigualdade*. Brasília: Liber Livro editora, UNESCO.

Duarte, J. Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. (2003). *Estudios pedagógicos, Valdivia*, 29. Recuperado el 23 de julio de 2010, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=es&nrm=iso)

[Versión digital]. doi: 10.4067/S0718-07052003000100007.

Klein, A. M. y Guridi, V. (2010). Construtivismo, ABP e formação de professores. *Comciência: Revista eletrônica de jornalismo científico*. Edição 53. Disponible en <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=53&id=672>.

Mira, J. y Gómez, J. (s.f.) *Criterio, Indicador y Estándar*. Universidad Miguel Hernández de Elche. Disponible en <http://calidad.umh.es/curso/criterio.htm#1>



## EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE ORGANISMOS DE DERECHOS HUMANOS EN BUENOS AIRES

**Grupo “Movimiento de Derechos Humanos y Educación”:** Lara Arcuschin<sup>1</sup>, Soledad Astudillo<sup>2</sup>, Gisela Cardozo<sup>3</sup>, Clarisa Curti<sup>4</sup>, Paula Topasso<sup>5</sup>, Florencia Zyssholtz<sup>6</sup>. Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini” (Departamento de Educación), Ciudad de Buenos Aires, Argentina. [lara\\_arcuschin@hotmail.com](mailto:lara_arcuschin@hotmail.com), [clarisacurti@hotmail.com](mailto:clarisacurti@hotmail.com), [fzyssholtz@gmail.com](mailto:fzyssholtz@gmail.com), [soledadastudillo@yahoo.com.ar](mailto:soledadastudillo@yahoo.com.ar), [cardozogisela@yahoo.com.ar](mailto:cardozogisela@yahoo.com.ar), [ptopasso@gmail.com](mailto:ptopasso@gmail.com)

### Resumen

En este trabajo se compartirán algunos de los conocimientos construidos en el marco de un proyecto de investigación en curso desde el año 2008 en el Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”, sobre las prácticas pedagógicas llevadas adelante por ocho organismos de derechos humanos de la Ciudad de Buenos Aires.

Desde un abordaje cualitativo y participativo, el proyecto se propone conocer la especificidad de las experiencias educativas desarrolladas por los organismos de derechos humanos, a partir de las voces de sus integrantes; y, al mismo tiempo, asume propósitos vinculados a la acción, orientados a generar espacios de encuentro entre los y las integrantes de estas organizaciones y a aportar a la construcción de herramientas que contribuyan a la reflexión sobre las propias experiencias educativas.

Actualmente, el grupo se encuentra transitando la etapa de análisis del material empírico. Aquí se presentarán los principales avances en este sentido.

---

1. Lic. en Cs. de la Educación.

2. Lic. y Prof. en Cs. Políticas.

3. Lic. en Cs. Política, Maestranda en DD.HH.

4. Lic. en Cs. de la Educación.

5. Lic. en Cs. de la Educación, Maestranda en DD.HH.

6. Lic. en Cs. de la Educación.

## 1. Punto de partida: organismos de derechos humanos y educación

El grupo inicia el trabajo hacia mediados de 2008 y se aboca en los primeros momentos a la construcción de la situación problemática y la focalización en un objeto de estudio. El acercamiento al vínculo entre educación y derechos humanos parte del interés por conocer el abanico de experiencias que se desarrollaron y desarrollan dentro del movimiento de derechos humanos en Argentina y de la diversidad de interrogantes que de allí se despliegan.

El movimiento de derechos humanos en Argentina nuclea a diferentes organizaciones sociales que orientan su trabajo a la promoción y ejercicio efectivo de los derechos humanos. En particular, se suele identificar a este movimiento con un grupo de organizaciones que ha centrado su tarea en la denuncia de las violaciones a los derechos humanos perpetradas por la dictadura cívico-militar de 1976-1983<sup>7</sup>. Recuperado el orden constitucional, estas organizaciones amplían su campo de acción; algunas de ellas continuaron con los procesos judiciales a los/as responsables de crímenes de lesa humanidad y la búsqueda de la verdad, y otras sumaron a su actividad acciones vinculadas a la denuncia de la continuidad de prácticas institucionales represivas y a la construcción de la memoria, entre otras.

En este contexto, al inicio del proyecto de investigación, previo al momento de focalización del objeto de estudio, se identificaban tres grupos de interrogantes en relación al vínculo entre educación y derechos humanos, que aparecían como ejes posibles de ser problematizados. El primero, centrado en la concepción de la educación como un derecho humano, concentraba interrogantes vinculados a la relación entre los organismos de derechos humanos y el Estado –en tanto garante de derechos–, y a las prácticas de exigibilidad que estas organizaciones llevaron y llevan adelante: *¿Cuál es el vínculo de los organismos con el Estado? ¿Cómo conciben, en particular, el derecho a la educación? ¿Se han propuesto desarrollar acciones orientadas a la exigibilidad de este derecho? ¿Cuáles? ¿Qué características tienen?* El segundo eje nucleaba interrogantes en torno a la concepción de educación de los y las integrantes de estos organismos: *¿Cómo conciben la educación los integrantes de los organismos de derechos humanos? ¿Qué lugar tiene la educación en el organismo? ¿Cómo entienden sus prácticas educativas?* Finalmente, el tercer eje se constituyó con los interrogantes vinculados a las experiencias educativas de los organismos de derechos humanos. Partiendo de la identificación de un panorama complejo y diverso de experiencias educativas llevadas adelante

7. La noción de movimiento de derechos humanos se suele asociar también a la clasificación de ciertos organismos de derechos humanos como "organismos históricos". Existen diversas clasificaciones y formas de remitir a las organizaciones que constituyen el universo de esta investigación, ver en Jelin E. (1995). "La política de la memoria: el Movimiento de Derechos Humanos y la construcción democrática en la Argentina". En: Acuña et al., *Juicio, castigos y memorias*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión. Y en Veiga, R. (1985). *Las organizaciones de derechos humanos*. Buenos Aires: CEAL. Estas nociones aún se encuentran en revisión entre los presupuestos teóricos.



por estas organizaciones, las preguntas preliminares giraron en torno a: *¿Qué organismos realizan o realizaron experiencias educativas? ¿Cuáles se proponen explícitamente realizar experiencias educativas? ¿Qué características tienen esas experiencias? ¿Qué relaciones se establecen con el sistema educativo y con la educación más allá de la escuela? ¿Cuál es la formación de los y las integrantes de los organismos? ¿Realizan prácticas de formación interna?*

A partir de la caracterización de esta situación problemática que presentaba inicialmente tres ejes (la lucha por el derecho humano a la educación, la concepción de educación sostenida por sus integrantes y las experiencias educativas llevadas adelante por las organizaciones), se decide buscar una aproximación mayor a las experiencias educativas y las concepciones sobre la educación de los organismos de derechos humanos, con el objetivo de avanzar en el proceso de construcción del objeto de investigación. A raíz de los acercamientos empíricos a las organizaciones y a sus prácticas pedagógicas, el grupo fue paulatinamente enfocando la mirada hacia un lugar en común, que a su vez aparecía como punto de encuentro entre los diversos interrogantes preliminares, éste es: *¿cuál es la especificidad de las experiencias educativas de los organismos de derechos humanos? En este sentido, ¿qué aspectos en común y qué diferencias presentan estas experiencias? ¿Qué características tienen en su dimensión pedagógica, institucional y sociopolítica?*

La pregunta acerca de la especificidad de las experiencias educativas de los organismos de derechos humanos parte de la consideración de una noción amplia de lo educativo que procura superar la tradicional distinción entre Educación Formal / No Formal / Informal. En lugar de esta clasificación, se propone el concepto de Educación Permanente, que permite referir a las diversas experiencias educativas considerándolas como un continuo con distintos grados de formalización. Los grados de formalización corresponden a tres dimensiones que pueden ser analizadas en toda experiencia educativa: la dimensión sociopolítica, referida a las relaciones con el Estado en términos políticos, jurídicos y administrativos; la dimensión institucional, referida a características seleccionadas del universo institucional donde se insertan las acciones educativas, y la dimensión pedagógica, del espacio de enseñanza y aprendizaje, referida a aspectos de las prácticas educativas concretas en el encuentro educador-educando-contenido (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2005). De esta forma, una experiencia pedagógica puede tener un alto grado de formalización en el aspecto pedagógico, por contar con un trabajo previo y sistemático de planificación de las actividades a realizar a cargo de los/as educadores, y un bajo grado de formalización sociopolítica por no estar incluida en el circuito de acreditación validado por el Estado ni ser requisito para acceder a otro nivel o modalidad educativa. Puede tener a la vez un alto grado de formalización institucional si corresponde, por ejemplo, con una actividad continua de formación interna de cuadros de una organización social.

## 2. Perspectiva metodológica

El proyecto se propone como objetivo de generación de conocimiento científico, conocer la especificidad de las experiencias educativas de los organismos de derechos humanos a partir de las voces de sus integrantes.

A su vez, asume propósitos vinculados a la acción. Por un lado, generar espacios de encuentro entre las y los integrantes de los diversos organismos, donde puedan conocerse y conocer las respectivas experiencias. Por el otro, aportar a la construcción de herramientas que contribuyan a la reflexión sobre las propias experiencias educativas por parte de los/as integrantes de esas organizaciones<sup>8</sup>.

Para lograr estos objetivos, se define asumir una doble perspectiva metodológica: un abordaje cualitativo con instancias participativas mínimas.

Se asume un abordaje cualitativo para la construcción de conocimiento científico y se define la utilización del Método Comparativo Constante (MCC) para la realización del análisis de los distintos materiales que presentan la información empírica. Este método, basado en los aportes de Glaser, B. y Strauss, A. (Monteverde, 2003), no busca entender la realidad estudiada aplicando categorías teóricas prefijadas, sino generar conceptos articulados a partir de la empiria que permitan comprenderla en profundidad. Es decir, busca generar "teoría de base" desde la emergencia de categorías y subcategorías de análisis a través de un proceso de raciocinio inductivo desde la base empírica de la investigación. Se inicia con el registro de información<sup>9</sup> y continúa con la elaboración de categorías como un proceso de ida y vuelta de la empiria a los conceptos a través de lecturas reiteradas. Una vez definidas las categorías, se procede a la escritura de memos de cada noción, ilustrados con los incidentes que avalan esa conceptualización y se van estableciendo relaciones entre las diferentes categorías y subcategorías construidas a partir de la realidad estudiada.

Por otra parte, en relación con los propósitos vinculados a la acción transformadora, este proyecto incorpora instancias participativas mínimas donde compartir y discutir los avances de la investigación con los integrantes de los organismos de derechos humanos, generando espacios de reflexión sobre sus prácticas que se constituyen a la vez en instancias de validación del conocimiento construido en cada etapa, de obtención de nueva información empírica y de generación de nuevas categorías de análisis.

---

8. A estos objetivos de investigación se suman objetivos de formación grupal en aspectos referidos a la práctica de la investigación, la pedagogía, derechos humanos e historia social reciente.

9. Para el registro de la información se utilizó un formato de registro a 3 columnas. La primera columna corresponde a observables, la segunda columna a impresiones o comentarios del observador/entrevistador, y la tercera columna contiene la categorización producto del análisis (Sirvent, 2004; Monteverde, 2003)



En este sentido, la investigación asume la perspectiva de la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como una práctica que concibe a la investigación y a la participación *“como momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, que se torna así práctica colectiva y que lleva implícitos componentes de acción educativa y de animación sociocultural”* (Sirvent, 2004). Se apoya en el trípode conceptual investigación-educación-participación y, a través de la articulación de esos tres procesos, pretende generar conocimiento científico colectivo sobre la realidad estudiada y transformarla a partir de promover la capacidad reflexiva y de objetivación de la realidad por parte de la población involucrada.

### 3. Aspectos sustantivos del análisis

A continuación se comparten algunas reflexiones que devienen del análisis efectuado, resaltando algunas de las categorías principales construidas hasta el momento.

#### 3.1 Caracterización de las experiencias

Al volver a leer los registros de entrevistas, se observa que las personas entrevistadas refieren a actividades que pueden ser agrupadas bajo el nombre *“actividades generales del organismo”*. Si bien en el encuadre de la entrevista se explicaba el objetivo de la investigación y su foco en las actividades educativas, la guía de entrevista incluía preguntas sobre actividades del organismo en general, su funcionamiento, ámbito en que realizan las actividades y su origen. Estas actividades generales se vinculan con la *“lucha por la justicia y contra la impunidad”*, en relación con las acciones del Estado terrorista y por la exigibilidad de derechos humanos en general, en la actualidad.

Las experiencias relevadas a partir de la lectura de las entrevistas muestran una gran diversidad. Los organismos de derechos humanos desarrollan prácticas en múltiples ámbitos: en instituciones de distintos niveles del sistema educativo (escuelas, universidades, institutos de formación docente), en institutos de menores, en organizaciones sociales, parques, barrios, instituciones religiosas, etc. En función de la diversidad de ámbitos, varían también los destinatarios de estas actividades: niños y niñas, jóvenes y/o adultos/as de diferentes sectores sociales y trayectorias educativas. Entre las prácticas, se hallan charlas, testimonios, talleres, video-debates, pasantías, actividades de formación interna, carreras de grado, seminarios, clínica jurídica para la formación de abogados/as, cátedras universitarias (libres o curriculares), elaboración de material didáctico, publicaciones, formación en oficios, concursos y muestras artísticas, entre otras. Cabe señalar que estas experiencias también varían en relación a su contenido, metodología y propósitos.

Es una constante en las entrevistas encontrar que los organismos trabajan con otras instituciones, que integran organizaciones más amplias, que se vinculan con distintos propósitos. Es decir, realizan actividades en y con otros organismos de derechos humanos o instituciones como organizaciones sociales, gremios, corrientes políticas, instituciones escolares, universidades, instituciones estatales y organizaciones internacionales. Esta metodología de trabajo es recurrente en las actividades vinculadas a violaciones de derechos humanos no limitadas al período de la dictadura cívico-militar (1976-1983).

Los organismos de derechos humanos establecen vínculos con otras instituciones con el propósito de intercambiar sus opiniones ante distintos acontecimientos; realizar actividades en conjunto y compartir recursos educativos y espacios disponibles. Cabe destacar que varios/as entrevistados/as plantean dificultades para afrontar el desarrollo de las actividades debido a la falta de recursos, por lo que establecen relaciones con el Estado o instituciones internacionales a fin de obtener el financiamiento para la realización de publicaciones (libros, CD), el pago de honorarios docentes, viáticos y gastos de distribución de materiales, entre otros.

En este marco pueden ubicarse las actividades de acompañamiento o solidaridad con otras luchas, por ejemplo, por el derecho a la educación, en defensa de la escuela pública.

Otra categoría construida para comprender las experiencias se ha denominado "origen de las actividades", que concentra las referencias de los/as entrevistados/as a la forma en que surgen las actividades que realiza el organismo: cuándo se realizan y por qué, cuáles son los hechos puntuales o circunstancias que identifican como parte de su origen. Pueden ser "de origen externo" al organismo o "de origen interno" (es decir, iniciativas del organismo o de algún integrante de éste). Entre las primeras, se incluyen los pedidos de instituciones, grupos o personas que "demandan"<sup>10</sup> al organismo la realización de alguna actividad: una charla, una entrevista, un taller, por ejemplo:

"las escuelas por lo general te piden (...) que alguna abuela vaya. Pero a veces (...) ellas están haciendo un trabajo sobre no sé que cosa y que quieren ver si pueden visitar y sí, se recibe, eso siempre, se reciben visitas permanentemente". (Registro de entrevista 3)

---

10. Se utiliza el término "demanda" para referirnos a las actividades cuyo origen está asociado a un pedido que llega al organismo desde individuos, instituciones o grupos externos, puesto que éste es mencionado por los propios integrantes de organismos en algunas de las entrevistas y retomado en el intercambio durante el encuentro realizado el 22 de agosto de 2009 (Grupo Movimiento de Derechos Humanos y Educación (2009). *Sistematización del primer encuentro de presentación y reflexión* (Mimeo). Departamento de Educación, Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini", pp. 12-14).



Por otro lado, como hechos o situaciones de origen externo al organismo que intervienen en el surgimiento de las actividades que este realiza, aparecen también menciones a cuestiones contextuales. Es decir, las personas entrevistadas atribuyen a determinada coyuntura política cierto peso en el origen de las actividades realizadas en determinado momento histórico. Algunos/as establecen distinciones entre las actividades que se realizaron en determinados momentos históricos, seleccionando diferentes hechos políticos para dar cuenta de estos períodos: durante y después de la dictadura 1976-1983; después de los '90; como consecuencia de la sanción de las leyes de obediencia debida y punto final; a partir de la apertura de los juicios por crímenes de lesa humanidad, entre otros.

En aquellos registros donde se encuentran señalamientos temporales, se encuentra como constante la referencia a que la recuperación del orden constitucional habilitó la realización de otras actividades. Aquí se marca, por lo general, el inicio de las actividades educativas:

“los proyectos educativos se llevaron a cabo, de alguna manera, a partir de la democracia”.  
(Registro de entrevista 1).

La mención de las “actividades generales del organismo” fue relevante en particular en el proceso de reflexión sobre el carácter educativo de algunas de ellas y, en ciertos casos, al ser tomadas como punto de comparación con las actividades educativas del organismo.

De este conjunto más amplio de actividades, por los objetivos de investigación, se destacan aquellas que guardan relación con prácticas educativas. Aquí se construyeron dos grandes grupos:

- “Actividades intencionalmente educativas”: que fueron identificadas como educativas por parte de la persona entrevistada, que muestran una intencionalidad educativa desde el inicio de su proyección o planificación, de acuerdo a las concepciones de los/as entrevistados/as.
- “Actividades que adquirieron un carácter educativo”. Durante las entrevistas y durante el encuentro participativo realizado, se identificaron momentos de reflexión por parte de las y los integrantes de los organismos sobre el carácter educativo de algunas actividades generales que inicialmente no fueron pensadas como educativas. En algunos casos, el proceso de reflexión se dio de forma novedosa en el momento de la entrevista o la discusión grupal; en otros casos, se relató cómo actividades, acciones o material producido por el organismo devino, “sin quererlo”, en recurso pedagógico. La recurrencia de estos incidentes constituye uno de los aspectos centrales que se presentará a continuación en este trabajo como “Concepción de Educación” de los organismos.

### 3.2 Concepción de educación

En las palabras de los/as entrevistados/as se encuentran, por un lado, referencias a la educación entendida como derecho humano y visiones diversas sobre la escuela o sistema educativo formal, a cargo del Estado. Por otro lado, se identifica otra serie de categorías que dan cuenta de concepciones que subyacen a las prácticas educativas que los organismos llevan a cabo: los propósitos que asignan a la educación, sus reflexiones sobre la relación que establecen entre educador- educando- contenido, y ciertas formas de caracterizar sus prácticas educativas que resultaron novedosas para el equipo. A continuación se describe el primer grupo de categorías, mientras que algunos aspectos sustantivos del segundo grupo se presentarán vinculados a los desafíos y dificultades de las experiencias (ver punto 3.3).

**“Educación como derecho humano”.** Un primer aspecto común a diferentes entrevistas es la mención que hacen los/as entrevistados/as de la educación como derecho humano. Resaltan el rol principal del Estado y hacen una caracterización de la educación como gratuita:

P: Con relación al derecho a la educación, ¿usted qué visión tiene o qué experiencia de trabajo tiene?

R: “Nos parece que es un derecho fundamental y desde nuestra posición de separación con respecto del Estado estamos proponiendo una educación libre y gratuita para todo el mundo”. (Registro de entrevista 1).

R: “No creo que haya ningún organismo de derechos humanos que defienda la educación privada”.

P: (...) ¿Por qué línea entienden derecho a la educación?, digamos, ¿qué concepción?

R: “Y... libre, acceso libre, gratuito y subsidiado, no solamente gratuito (...) Tendría que ser subsidiado”. (Registro de entrevista 2).

Se reconoce el doble carácter que asume el Estado: en tanto responsable, es quien vulnera el derecho a la educación a través de sus acciones u omisiones.

**“Visiones sobre la escuela”.** Al preguntarles a los/as entrevistados/as acerca de las actividades o experiencias educativas realizadas por el organismo, fue recurrente una primera asociación o referencia a actividades realizadas en o para escuelas, colegios, universidades, todas instituciones propias del sistema educativo formal. En la categoría “actividades educativas del organismo”, se ha detectado que una gran cantidad de experiencias se llevaban a cabo en o con aquellas instituciones. Además, los/as entrevistados/as han desarrollado diversas publicaciones y materiales que ponen a disposición de las y los docentes para contribuir a su práctica cotidiana.



En general refirieron a un “vínculo cercano con la escuela”, que puede ilustrarse a través de sus palabras:

R: “Es más, (...) creo que hasta es uno de los ámbitos con los cuales mejor se relacionan (...) en general siempre las abuelas tuvieron mucho afecto a acercarse a los docentes, a los niños, a las escuelas. Siempre fue un ámbito que ellas buscaron para estar ahí. Más allá de que tuvieran sus nietos o no, como que ellas se sienten esa cosa de abuela que viene a contar algo (...) Para ellas fue siempre algo muy importante y lo sigue siendo, es como que les gusta”. (Registro de entrevista 3).

P: Y estos talleres, digamos, los destinatarios de estos talleres son diversos, desde docentes de varios niveles...

R: “Desde docentes, nosotros, dadas las fuerzas que hemos tenido, siempre hemos dado un lugar ciertamente preferencial a los docentes porque son muy multiplicadores, esto no es ningún impedimento para que hayamos dado a chicos de primario, de secundario, a grupos heterogéneos donde había gente que no era docente (...), porque todos de alguna u otra manera tienen que ver con la escuela o con el sistema educativo o con la educación permanente...”. (Registro de entrevista 2).

Las prácticas educativas de los organismos muestran además un vínculo dinámico con el sistema educativo: ellos “visitan” las escuelas, reciben estudiantes, convocan a docentes y estudiantes para actividades, son convocados por docentes y directivos.

A su vez, parte de este vínculo se da a nivel personal: varios de los y las integrantes de organismos que se han entrevistado fueron o son docentes/directivos o directivas de escuelas públicas o del nivel universitario.

Otro elemento constante fue la referencia a acciones de “defensa de la educación pública”, lo que guarda relación con la noción de la educación como derecho humano<sup>11</sup>.

También se encuentra presente una “visión crítica constructiva” del sistema educativo, que no invalida su defensa. La escuela pública aparece valorada como el ámbito de lucha y garantía del derecho a la educación, entendido como responsabilidad del Estado, a la vez que se encuentra atravesado por la violación de otros derechos. Es un ámbito donde se está disputando el relato de la historia reciente, donde pueden encontrarse prácticas y relaciones autoritarias y aspectos estructurales y

---

11. Como ya se señaló, se encontraron referencias al acompañamiento de las luchas por el derecho a la educación, en el marco de las acciones de solidaridad con diversas luchas sociales.

metodológicos para criticar y repensar, pero también prácticas pedagógicas democráticas donde se enseñan y ejercitan los derechos humanos.

**“Esto también es educación...”.** Desde la visión de los/as entrevistados/as, lo educativo no se asimila a lo escolar. Como se señaló inicialmente, un aspecto interesante lo constituyeron las reflexiones de las personas entrevistadas en torno a sus propias experiencias acerca de “qué es y qué no es educación”, donde se identificaron aspectos educativos de actividades que inicialmente no fueron pensadas con ese sentido.

A modo de ejemplo, entre las actividades vinculadas con la investigación y con la memoria, se menciona una forma de recordatorio de las personas detenidas-desaparecidas. En este incidente también se observa una reflexión en el momento de la entrevista sobre el carácter educativo de la actividad del organismo, cuya intencionalidad no era originalmente educativa:

“lo que más hacemos los Hermanos es acompañar las Baldosas. (...) Y hay baldosas en los colegios. Cuando el colegio admite recordar mediante una baldosita que se ponga adentro o afuera. La baldosa afuera o una placa adentro...A la persona que estuvo, o estudiando en ese colegio o que fue docente. (...) por ejemplo el último acto, magnífico. Tiene que haber sido para los chicos..., que uno notaba muy, muy atentos ante hechos y palabras de mucha emoción, tiene que haber sido un acontecimiento, digamos, en sentido educativo ¿no?”. (Registro de entrevista 9).

Un aspecto constante es el reconocimiento del carácter educativo de la lucha social:

“(...) yo creo que nosotras (...) también hacemos docencia con la lucha. (...) Cuando alguien te dice: ‘mirá nosotros empezamos a salir a la calle cuando queríamos la luz porque era la única manera de llamar la atención’, suponete en un barrio... ¿no? Y te dicen así, ¿no? Las madres del paco, por ejemplo: Yo fui a la plaza algunas veces y dicen: ‘nosotras tuvimos el ejemplo de ustedes, ustedes salieron y nosotras decidimos salir a hacer lo mismo’. Entonces yo me doy cuenta que hacemos docencia y que... es un ejemplo ético, con todas las imperfecciones que por ahí podemos tener, pero que salir a la calle, contar lo que pasa, contar, dar testimonio, hablar con los jóvenes, es docencia sin querer hacer una clase digamos muy preparada...”. (Registro de entrevista 6).

En una actividad grupal del encuentro participativo realizado, al tener que describir las actividades educativas que realizan, se dieron de forma espontánea reflexiones similares en los grupos, incluyendo



puntos de vista diferentes sobre el carácter educativo o no de algunas acciones. Sin duda, se trata de un aspecto relevante para seguir profundizando y reflexionando a partir de la práctica.

El reconocimiento de experiencias de aprendizaje y de enseñanza por fuera de la escuela (en el marco de la lucha, de la participación y organización social) puede permitirnos hablar de una visión amplia de la educación y de una necesidad de formarse en derechos humanos a lo largo de toda la vida y en distintos ámbitos.

### 3.3 Dificultades y desafíos de las experiencias

A lo largo de la investigación, se identifican ciertas dificultades, en algunos casos compartidas, que los y los educadores en derechos humanos enfrentan en su tarea. Algunas de ellas son:

**“Tensión militancia-trabajo”.** En distintas entrevistas, los y las integrantes de organismos de derechos humanos comentaron, entre las dificultades que se les presentan en la realización de sus actividades, los diversos modos en que estos/as participantes forman parte de la organización, y, a partir de esas caracterizaciones, se distinguen distintos ejemplos.

Algunos/as entrevistados/as comentan que se integran al organismo de manera asalariada. En algunos casos la renta parte del mismo organismo o bien por una institución externa a él, y, se agrega a la cuestión del salario, las condiciones de trabajo que sostienen. En algunos casos, entre quienes desarrollan tareas asalariadas en el organismo, comentaron su particular gusto por el trabajo en él, enunciándolo también en términos de militancia o de compromiso. Cuando no son rentados, en la mayoría de los casos hacen alusión a su actividad y sus limitaciones respecto de los tiempos disponibles en vínculo con sus empleos, y cómo sus tareas en la organización se ven determinadas por su vida laboral. A veces implica que coordinen o asistan a las actividades quienes pueden, en términos de organización de horarios.

A la luz de las relaciones que se establecen entre los distintos aspectos que caracterizan la incorporación al organismo y la actividad laboral de las personas entrevistadas, asalariadas o no, se han logrado interpretar algunas tensiones entre lo que es considerado “empleo”, “trabajo” y “militancia”. Sus múltiples cruzamientos terminan por definir el tipo de trabajo que desarrollan, sus posibilidades y limitaciones, dificultades y desafíos, entre otras cuestiones.

**“Destinatarios no afines”.** Entre los desafíos que se les presentan en las experiencias, los/as entrevistados/as destacan cuestiones relativas al alcance de las experiencias que realizan, es decir, las limitaciones que encuentran para convocar a diversos/as destinatarios/as y para lograr con

ellos/as el cumplimiento de los objetivos de las actividades. Específicamente, distinguen entre las y los destinatarios a quienes no se acercan espontáneamente a participar de actividades vinculadas a la temática de derechos humanos o difundidas por organismos, y manifiestan como desafío la necesidad de alcanzar con sus actividades a estos sectores:

“Las abuelas son pocas pero yo también soy poca viste entonces al final terminás laburando en donde se te abre la puerta. Donde es probablemente el lugar que tal vez no es el mejor lugar para laburar porque donde más necesidad había era en donde te costaba abrir la puerta. (...) es como darle el discurso a los amigos. Todos te van a aplaudir pero lo que hay que hacer es empezar a meterse en los lugares donde no tenés a los amigos. Está bien, te va a costar más, pero ahí es donde empieza a pesar la falta de estructura, la falta de dinero. Yo no digo que lo que está hecho está mal... lo que a mí a veces me da pena es todo lo que no podemos hacer. Lo que tendríamos que poder hacer si hubiera dinero y gente”. (Registro de entrevista 3).

“El otro aspecto que tiene que ver con los desafíos es el hecho de cómo hacer para llegar con estas estrategias educativas que no son macro, son micro, pero que van sumando granitos van sumando, a los sectores sociales que son más refractarios (...) y sobre todo cómo llegar a esos que no vendrían”. (Registro de entrevista 1).

En este sentido, otro aspecto de los desafíos se vincula a la recepción que tienen las experiencias, a la forma en que las y los destinatarios las reciben y evalúan. En algunos casos se ponen en evidencia las dificultades dadas por el trabajo sobre contenidos y problemáticas que pueden generar discordias o desacuerdos.

[Un entrevistado comenta que estuvo dando un taller en un instituto dirigido a futuras docentes de nivel inicial sobre el derecho a la identidad] “En este caso, derechos humanos y terrorismo de Estado es el marco, pero no el objetivo del taller. Nos comenta su enorme preocupación por el nivel de desconocimiento sobre estos temas y cómo las alumnas opinan desde el discurso actual sobre la seguridad. Nos comenta que una alumna dijo “bueno, pero hoy en día es mucho peor, porque vos el delincuente no sabés cuál es. En cambio en esa época ustedes sabían a quién tenían que llevar a juicio”. Se pregunta: ¿cuánto hay que remontar para empezar a hablar? Y, ¿cómo hacerlo en una hora y media de taller?” (Registro del encuentro participativo).

**“Coherencia discurso práctica”.** En relación al vínculo que las personas entrevistadas establecen en sus prácticas con las y los educandos, hay una recurrencia a la necesidad de fundamentar la



forma de trabajo de manera coherente con los principios del contenido que abordan: los derechos humanos. Del mismo modo, en las entrevistas aparecen reiteradas referencias a los propósitos de las prácticas pedagógicas: “formar para el pensamiento crítico”, “para la transformación”, “educar para la liberación”, consideradas no excluyentes entre sí y las cuales tienen como denominador común formar personas que ejerciten derechos.

En este sentido, algunas personas entrevistadas hacen referencia a cómo se plasma esta relación entre método, contenido y propósitos en el sistema educativo o en prácticas educativas en general:

R2: “(..) A mí me parece que si vos te parás delante del otro creyendo que sos superior (..) no podés enseñar nada. O sea, podés transmitirle contenidos, que es lo mismo que lo vea en Internet o le alcances un libro. Cuando vos estás con el otro y sabés que vas a recibir también lo mismo que vas a dejar (..), la cuestión es (...) pensar que el otro y junto con vos se están educando para la libertad y para crear un pensamiento crítico y para poder transformar las injusticias. Porque en realidad es eso a lo que uno apunta como un último ¿no? (..) En la libertad, en el amor, en un pensamiento crítico, en la justicia...”

R1: “Y yo le agregaría en la riqueza de la diversidad, ¿no? Que hablar de educación integral, tal como yo la entiendo, tiene que ver con la riqueza de que cada uno de nosotros se pueda acercar al conocimiento y a la construcción del conocimiento y al saber (..)”. (Registro de entrevista 4).

P: ¿Qué reflexión podés hacer sobre la relación entre educación y derechos humanos?

R: “Y mirá, a mí me parece que es una misma cosa casi, porque cómo vas a (..) educar a alguien sin mostrarle cuáles son sus derechos... A mí personalmente me parece una contradicción. (...) Educación y derechos humanos para mí es lo mismo. Yo no puedo educar a nadie, yo puedo ayudar a desarrollarse, yo no soy el que da o la que la tiene, yo no puedo ayudar o crear un medio, una cosa así, sin respetarle los derechos humanos, y si le respecto los derechos humanos y el grupo se respeta, estoy practicando los derechos humanos y estoy educando, en ese ambiente después enseñás contenidos. (...) Para mí es esa óptica la que tiene que tener la educación (..) y en un medio que sea propicio a los derechos humanos, que se practiquen los derechos humanos”. (Registro de entrevista 2).

De esta manera, el desafío es lograr que el contenido y las formas de abordarlo sean presentados desde un posicionamiento acorde a los derechos humanos, destacando su respeto, cumplimiento y promoción.

## Reflexiones finales y continuidad del proceso de investigación

El análisis que se comparte en este trabajo es producto del proceso de investigación que se está llevando a cabo y que ha permitido a la mayoría de las integrantes del grupo a iniciarse en la investigación, a partir de la formación en aspectos metodológicos y de la experiencia de construir conocimiento colectivo junto a los y las integrantes de los organismos de derechos humanos.

Al mismo tiempo, a lo largo del proceso y, en particular, del avance en el análisis de la información empírica, se han abierto algunos nuevos interrogantes que enriquecen y complejizan el proyecto inicial. Entre estos se destacan la reflexión acerca del carácter educativo o no de las experiencias que realizan los organismos, los distintos modos de conceptualizar la educación, las cuestiones relativas al cumplimiento o no de los propósitos de las actividades educativas que llevan a cabo los organismos de derechos humanos, entre otras.

De este modo, la experiencia transitada permite reafirmar la potencia del marco teórico-metodológico de este proyecto. En primer término, porque –tal como ha quedado expuesto en este trabajo– la variedad de experiencias realizadas por los organismos de derechos humanos de la Ciudad de Buenos Aires configura un panorama complejo que requiere superar la categorización de Educación Formal/ No Formal/ Informal para abarcarlo y recurrir a conceptos que permitan comprender cada una de estas experiencias en su particularidad; por esta razón el proyecto sostiene el concepto de Educación Permanente. En segundo lugar, porque el conocimiento construido hasta el momento es producto de una auténtica práctica colectiva que articula la teoría y la empiria de tal modo que los interrogantes iniciales se han ido focalizando hacia lugares diferentes atendiendo a las preocupaciones de los/as implicados/as (investigadoras e integrantes de organismos) en esa práctica.

Desde la perspectiva del trabajo grupal, la propuesta es, en lo inmediato, continuar con el análisis de las entrevistas y la construcción de nuevas categorías y comenzar a vincular esta información con una sistematización de las publicaciones educativas realizadas por los organismos. Por otro lado, se realizará un nuevo encuentro participativo con los/as integrantes de los organismos, para compartir con ellos y ellas los avances del análisis que aquí se presenta como preliminar. La expectativa fundamental de este encuentro es avanzar en el proceso de validación y enriquecer el análisis, a través de la reflexión colectiva.





## Referencias bibliográficas

Grupo Movimiento de DDHH y Educación. (2009). *Sistematización del primer encuentro de presentación y reflexión*. (Mimeo). Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini (CCC).

Grupo Movimiento de DDHH y Educación. (2010-2012). *Proyecto Experiencias educativas de organismos de derechos humanos*. (Mimeo). Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini (CCC).

Jelin, E. (1995). La política de la memoria: el Movimiento de Derechos Humanos y la construcción democrática en la Argentina. En: Acuña et al. *Juicio, castigos y memorias*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Monteverde, A. C. (2003). *El análisis cualitativo. Ejemplo de los diferentes procedimientos utilizados en el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss*.

Sirvent, M. T. (2004 junio). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras – UBA*, XII, 22.

Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2005). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra OPFYL.

Veiga, R. (1985). *Las organizaciones de derechos humanos*. Buenos Aires: CEAL.

# ¿ADOCTRINAMIENTO O NEUTRALIDAD? EN LA ENSEÑANZA DE LAS VIOLACIONES DE LOS DERECHOS HUMANOS EN CHILE EN SEXTO AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA<sup>1</sup>.

**María Isabel Toledo, Universidad Diego Portales, y Abraham Magendzo, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. maria.toledo@udp.cl abrahammagendzo@gmail.com**

## Resumen

La enseñanza de la historia del presente que refiere a las violaciones a los derechos humanos se constituye en muchos países en un tema controversial, es decir, un tópico que divide a una sociedad en cuanto a las argumentaciones que de él se derivan.

Se da cuenta de una investigación en la cual se estudian seis casos. El caso lo define el profesor o profesora del curso de Estudio y comprensión de la sociedad de 6° año básico, durante el tiempo de trabajo de la sub-unidad "Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia". Se investiga desde una perspectiva etnográfica.

Se presentan situaciones en que profesores y profesoras actúan neutralmente y una diversidad de situaciones donde opera el adoctrinamiento. Se evidencia que el adoctrinamiento surge cuando la planificación de la práctica pedagógica es poca y cuando las y los profesores presentan débiles competencias.

## Introducción

Los temas controversiales son muchos y diversos en su naturaleza. Proviene de la ciencia y desarrollo tecnológico, se relacionan con la concepción de la vida, la religión, la familia, los problemas sociales. De ahí que muchos de los tópicos abordados en el curso de historia corresponden a temas controversiales (Crick, 1998, citado en Levinson, 2006): guerras, revoluciones, golpes de Estado, etc. Todos temas particularmente polémicos (Advisory Group on Citizenship, 1998). A esto se suma que

1. Estudio cuantitativo y cualitativo de la enseñanza de la 'historia del presente' de acuerdo al currículo de la Reforma, según profesores/as, estudiantes, padres y madres de 6° básico: identificación de buenas prácticas y metodologías de enseñanza. Proyecto FONDECYT N° 1085228.



gran parte de la historiografía contemporánea reconoce la imposibilidad de reconstituir el pasado de manera objetiva.

Cabe señalar que, debido a que durante el pasado reciente de algunos países de América Latina se han violado los derechos humanos, como es el caso de Chile, uno de los temas más controvertidos que enfrentan las instituciones educacionales es el de la enseñanza de la historia del presente que refiere al golpe de Estado de 1973 y el régimen militar que le sucedió hasta 1990.

Un tema controversial tiene su origen en que grupos de personas desarrollan argumentaciones diferentes sobre un mismo tópico o situación (Bailey, 1975, citado en Oultdon, Day, Dillon & Grace, 2004, y Stradling, 1984, citado en Harwood & Hahn, 1990) y/o proponen resolver un problema de manera diferente (Advisory Group On Citizenship, 1998). Pero, para alcanzar su sentido pleno, las argumentaciones construidas deben ser en sí mismas razonables (Dearden, 1981, citado en Oultdon et al., 2004) y la polémica debe implicar a un número socialmente relevante de personas (Bailey, 1975; Crick, 1998; Inner London Education Authority, 1986, citado en Levinson, 2006).

Los temas controversiales provocan divisiones en una sociedad porque se trata de explicaciones y/o soluciones irreconciliables (Crick, 1998; Outdon et al., 2004; Wales & Clarke, 2005, citado en Levinson, 2006, y Stradling, 1985, citado en Outdon et al., 2004). Las divergencias se originan en los diferentes sistemas de creencias y valores que sustentan los distintos grupos (Stradling, 1984, citado en Harwood & Hahn, 1990). Entonces, al tratarse de premisas de carácter subjetivo, la diferencia argumentativa no se resuelve con la presentación de evidencias (Stenhouse, 1970; Stradling, 1984, y Wellington, 1986, citado en Levinson, 2006).

## Metodología

Se trata de una investigación en la cual se seleccionaron seis establecimientos de la Región Metropolitana según estilo de enseñanza del profesor o profesora definido en una etapa anterior de la misma investigación, la dependencia administrativa del establecimiento, si es confesional o laico, y la comuna donde se ubica. Se estudian seis casos. El caso lo define el profesor o profesora del curso de Estudio y comprensión de la sociedad de 6° año básico, durante el tiempo de trabajo de la sub-unidad "Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y un modelo económico neoliberal. La transición y recuperación de la democracia".

Se trata de una investigación realizada desde una perspectiva etnográfica. Durante las clases se toman notas de campo y se realiza un registro de audio. Además, se entrevista entre 3 y 6 estudiantes por curso y al profesor o profesora para conocer sus percepciones sobre lo acontecido en la sala. La información es analizada utilizando el método comparativo contrastante.

## Resultados

Las clases observadas en los establecimientos escolares donde se enseña sobre lo acontecido durante el golpe de Estado y el régimen miliar, evidencian diferentes formas como los profesores y profesoras enfrentan la tensión que existe entre el adoctrinamiento y la neutralidad.

### 1. No se enseña

Se estableció que un tercio de los/as profesores/as que en 6° grado enseñan historia, no enseñan la historia reciente que refiere al golpe de Estado y el régimen militar (34,7%).

### 2. Profesor/profesora enseña solo lo objetivado

En el caso de la enseñanza del Golpe de Estado y el régimen militar, esta posición no resulta posible debido a que las memorias colectivas que se han construido en el país sitúan el inicio del tema controversial en distintos momentos. Para quienes apoyaron la acción militar, la problemática se inicia en el gobierno socialista que es derrocado por los militares para "restablecer el orden democrático". Mientras que para las víctimas de la represión política ejercida por los militares, la controversia se inicia al momento de la acción militar.

### 3. Se reconoce que es un tema controversial pero se presenta solo una perspectiva

En la investigación realizada, el 42,8% de las y los profesores consideran que enseñar historia del presente no amerita un cuidado especial. El 48,6% no reconoce que se puedan generar tensiones entre lo enseñado en la casa y la escuela. El 43,6% no percibe que los/as estudiantes están emocionalmente involucrados/as, y el 27,3% no reconoce la misma situación para profesores y profesoras aunque han sido actores/as o testigos de los acontecimientos que enseñan.



#### 4. Neutralidad

Se observó un caso en que el profesor presenta imágenes de la violencia de los militares golpistas cuando toman por asalto el palacio de gobierno. En contrapunto, expone un audiovisual donde los militares justifican el golpe de Estado. En la clase siguiente se solicita a los y las estudiantes que con sus conocimientos respondan unas preguntas que refieren al golpe de Estado. La respuesta es individual, luego en grupos se elabora una respuesta colectiva que se presenta oralmente. Al día siguiente se comparan los discursos de los y las protagonistas utilizando una guía entregada por el profesor/a. Para eso, se entrega un texto con el último discurso del presidente derrocado y otro con la proclama de la Junta Militar. Luego, las diferentes interpretaciones historiográficas se trabajan en el texto escolar. En la clase siguiente los/as estudiantes dan cuenta de los resultados de una entrevista realizada a sus familias. Los resultados se comparten en pequeños grupos y posteriormente se presentan al curso. Se continúa con la presentación de un programa de televisión que expone distintas vivencias del golpe de Estado, tanto de víctimas como de quienes apoyaron la acción militar, y los hitos más importantes ocurridos durante el régimen militar. Finalmente, en la evaluación se solicita a los/as estudiantes que manifiesten su opinión sobre una fotografía que simboliza el golpe de Estado.

- **El profesor o profesora muestra diferentes perspectivas pero no manifiesta su opinión**

Es muy difícil que el profesor o profesora mantenga presente distintas interpretaciones de los hechos que se analizan y no exprese su propia opinión, porque si no manifiesta su posición, los/as estudiantes le demandan su pronunciamiento. Entonces, el profesor o profesora se ve en la obligación de manifestar su posición.

Estudiante: Profesor, ... ¿de qué proyecto político es?

Profesor: ... en base a los tres proyectos políticos que están en el libro que estudiamos... yo me habría inclinado por el proyecto político de izquierda.

- **El profesor o profesora muestra diferentes perspectivas y manifiesta su posición cuando se lo demandan**

Estudiante: ¿... si de aquí a cinco años hay una dictadura, podría llegar a ser como la que fue, con esas reglas tan maquiavélica, así como diabólicas?

Profesor: Es difícil la pregunta. Yo te la respondo como Daniel Martínez, no como un profesor... A mi juicio, una dictadura siempre es maquiavélica. Entendiendo maquiavélico como aquello que tiene una intención de destrucción hacia el otro... Y, ciertamente, una dictadura... restringe tus derechos... no te deja opinar... no te deja expresarte

libremente... Desde ese punto de vista, como tú lo expresas...sería maquiavélica. ... dada la realidad política... como hoy... se organiza el mundo, que es muy distinto a cómo se organizaba el año 73, yo creo que es bien difícil, por lo menos en Chile, que exista otra vez una dictadura militar como se dio antes. Tal vez estoy equivocado, pero es mi pensamiento personal.

Estudiante: ¿Cómo respondía esa pregunta como profesor de Sociedad?

Profesor: Como profesor de sociedad, yo creo que las condiciones históricas... que vive el país... no están dadas para que los militares... vuelvan a tomar el poder y... no están los conflictos que habían. Según algunos historiadores... no hay una polarización tan grande. En ese tiempo era mucho más grande de la que hay hoy...

### ● Profesor o profesora asume la perspectiva de las y los perseguidos

La profesora se identifica con la generación que luchó contra la dictadura militar. Es militante socialista y dirigente gremial. Para ella enseñar historia "...tiene que ver con la historia de los que no se ven, porque... la historia siempre ha sido desde un sector dominante... La historia más reciente es la historia de todos, de la gente sencilla, del que... no tiene los medios para escribir la historia... Entonces, el niño se siente partícipe... Es 'hacedor' de la historia también... Sobre todo en los sectores en que trabajamos que son más marginales... Yo también soy parte de la historia..."

La clase se inicia con un documental que muestra la acción de las y los pobladores del sector por una vivienda. Se resaltan los valores, las luchas y los logros de los/as pobres. Las y los protagonistas del documental podrían ser los abuelos y abuelas de los/as estudiantes. La clase siguiente se presenta un documental sobre el gobierno socialista de Salvador Allende. Se destacan las acciones de su gobierno que beneficiaron a la clase obrera. Utiliza la historiografía de izquierda y conceptos marxistas para mostrar la actitud que deben asumir las personas excluidas. En contrapunto, presenta un documental sobre las violaciones a los derechos humanos cometidas a partir del golpe de Estado de 1973. Para desarrollar la empatía histórica, solicita hacer un afiche donde se expresen las demandas que hubieran llevando si hubieran estado en el lugar de las víctimas. Luego, solicita que se construya una lista de los derechos que ellos —como parte de una persona excluida, deben exigirle al Estado—.

Se realiza una clase expositiva sobre las violaciones a los derechos de los/as ciudadanos/as durante el régimen militar y la instalación del modelo económico neoliberal. Se evidencia cómo ese modelo económico impacta negativamente en las vidas de las y los estudiantes. Solicita que se identifique a quiénes beneficia el modelo neoliberal, los sectores civiles que apoyaron la dictadura militar. Luego, se realiza una performance de un acto eleccionario. Finalmente, invita a las y los estudiantes a expresar su opinión y participar de la democracia representativa, siempre pensando en su posición social.



## 5. Adoctrinamiento

Hay que señalar que una indicación explícita del Ministerio de Educación en los programas de los cursos de historia, mandata a profesores y profesoras atender la diversidad de opiniones que existen sobre el tema. Por tanto, ningún profesor o profesora manifiesta la intención de adoctrinar a los/as estudiantes.

### ● Contenido

Se adoctrina por contenidos cuando se exponen argumentaciones reñidas con la verdad:

Profesor: ... Los aviones de la Fuerza Aérea eran los Hawker Hunter... Para bombardear la Moneda, tenían solamente dos o tres cuerdas y tenían que lanzar las bombas antes de llegar al objetivo...

Estudiante: ¿Por qué le querían hacer eso?

Estudiante: Porque le tenían mala.

Profesor: ... tenían que caer justo.

Estudiante: ... Mire... ¡Ahí sale... donde cayeron...!

Profesor: Tenía que tener una precisión milimétrica del piloto.

Estudiante: Pero, ¿por qué hacían eso?

Profesor: Porque Allende no quería dejar el poder. Se negaba.

Estudiante: ahhh ¡Fue por eso!

Profesor: Por eso impuso la fuerza.

Estudiante: Porque Allende no quería dejar el poder.

También se adoctrina cuando no se argumenta de manera adecuada la posición o interpretación de los acontecimientos sustentada por el profesor o profesora, o se opone a su pensamiento.

Profesora: Hay personas que van a considerar que la intervención de los militares y el golpe de Estado fue muy malo... Hay otras personas que van a decir... que fue muy bueno y que era necesario. Hay personas que van a considerar que Pinochet era malo y, personas que van a considerar que Pinochet no fue tan malo... Eso es lo que tenemos que darnos cuenta en esta unidad.

Estudiante: Según yo, era bueno...

Estudiante: ... para mí, el Golpe de Estado fue malo...

Estudiante: Para mí Pinochet fue malo... No sé si haya tenido intenciones de ayudar, pero parece como que se le subieron los humos a la cabeza y que después —como él tenía

mayor poder y tenía todas las armas...—, se aprovechó de la situación e hizo mucho daño.

Estudiante: Yo también creo que Pinochet fue malo, porque se aprovechó de su poder... Yo vi en un canal que... decían que estaban raptando y torturando solo a los ladrones y cosas así y al final no...

Estudiante: ¿Cuál es su punto de vista? (pregunta a la profesora).

Profesora: Para mí, el Golpe de Estado no se justificaba.

Estudiante: Fue malo

Estudiante: ¿Bueno o malo?

Si el profesor o profesora ironiza las argumentaciones de un/a estudiante, lo/a descalifica y no da espacio para que exprese su opinión, también se adoctrina. Esto se observa a continuación.

Profesor: Estamos opinando respecto al discurso de Allende. Mercedes dice que quería engrupir [engañar] al pueblo. Otros dicen que era bueno. Otros dicen que era más o menos.

Estudiante: ... fue malo.

Profesor: ¿Por qué fue malo...?

Estudiante: Porque todas las empresas que hizo las llevó a la ruina.

Profesor: Las empresas las llevó a la ruina.

Estudiante: Las empresas se las dio a los trabajadores y los trabajadores no sabían hacerlo y lo llevaron a la ruina.

Profesor: ... miren el dato que nos está dando Mario. Salvador Allende le pasó las empresas a los trabajadores para que las administraron y los trabajadores no habían estudiado y las llevaron a la ruina. Ya. ¿Qué más?, [señala en tono irónico, sabiendo que todos los padres de los estudiantes son trabajadores].

### • Método

Se adoctrina cuando la metodología utilizada por el profesor o profesora no deja un espacio para la reflexión. Por ejemplo, cuando una profesora afirma:

“Era una época en que el país estaba en una crisis. ¿No es así?”

Se adoctrina cuando se utiliza la emoción para dar fuerza a una interpretación de los hechos, como lo hace una profesora:

“Voy a contar esta experiencia personal, para que visualicen... lo que pasaba. Yo tenía catorce años y diez hermanos... Tenía que ir a hacer fila a las panaderías toda la noche



para que al otro día pudiera comprar seis o siete panes para mi familia, para mis hermanos. ¿Qué significaba eso? Que había... escasez de alimentos... Había mucho dinero, ¡había dinero!, pero no había productos alimenticios que comprar. Por lo tanto, al empezar a agudizarse la escasez de alimentos, empezó el descontento y las protestas”.

## Discusión

Como se ha observado, enseñar un tema polémico como es la historia reciente que refiere a las violaciones a los derechos humanos, siendo parte de la sociedad donde existe la controversia, no es una tarea fácil. Las estrategias que buscan la neutralidad requieren de un profesor o profesora con múltiples competencias: capaz de generar pensamiento histórico, con acceso a diversos recursos didácticos, capaz de ponerse en el lugar de las y los estudiantes, y de realizar una planificación coherente y consistente con el propósito de que sean los/as estudiantes quienes construyan sus propias opiniones. Se requiere también de tiempo para la preparación de las clases y un número considerable de clases para abordar el tópico, y ante todo, la convicción de que en la escuela puede existir la diferencia de opinión entre estudiantes y entre profesores, profesoras y estudiantes.

Queda en evidencia que cuando se enseña la historia que refiere a los acontecimientos de los cuales profesores, profesoras y estudiantes han sido o son parte directa o indirectamente, los y las profesores no pueden mantenerse en el marco de la neutralidad activa. Puesto que ellos optan o se ven impelidos –por exigencia de los/as estudiantes– a manifestar sus opiniones sobre lo vivenciado hace algunos años y/o está ocurriendo en el presente.

Cuando se trabaja desde la perspectiva crítica, el límite entre la neutralidad y el adoctrinamiento es extremadamente delgado. Muy fácilmente se puede pasar desde el lugar de las personas dominadas al dogmatismo del adoctrinamiento. Todo dependerá de la diversidad de argumentaciones que sean presentadas. Si la argumentación de las personas dominadas es la única que se expone, la neutralidad desaparece.

Aunque el adoctrinamiento contraviene el propósito de la enseñanza (Puolimatka, 2004), está más presente que lo que se esperaría. Las acciones de las y los profesores que niegan el pensamiento crítico o restringen la capacidad reflexiva, parecen emerger en los momentos en que la práctica pedagógica está menos planificada, cuando está menos estructurada. También se manifiesta cuando la capacidad argumentativa del profesor o profesora se ve debilitada por falta de conocimiento disciplinar y cuando existe improvisación en la sala de clases.

Como la escuela es el espacio de desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, resulta necesario que profesores y profesoras tomen conciencia de que el adoctrinamiento emerge en los espacios menos controlados. Por ello, ante la espontaneidad del adoctrinamiento se deben anteponer las estrategias que se orientan a la neutralidad comprometida. Esto, porque la manera en que profesoras y profesores desarrollen su práctica pedagógica, tendrá implicancia sobre la comprensión del pasado y del presente que alcancen los y las estudiantes para proyectarse en el futuro, su reconocimiento como sujetos de derechos y su participación como ciudadanas y ciudadanos democráticos en la sociedad del mañana. Estos objetivos serán alcanzados, en parte, dependiendo de la manera en que las y los profesores se sitúen y desarrollen su práctica pedagógica en relación al abordaje de los temas controversiales.



## Referencias bibliográficas

- Advisory Group on Citizenship. (1998 septiembre). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group On Citizenship*. London: Qualifications and Curriculum Authority (QCA).
- Bailey, C. (1975). Neutrality and rationality in teaching. En D. Bridges & P. Scrimshaw (eds.), *Values and authority in schools*. London: Hodder & Stoughton.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Dearden, R. (1981). Controversial issues in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44.
- Harwood, A. & Hahn, C. (1990). Controversial Issues in the Classroom. Disponible en [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov), 1-8.
- Inner London Education Authority. (1986). *The teaching of controversial issues in schools: Advice for the inspectorate*. London: ILEA.
- Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching socio-scientific controversial issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1204.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). *Controversial issues- teachers attitudes and practices in the context of citizenship education*. Oxford Review of Education, 30(4), 490-491.



- Oulton, C., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423.
- Puolimatka, T. (2004). Sphere Pluralism and Critical Individuality. *Studies in Philosophy and Education*, 23(1), 21-39. Versión electrónica [doi: 10.1023/B:SPED.0000010662.19610.29]
- Stenhouse, L. (1970). Controversial value issues in the classroom. En W. Carr (ed.), *Values and the curriculum*. Washington, D.C.: National Education Center for the Study of Instruction.
- Stradling, R. (1984). Controversial Issues in the Classroom. En: S. Hill, y C. Reid (ed.), *Teaching Controversial Issues*. London: Edward Arnold.
- Stradling, R. (1985). *Controversial issues in the curriculum*. *Bulletin of Environmental Education*, 170, 9-13.
- Wales, J. & Clarke, P. (2005). *Learning citizenship*. London: Routledge.
- Wellington, J. (1986). The nuclear issue. En J. Wellington (ed.). *Controversial issues in the curriculum* (pp. 149–168). Oxford, UK: Basil Blackwell.

## 5.3. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA



5

### EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL. NIVEL SUPERIOR UNIVERSITARIO

**Herviz González<sup>1</sup>. Universidad Arturo Michelena. San Diego, Estado Carabobo, Venezuela. herviz@hotmail.com**

#### Resumen

La educación en derechos humanos puede y debe ser dirigida del ámbito formal al no formal a fin de generar un efecto multiplicador. Desde el momento que el educador o educadora en derechos humanos introduce en la clase innovaciones para incentivar la participación de las y los estudiantes en espacios no formales mediante actividades en escuelas, asociaciones de vecinos/as, o centros de reclusión, se puede alcanzar un nivel significativo de apropiación de los/as estudiantes con la materia e iniciativas de difusión de estos derechos. Este es precisamente el caso que se plantea en este trabajo, donde la educación formal en derechos humanos condujo al programa denominado “Herramientas Jurídicas para la educación y defensa de los derechos humanos en el Centro Penitenciario de Tocorón, en el Estado Aragua”, Venezuela, cuyo objetivo ha sido colaborar en la misión de transformar al recluso o reclusa en una persona que conozca los derechos humanos para lograr su reinserción social.

**Palabras clave:** educación formal, derechos humanos, educación no formal.

#### Introducción

La experiencia que se expone a continuación fue puesta en práctica en el curso del último trimestre de la clase de “Derechos Humanos”, materia que se imparte en tercer año de la carrera de Derecho en la Universidad “Arturo Michelena”, en San Diego, Estado Carabobo, Venezuela, y en la cual se

1. Abogada (Graduada en la Universidad de Carabobo). Doctora en Ciencias Políticas (Graduada en la Universidad Central de Venezuela). Docente y Decana de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Arturo Michelena. Especialista en Derecho y Política Internacional (Graduada en la Universidad Central de Venezuela). Estudios Avanzados en Educación en Derechos Humanos (Graduada en la Universidad Católica Andrés Bello).



explica la incorporación de los contenidos de la educación formal en derechos humanos en espacios que forman parte de la comunidad, es decir, espacios no formales, a fin de alcanzar un nivel de apropiación de los/as estudiantes con la materia.

En atención a la experiencia pedagógica, posteriormente se planteó la importancia de sensibilizar a las y los estudiantes universitarios en derechos humanos y el rol del educador y la educadora en ese sentido.

## Narración de la Experiencia

*“Actualmente soy docente en la Universidad Arturo Michelena ubicada en La Cumaca, en el Valle de San Diego, Estado Carabobo. San Diego es un Municipio piloto del Estado Carabobo, muy cerca de Valencia, la capital del Estado, que ha tenido un vertiginoso desarrollo en los últimos veinte años. Su acceso es principalmente por la autopista Variante San Diego –Bárbula, aunque se puede llegar por el pueblo (carretera vieja) de San Diego. Desde el año 2002 trabajo como docente en dicha Universidad, impartiendo las asignaturas Derecho Internacional Público y Derechos Humanos. A partir de los conocimientos adquiridos en mis estudios de educación en derechos humanos, comprendí la necesidad de llevar la enseñanza de los Derechos Humanos, más allá del ámbito formal, a los espacios no formales, fuera del aula, a fin de generar un efecto multiplicador, por tanto, aun cuando el curso había iniciado en septiembre de 2008, y para el momento de replantearme la pedagogía de la materia, era el mes de Mayo de 2009, me fijé, antes de terminar el curso, los siguientes objetivos:*

- *Introducir innovaciones en las prácticas del aula.*
- *Incentivar la participación activa de los alumnos en la educación en derechos humanos, llevándola a espacios no formales.*
- *Alcanzar un nivel significativo de apropiación de los estudiantes con relación a los derechos humanos.*

*Para lograr estos objetivos y como el año académico estaba por culminar, planteé como trabajo final, una actividad donde los/as alumnos/as llevaran los derechos humanos a sus comunidades, a través de actividades como charlas informativas en escuelas, asociaciones de vecinos, o instituciones de menores. Al final los/as alumnos/as debían presentar un informe escrito y presencial de las actividades realizadas, a fin de generar un debate en clase.*

*Al terminar el ciclo lectivo, además de las innovaciones introducidas en la pedagogía de la materia y la participación efectiva de los/as alumnos/as en espacios no formales,*

*la evolución del grupo respecto a su nivel de apropiación a los derechos humanos, fue de un 80%, generándose asimismo iniciativas muy valiosas, de las cuales debo destacar un programa que actualmente está en desarrollo y que lleva por nombre "Herramientas Jurídicas para la educación y defensa de los derechos humanos en el Centro Penitenciario de Tocarón, Estado Aragua", el cual es realizado por dos jóvenes: Guillermo y Julio, quienes viven en Villa de Cura, Estado Aragua, y el cual tiene por objetivo principal brindar alternativas para abordar la problemática penitenciaria que está viviendo ese centro y que afecta no solo a los reclusos sino también a sus familiares y en general al grupo social que habita cerca del centro de reclusión, por la alarmante situación de violencia que se vive en el mismo. La prioridad de ese programa, que posteriormente se convirtió en el de Trabajo de Grado de los mencionados alumnos, y del cual fui su tutora, ha sido proponer herramientas jurídicas que coadyuven con la tutela de los derechos humanos de las personas en este ámbito, todo ello en aras de brindar alternativas para abordar la problemática y colaborar en la misión de transformar al recluso en una persona que conozca los derechos humanos y en consecuencia, los principios fundamentales para su reinserción social".*

## **La educación en derechos humanos: Del ámbito formal al no formal**

La experiencia narrada anteriormente presenta a la educación en derechos humanos como una *"práctica intencionada dirigida a formar sujetos de derechos, construcción de ciudadanía y prevención y defensa de violaciones de derechos humanos"* (Magendzo, 1993). En efecto, la educación formal en derechos humanos que en el presente caso se imparte a estudiantes de tercer año de Derecho, permite su difusión a las comunidades en espacios no formales, como asociaciones de vecinos y vecinas, instituciones de menores, centros de reclusión, al sensibilizar a los/as estudiantes para la transmisión de los valores inherentes a los derechos humanos e incentivar la participación comunitaria y ciudadana. Por tanto, se debe educar en derechos humanos no solamente para la educación formal, sino también para crear espacios que permitan ir construyendo acciones por la defensa y promoción de los mismos.

El reto es crear en las familias, en las escuelas, en las instituciones, en los espacios públicos, en los medios de comunicación, en el Estado, espacios desde donde surja una nueva cultura basada en el respeto a los derechos humanos. Ella 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 (Mujica R., 1995, p. 22).



De manera que la educación en derechos humanos tiene que difundirse a todas las personas a fin de cimentarla como principio universal de convivencia humana. La educación en derechos humanos es una vía privilegiada 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” (Naciones Unidas, 1948, considerando 2°).

Desde esta perspectiva, es acertado resaltar la importancia de los elementos conceptuales o teóricos en la educación en derechos humanos, ya que éstos posibilitan los procesos de enseñanza a las comunidades. El llamado ABC de los derechos humanos, que son las nociones básicas que informan la materia, tales como instrumentos, declaraciones, tratados, sistemas de protección internos e internacionales, las garantías constitucionales del Estado y su relación con los derechos humanos, son pues conocimientos vitales en todo proceso de educación en derechos humanos. Asimismo, con la comprensión teórica se facilita el proceso de defensa de los mismos, su protección y su exigencia.

Ahora bien, partiendo del ámbito de la educación formal, se puede y se debe llegar a las comunidades, y en ese sentido, las y los estudiantes universitarios serían los conductores de dicho proceso. Se trata, por tanto, de concienciar a los/as estudiantes sobre la imperiosa necesidad de llevar los conocimientos adquiridos más allá del aula de clase, formarlos como seres humanos dispuestos a cumplir una función en la protección de sus propios derechos y de emprender acciones para defender los derechos de otros. Ruiz y Gándara (2010) lo explican de la siguiente forma: “Al decir que educamos para que las personas conozcan sus derechos y sepan cómo defenderlos, estamos proponiendo esta labor educativa en el marco de la prevención y defensa de los derechos humanos”.

En este aspecto puede inscribirse la actividad de llevar los derechos humanos a lugares tradicionalmente excluidos de los mismos, como son los centros de reclusión, lo que fue planteado en su actividad de aula por los estudiantes Julio y Guillermo, al referirse éstos a la necesidad de educar para la defensa de los derechos humanos en el Centro Penitenciario de Tocarón, ubicado en el Estado Aragua, Venezuela y que presenta gran conflictividad, así como graves carencias en cuanto a la protección de los derechos a la vida y a la integridad personal<sup>2</sup>, sensibilizándose de tal manera con la problemática de dicho centro que posteriormente lo plantearon como un trabajo de grado donde

---

2. La Resolución de la Corte Interamericana de 24 de noviembre de 2010, en el asunto del Centro Penitenciario de Aragua “Cárcel de Tocarón”, mediante la cual resolvió, inter alia: Ratificar en todos sus términos la Resolución del Presidente de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 1 de noviembre de 2010 y, por consiguiente, requerir al Estado que mantenga las medidas que estuviere implementando, así como también adopte, de forma inmediata y definitiva, las medidas complementarias que sean necesarias y efectivas para evitar la pérdida de vidas y los daños a la integridad física, psíquica y moral de todas las personas que se encuentran privadas de libertad en el Centro Penitenciario de Aragua, también conocido como Cárcel de Tocarón, así como de cualquier persona que se encuentre en dicho establecimiento”. Asunto Centro Penitenciario de Aragua “Cárcel de Tocarón” respecto Venezuela 11-2010. Corte Interamericana de Derechos Humanos.

el objetivo general fue el de proponer herramientas jurídicas que coadyuven a las personas que se encuentren allí recluidas, así como a sus familias, y a la comunidad cercana al mismo, al transmitirles la comprensión de los valores que integran los derechos humanos y posibilitar tanto la reinserción social de las personas recluidas como el bienestar de la colectividad.

La idea de la reinserción social de las personas internas del Centro Penitenciario de Tocarón lleva implícita no solamente abordar una problemática sino precisamente colaborar en la misión de transformar a reclusos y reclusas en personas que conozcan los derechos humanos, y en consecuencia, los principios fundamentales para una sana convivencia en sociedad.

## El rol del educador o educadora en derechos humanos

Como se aprecia en la experiencia, el papel que juega el educador o educadora en derechos humanos es sumamente importante, ya que este *"intenciona el conocimiento, la toma de conciencia y la modificación de comportamientos en la dirección de los derechos humanos"* (Magendzo, 1993). El educador o educadora en derechos humanos debe facilitar y condicionar el desarrollo de la conciencia de los y las "actores-educandos" y crear condiciones para la práctica de los derechos humanos, ya que su tarea no se agota en la transferencia y producción de conocimientos. En derechos humanos, en forma especial, es capital aprender a actuar y a comportarse en la defensa, promoción y vigencia de los derechos propios y de los y las demás.

De manera que los educadores y educadoras en derechos humanos deben promover la participación, motivar a los/as alumnos/as a tomar parte activa en todas las actividades planificadas en el proceso educativo y en actividades inherentes a su comunidad. En la experiencia se demuestra cómo un cambio de objetivos de la educación formal en derechos humanos, el cual, por cierto, se produce en el último trimestre del año lectivo, conduce a un efecto multiplicador al generar la participación en el proceso enseñanza -aprendizaje, así como un conjunto de propuestas sumamente valiosas para la promoción y protección de los derechos humanos.

El educador o educadora en derechos humanos debe ser un sujeto con amplia capacidad de apropiación y sensibilización en la materia, ya que debe captar la realidad con el propósito de conducir la toma de conciencia y realidades del contexto en que desea inducir a sus estudiantes en la construcción de espacios no formales para la enseñanza de los derechos humanos.



En este sentido cabe destacar que actualmente la educación en derechos humanos se desarrolla en un entorno caracterizado por un profundo proceso de transformación social, fundamentalmente en América Latina, que plantea grandes desafíos para quienes educan en derechos humanos, los cuales precisa Ana María Rodino (1999) como los siguientes:

La crisis del conjunto de instancias de la estructura social (familia y escuela), las cuales han perdido capacidad para transmitir eficazmente valores; las debilidades de los sistemas democráticos de hoy, donde subsiste el ejercicio autoritario del poder, corrupción, impunidad, limitaciones al acceso a la justicia y a la participación política.

De lo anteriormente expuesto se desprende que el educador o educadora en derechos humanos debe iniciar acciones en sentido multidireccional, es decir, incentivar la producción de conocimientos, políticas, metodologías y prácticas de educación en derechos humanos, en atención a las carencias y dificultades del contexto donde el o la estudiante va a cumplir su tarea, mediante la sensibilización de estos/as para que constituyan grupos de acción, con el objetivo de investigar, debatir y transmitir las nociones en derechos humanos.

## **La práctica pedagógica para la educación en derechos humanos**

Avanzar hacia una educación en derechos humanos implica transformar el modelo de enseñanza-aprendizaje, cambiar las formas clásicas de conceptualizar para incorporar los últimos avances tanto en las estrategias utilizadas como en las competencias que se deseen alcanzar, impulsando modelos efectivos de práctica pedagógica en derechos humanos.

En este aspecto, la transformación de los modelos de enseñanza tradicionales deberá poner énfasis en “métodos educativos innovadores, basados en el pensamiento crítico, la calidad, la creatividad y la pertinencia” (Unesco, 2008), apuestas pedagógicas orientadas tanto a la aprehensión de los conceptos como la generación de pensamiento crítico, a fin de que cada estudiante manifieste sensibilidad y actitudes coherentes con respecto a la situación planteada, precise las formas para el abordaje de los casos de acuerdo con los conocimientos adquiridos y en definitiva ejecute el plan diseñado según los protocolos establecidos.

En la experiencia se explica que para lograr mayores espacios de participación y el efecto multiplicador necesario en todo modelo pedagógico de derechos humanos, se emplearon estrategias innovadoras extra aula que permitieron llevar la educación formal a las comunidades, donde cada alumno y alumna

se desenvuelve cotidianamente. En el caso de estudio se plantearon tres objetivos, pero, como bien lo expresa Magendzo (1993), en todo caso, el educador en derechos humanos debe programar “fines y objetivos múltiples, necesariamente simultáneos y complementarios... en varias direcciones, en correspondencia con la multidimensionalidad que tiene el propio concepto de derechos humanos”. Esos fines y objetivos múltiples deben estar orientados a que el o la estudiante identifique dentro de su entorno o comunidad, las situaciones expuestas teóricamente, conozca las técnicas para su abordaje, ejecute el plan diseñado y presente sus propuestas o recomendaciones.

## **El rol del Estado en la educación en derechos humanos**

Por último, es necesario señalar la importancia de la participación del Estado en la enseñanza de los derechos humanos. En Venezuela no existen actualmente políticas públicas orientadas a educar en derechos humanos, lo que trae como consecuencia que sea a través de iniciativas particulares o privadas como las explicadas en el caso, tanto de la Universidad como del o la docente que imparte la asignatura. Si bien los instrumentos internos e internacionales de derechos humanos enfatizan el deber de los Estados de fomentar y garantizar el respeto de los derechos y libertades por medio de la enseñanza, y de velar porque las personas entiendan estas libertades y derechos con sus correspondientes obligaciones y responsabilidades, en la práctica los resultados son insuficientes. Cabe destacar que el artículo 26, aparte segundo, de la Declaración Universal de Derechos Humanos prevé:

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 y 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.

De manera que existe la obligación del Estado al suscribir este instrumento, así como otros tratados y declaraciones de derechos humanos, de cumplir y garantizar que tales postulados sean efectivos, lo que se logra en la medida en que las personas acepten y entiendan sus derechos y adquieran la capacidad de respetarlos, aplicarlos, exigirlos y, por tanto, beneficiarse de su ejercicio.



## Conclusión

Las lecciones extraídas de la experiencia reconocen a la educación en derechos humanos como un proceso dirigido a generar la sensibilización de los y las estudiantes y la participación en sus respectivas comunidades, lo que en esencia significa que la garantía de los derechos humanos comprende una dimensión educativa, ya que si bien se trata de derechos universales e inalienables, ello no implica que todas las personas los conozcan. De allí la importancia de la educación en derechos humanos en las universidades, como una cátedra dentro del pensum de estudios, porque facilita la incorporación de dichos conocimientos teóricos de la educación formal en espacios no formales, trascendiendo la teoría sobre la promoción y protección de los mismos y posibilitando el cambio de actitudes a fin de lograr el progreso y desarrollo de la sociedad



## Referencias bibliográficas

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. 10 de diciembre de 1948.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2010). *Asunto Centro Penitenciario de Aragua Cárcel de Tocorón respecto a Venezuela*. Informe. [Documento en línea] Disponible en <http://www.corteidh.org.cr>

Magendzo, A. (1993). *Educación Formal y Derechos Humanos en América Latina*. Santiago, Chile: PII.

Mujica, R. (1995). *¿Qué es Educar en Derechos Humanos?* San José, Costa Rica: Dehuidela.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 4 al 6 de junio de 2008.

Rodino, A. (1999). *La Educación en valores entendida como Educación en Derechos Humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina*. Revista IIDH 29, 103-114. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Ruiz, I. y Gándara, M. (2010). *Educación en y para los Derechos Humanos. Guía conceptual de la materia*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Diplomado en Derechos Humanos.

## CLINICA DE DIREITOS HUMANOS: UMA FORMA DE INTEGRAR TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO JURÍDICO.

**Fernanda Lapa y Beatriz Branco. Coordenadoras da Clínica de Direitos Humanos da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville, SC, Brasil. clinicadh@hotmail.com**

5

### Apresentação

Esse trabalho objetiva apresentar e discutir uma experiência de educação em direitos humanos realizada no ensino superior do curso de Direito da Universidade da Região de Joinville –UNIVILLE– em Joinville/SC, Brasil. A Clínica de Direitos Humanos (ClínicaDH) foi criada faz 5 anos, em 2007, com o objetivo de contribuir para a construção de uma cultura de direitos humanos para professores e estudantes do curso de Direito. A idéia de uma clínica foi possibilitar que os estudantes de Direito tivessem “fora da sala de aula” uma oportunidade de refletirem sobre questões sociais, econômicas, políticas, culturais e jurídicas que estudam teoricamente “dentro da sala de aula”. A ClínicaDH veio para provocar que esses estudantes refletissem criticamente sobre seus estudos. Ao utilizarem na prática o estudo teórico da sala de aula tornou-se evidente o diferencial na aprendizagem dos participantes da ClínicaDH. Esse é um projeto em parceria entre o IDDH – Instituto de Desenvolvimento de Direitos Humanos e a UNIVILLE onde se trabalha o ensino, pesquisa e extensão com os estudantes e professores universitários, que realizam atividades teóricas e práticas sobre a área do Direito, especialmente dos Direitos Humanos.

### Concepção

A Clínica DH surge em 2007 apenas como um grupo de estudos, que inicialmente tinha o nome de Núcleo de Estudos em Direito Internacional e Direitos Humanos (NEDIDH). Em 2006 comecei a lecionar a disciplina de direitos humanos no curso de Direito da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). No currículo dessa instituição, essa disciplina é obrigatória para todos os alunos do 2º ano. É uma disciplina com apenas 2h/a por semana e, certamente, segue uma diretiva do MEC, que vem incentivando todos os cursos de Direito a terem essa disciplina.



Alguns dos meus alunos começaram a solicitar que estudássemos mais essa área, especialmente porque apresentei a eles a existência de simulados nacionais e internacionais sobre os mecanismos de organismos internacionais (Model United Nations e Inter-American Moot Court) e, com isso, em 2007 iniciamos um grupo de estudos voluntário para estudar especialmente direito internacional dos direitos humanos, ou seja, tratados, jurisprudência e mecanismos dos sistemas ONU e OEA. Esse primeiro grupo foi chamado de CEDIDH (Centro de Estudos em Direito Internacional e Direitos Humanos) e reconhecido como projeto voluntário pelo CNPQ.

A partir de 2008 começamos a nos organizar melhor, a nos reunir semanalmente com um pequeno grupo de 5 estudantes para estudar direitos humanos em geral. Notei que alguns alunos eram motivados pela área internacional, mas outros acabaram desistindo porque queriam trabalhar com algo mais imediato em Joinville, e não estudar os sistemas internacionais. Assim, fizemos, naquele momento, a opção de manter o foco na área internacional o que fez alguns alunos desistirem. Nesse ano iniciamos nossa participação na Competição de Julgamento Simulado sobre o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, organizado pela American University em Washington/EUA. Notamos que havia vários grupos de todos os lugares do mundo, uns mais e outros menos organizados. Em relação aos grupos brasileiros, notamos uma tradição de algumas universidades, que já participavam dessa competição e tinham grupos já formados de estudo (uns com apoio de professores, como PUC/RJ e outros não, como UFMG). Percebemos que tínhamos que nos organizar melhor e, assim, na volta abrimos um edital na universidade chamando os alunos para participar desse grupo de estudos.

No entanto, foi nessa volta que trocamos o nome do centro de estudos para Clínica de Direitos Humanos. Na verdade, primeiro foi porque vi que nos EUA os grupos de direitos humanos na universidade se chamavam Clínicas de Direitos Humanos ou clínica internacional de direitos humanos e, por outro lado, os professores dos outros países me perguntavam se tínhamos na universidade uma clínica de direitos humanos. Assim, sem muita pesquisa sobre o assunto, mudamos o nome, imaginando que as clínicas de direitos humanos fizessem o mesmo trabalho que fazíamos.

A cada ano mudamos nossa metodologia, tentando se adequar aos anseios dos estudantes, assim como melhorar o estudo especialmente para os simulados internacionais. Em conversas com colegas de outras universidades, trocamos algumas experiências e material para melhorar o estudo.

Em 2009, aprovamos o projeto da Clínica de direitos humanos como um projeto de extensão voluntário na universidade, o que possibilitou institucionalizar o grupo internamente e dar mais visibilidade às nossas atividades, como o Con\_Bate que começou no 2o semestre de 2009. Sempre

houve um apoio do departamento de Direito, assim como da Reitoria. Até 2010 tínhamos pouca participação de outros professores, sendo todas as atividades da clínica coordenadas por mim. Era visível que a maioria dos professores apoiava as atividades e alguns participavam como convidados com frequência em nossas atividades. Ainda em 2010, tivemos a entrada de uma outra professora (Beatriz Branco), que iniciou suas atividades coordenando o grupo de estudo para o simulado de Washington, uma vez que ela iria acompanhar os estudantes nesse ano. Além de supervisionar e orientar esses estudantes, a Profa. Beatriz começou a participar ativamente de todas as atividades passando a dividir as responsabilidades comigo. Na volta de sua viagem, também motivada por ver o trabalho de outras equipes e o envolvimento dos alunos, passou a pensar também em alternativas metodológicas para melhorar o trabalho da Clínica como forma de provocar o ensino dos direitos humanos fora da sala de aula.

Com isso, a partir do 2o semestre de 2010, começamos a ampliar nossas atividades e aprovamos para 2011 um projeto de pesquisa e um projeto de extensão. Seguramente todas as atividades da CDH só eram possíveis porque sempre tivemos dois a três alunos muito motivados que nos auxiliavam quase diariamente para organizar todas as atividades.

Em 2011, ao resolver que minha tese seria sobre esse assunto, meu enfoque de pesquisa passou a ser: o que faz uma clínica de direitos humanos nos países onde têm essa tradição nos cursos de direito e, se formos incentivar que tenha essas clínicas no Brasil, para que exatamente elas servissem. Notei que as pessoas começavam a perguntar como trabalhávamos, começamos a apresentar nossos projetos em trabalhos científicos de outras universidades como UFSC, USP, UFRGS etc. A curiosidade dos outros professores era visível.

O que se percebe hoje é que os estudantes de Direito no Brasil não conseguem associar o que aprendem com a proteção concreta dos direitos humanos. Ou seja, aqueles estudantes que gostam da temática e gostariam de produzir mudanças na sociedade em geral, não se sentem aptos, com habilidades suficientes para praticar o Direito nessa perspectiva. A experiência prática, através do escritório modelo ou núcleo de prática jurídica, não tem conseguido suprir essa necessidade. Os projetos de extensão que fazem trabalho comunitário levando à comunidade assistência e orientação jurídica não conseguem envolver a maioria dos alunos e não tem um acompanhamento durante todo o curso universitário. A clínica de direitos humanos tem sido construída com o intuito de trabalhar concretamente com a relação e interação do ensino, pesquisa e extensão.



## Atividades Atuais

Durante o ano de 2012, a Clínica DH tem desenvolvido oito atividades, sendo todas coordenadas pelos professores coordenadores e desenvolvida por um grupo de alunos específico para cada uma, a fim de dar maior atenção a cada uma delas. As atividades em andamento são as descritas a seguir, divididas como ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, contendo informações dos anos anteriores para dar uma melhor ideia do que tem sido desenvolvido.

## Ensino

**Grupo de estudos:** esse grupo conta em média com um grupo de 10 a 15 estudantes e 3 professores regulares. No início de cada semestre os professores fazem o planejamento das atividades e selecionam os estudantes que se inscrevem a partir de edital lançado no final de cada semestre. Os estudantes selecionados escolhem um projeto para participar dentre 4 a 5 projetos que serão desenvolvidos em grupos de 2 a 3 estudantes cada. Os encontros semanais do grupo de estudos abrangem: debate e troca de experiências sobre o desenvolvimento dos projetos por cada grupo; organização dos eventos realizados pela ClínicaDH durante o ano, como o ConBate, CADH e o CineDebate Direitos Humanos; estudo de textos indicados por professores e especialistas de direitos humanos convidados que vêm uma vez a cada mês para debater temas atuais, nacionais e internacionais, de forma interdisciplinar; estudo dos sistemas internacionais de direitos humanos, elaboração de cartas, ofícios, amicus curiae, para órgãos de direitos humanos, nacionais ou internacionais, numa forma de advocacy de direitos humanos, dentre outras atividades sugeridas pelo próprio grupo durante o semestre. A ideia é fazer com que os alunos desenvolvam um espírito crítico, humanizado e sensível aos temas políticos, sociais e econômicos de direitos humanos, além das questões jurídicas ensinadas em sala de aula.

**Con-Bate, Um Congresso para Debater Direitos Humanos:** Criado em 2009, a ideia central foi implementar uma cultura de discussão e debates dentro do curso de Direito da UNIVILLE, trazendo questões atuais relacionadas a direitos humanos para a Academia, fomentando o espírito crítico de estudantes e professores. Desde então, os “con\_batentes” sempre foram professores do departamento de Direito, justamente para aproximar o diálogo entre os corpos docente e discente da Universidade. Para alcançar esse objetivo e evitar que o Con\_Bate se transformasse em um evento comum de Direito, os professores sempre foram convidados para expor um determinado posicionamento, ou seja, contra ou a favor do tema a ser debatido, ainda que não fosse sua posição pessoal sobre o assunto. Esse exercício de exposição dos temas colaborou para que as discussões

fossem sempre muito ricas e cheias de argumentos para ambos os lados. O resultado dessa atividade, no entanto, superou todas as expectativas da Clínica DH quando da sua criação. De um projeto para angariar fundos ao projeto, o Con\_Bate transformou-se num evento referência dentro do curso de Direito da UNIVILLE, fomentando o debate e construindo uma cultura de direitos humanos entre alunos e professores da Universidade. É uma atividade semestral que terá no 2o semestre de 2012 sua 7a edição e que congrega geralmente de 150 a 200 estudantes da universidade. As inscrições são pagas para auxiliar as atividades da Clínica DH e se esgotam geralmente em 2 dias. O interessante desse projeto é que é um sucesso para os próprios estudantes que pagam e lotam o auditório para ver seus próprios professores combaterem ideias polêmicas e também para os professores que, independente da área de conhecimento que trabalham (civil, penal, tributário, empresarial, ambiental, administrativo), buscam formular argumentos sobre direitos humanos, criando assim uma maior cultura de direitos humanos no âmbito universitário.

**Cine Debate Direitos Humanos:** surgiu, como o ConBate, pela ideia de fomentar o debate sobre direitos humanos no meio acadêmico. No entanto, seu objetivo principal não era manter a discussão entre os corpos docente e discente da Universidade, mas principalmente aproximar a comunidade de Joinville do ambiente acadêmico, trazendo debates de qualidade para esse espaço. Esse evento consiste na apresentação de um filme ou documentário sobre um tema pré-determinado, seguido pelo debate

técnico entre especialistas convidados que trabalham com esse tema, seguido de um debate aberto entre os presentes. Até hoje, os temas discutidos foram: (a) “cotas raciais nas universidades”, quando representantes do movimento negro da região estiveram presentes para discutir o tema; (b) “alienação parental”, com a Dra. Hildemar de Carvalho, juíza da 2ª Vara da Família da Comarca de Joinville, que tem trabalhando bastante o tema na sua profissão; (c) “aborto de fetos anencéfalos”, debatido entre o professor Leandro Gornicki Nunes (Direito) e um padre da região; e (d) “indígenas em Santa Catarina”, quando recebemos a comunidade indígena tribo Tiaraju da cidade de Araquari/SC e o professor Fernando Sossai (Departamento de História da UNIVILLE).

**Competição de Julgamento Simulado sobre o Sistema Interamericano de Direitos Humanos:**

A Competição de Julgamento Simulado do Sistema Interamericano de Direitos Humanos foi criada em 1995 pela *American University Washington College of Law*, Universidade de Washington, EUA, como forma de instruir estudantes no uso do Sistema Interamericano de Direitos Humanos como instrumento para a promoção e a proteção dos direitos humanos nas Américas. Desde seu início, em 1995, a competição anual já formou mais de 1000 participantes, estudantes e professores, de mais de 100 universidades das Américas e também de outros continentes. O curso de Direito, através dos alunos integrantes da Clínica DH, participa da competição desde o ano de 2008 e já participaram



sobre diversos temas de direitos humanos como: poluição do meio ambiente; direitos das crianças, família, liberdades individuais, privacidade dentre outras garantias; temas de direito a reunião, liberdade de expressão e garantias judiciais, dentre outros. Em 2010, a universidade apareceu na lista das 50 melhores universidades participantes e, em 2011, recebeu o prêmio de melhor memorial das vítimas em português. Esse projeto proporciona aos estudantes e professores da Clínica DH trabalharem em equipe, pensarem em conjunto nos argumentos jurídicos, estudarem decisões jurisprudências nacionais e internacionais, pesquisarem com inúmeros professores da universidade questões sobre os casos apresentados, o que tem flagrantemente contribuído para a formação teórica e crítica desses estudantes e tem sido inspiração para todos os alunos do curso de Direito.

## Pesquisa

**Projetos de pesquisa:** a Clínica DH tem desenvolvido uma forte cultura de pesquisa desde a sua criação e, desde então, foram realizadas diversas pesquisas na modalidade PIBIC – *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica*, projetos de pesquisa aprovados pelos professores coordenadores e monografias de final de cursos. Alguns temas das pesquisas: O Brasil no Sistema Interamericano de Direitos Humanos; O controle de convencionalidade no Brasil”; “Estudo comparado entre os sistemas europeu e interamericano de direitos humanos”; “Igualdade de Gênero e Raça: Diagnóstico do curso de Direito da Universidade da Região de Joinville no ano acadêmico de 2011”; “Mapeamento da Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos”; “O cumprimento de tratados e decisões internacionais de direitos humanos pelo Estado brasileiro”, dentre outros. Esses projetos têm sido apresentados em diversas universidades brasileiras e são sempre muito elogiados tanto pela produção científica, como pelo envolvimento com as atividades da própria Clínica de Direitos Humanos.

## Extensão

**Educar direitos humanos:** esse é um projeto de extensão, em seu 3o ano de execução. A ideia inicial dessa atividade foi possibilitar o desenvolvimento de novas técnicas e metodologias de educação em direitos humanos para professores das escolas primárias e secundárias de Joinville, baseadas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Os professores das escolas parceiras devem identificar nas suas turmas questões que prejudicam o processo de aprendizagem em suas escolas para que consigam trabalhar essas questões de forma inclusiva, esclarecida e com uma abordagem voltada aos direitos humanos (ex: *bullying*, discriminação, consciência de sustentabilidade etc.). Para

tanto, é necessário aprofundar o conhecimento teórico dos professores participantes na área de direitos humanos, oportunidade proporcionada durante a realização de um Curso de Capacitação em Direitos Humanos promovido pela professora Fernanda Lapa e os alunos da Clínica DH envolvidos nessa atividade, utilizando uma metodologia participativa, focada na troca de experiências e conhecimentos de todos os participantes. O Educar Direitos Humanos visa, ainda, levar de maneira indireta, o conhecimento em direitos humanos aos estudantes do ensino fundamental das escolas integrantes do projeto, estimular os estudantes universitários envolvidos no projeto a aprofundarem os estudos para que confeccionem uma cartilha-guia de iniciação aos direitos humanos distribuída aos professores durante o curso, avaliar a execução das atividades e os resultados obtidos com a metodologia de ensino criada por cada professor em suas turmas e, ao final, elaborar um livro com a descrição das metodologias, desafios e resultados das atividades desenvolvidas.

**Evento anual da Clínica DH:** é o maior evento realizado pela Clínica DH, reunindo mais de 300 estudantes e professores para debater temas de direitos humanos. O escopo dessa atividade é apresentar o Relatório Anual de Atividades da Clínica DH, como forma de prestação de contas à Universidade de todas as atividades realizadas desde 2007 pelos alunos e professores envolvidos. No entanto, para não se tornar apenas uma apresentação de relatório, em 2012, os alunos escolheram o tema “homofobia” para ser amplamente discutido no meio acadêmico. Para esse evento, foram convidados experts no tema, como a presidente do Grupo Dignidade de Curitiba/PR e membro da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Transexuais e Travestis (ABGLT), Rafaelly Wiest, Guilherme Gassenferth, membro da Associação Arco-Íris, Dra. Hildermar de Carvalho, juíza de Direito da 2ª Vara da Família de Joinville e Marilene Wittitz, psicóloga e professora do Departamento de Psicologia da UNIVILLE. Esse evento foi aberto à comunidade, contando com a presença de alunos de diversos cursos e universidades da cidade de Joinville, sendo, ainda, muito bem avaliado por todos os participantes e presentes.

**Oficina Pequeno Cidadão:** essa atividade será desenvolvida pela primeira vez em 2012 na Semana da Comunidade da UNIVILLE, um evento organizado pela Universidade que visa aproximar a comunidade de Joinville à Academia durante o mês de agosto. A ideia dessa oficina é envolver as crianças de escolas públicas que irão participar da Semana da Comunidade, por meio de realização de brincadeiras e jogos que ajudam a promover os direitos humanos, a não discriminação e a resolução pacífica de conflitos baseados em valores como: cooperação, respeito, justiça, inclusão, respeito pela diversidade, responsabilidade e aceitação. Essa atividade será realizada pelos professores coordenadores e alguns alunos da Clínica DH na quadra de esportes da Universidade. Esses jogos e brincadeiras serão tirados de um livro chamado PLAY IT FAIR, organizado pela organização não governamental canadense EQUITAS Direitos Humanos, que já realizou alguns trabalhos em parceria com a Clínica DH.



**CADH –Curso anual de direitos humanos:** esse curso é realizado por uma organização joinvilense chamada Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos (IDDH) com o apoio da Clínica DH. O CADH já foi realizado em seis edições e é destinado a um público de cerca de 30 a 50 participantes, selecionados de todas as regiões do Brasil, contando com a participação de professores de universidades nacionais e estrangeiros, bem como funcionários do governo que trabalham com temáticas de direitos humanos e membros de organizações da sociedade civil. Esse curso visa, além da formação teórica, proporcionar um ambiente de fortalecimento e diálogo entre sociedade civil, academia e governo sobre direitos humanos. Por isso, além de aulas expositivas, conta também com oficinas temáticas sobre assuntos atuais de direitos humanos em níveis local, regional e internacional. Desde 2009 a Clínica DH tem apoiado a organização do curso. Após a descrição das atividades da clínica de direitos humanos da UNIVILLE, apresentar-se-ão os procedimentos metodológicos.

## Considerações finais

Buscou-se com este trabalho demonstrar que uma clínica de direitos humanos pode ser uma alternativa de prática pedagógica para relacionar atividades de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior de Direito. Após a Conferência de Viena, em 1993, os países membros da Organização das Nações Unidas –ONU– comprometeram-se a elaborar e implementar planos nacionais para orientar suas ações em direitos humanos. Com essa orientação, o Estado Brasileiro lançou em 1996 o primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos –PNDH-I, no governo Fernando Henrique. Esse primeiro plano deu grande enfoque para os direitos civis e políticos e, por isso, em 2002, foi lançado o PNDH-2, que incorporou os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, reforçando os princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

Em 2009, foi lançada a 3ª edição –PNDH-3– desse plano nacional de direitos humanos, que resultou de uma grande articulação entre ministérios e a participação da sociedade civil, e que orienta o Poder Executivo na elaboração de suas políticas públicas. Esse plano nacional foi resultado da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, com a participação de 14 mil pessoas. Esse programa reúne 519 ações, distribuídas em seis eixos orientadores transversais: 1. Interação democrática entre estado e sociedade civil; 2. Direitos Humanos e Desenvolvimento; 3. Universalização dos direitos em um contexto de desigualdades; 4. Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; 5. Educação e Cultura em Direitos Humanos; 6. Direito à Memória e à Verdade. O 5º Eixo orientador desse programa refere-se à educação em direitos humanos como tema estratégico. Esse eixo aborda:

...o desenvolvimento de processos educativos com o objetivo de consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz. Trata da necessidade da formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. (SDH, 2010, p. 32)

Esse eixo fortalece as diretrizes da política nacional de educação em direitos humanos, está dividido em cinco diretrizes e onze objetivos estratégicos, abrangendo a educação em direitos humanos no ensino formal, não formal, serviço público e meios de comunicação. Em 2003 teve início no Brasil o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH –, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Esse movimento foi influenciado por uma política internacional nessa área. Em dezembro de 2004, a Assembléia Geral da ONU proclamou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos para incentivar seu avanço em todos os países do mundo, propondo a construção de uma cultura universal de direitos humanos. Com isso, o Brasil iniciou esse debate em 2003 e finalizou o trabalho em 2006, lançando o primeiro plano nacional de educação em direitos humanos da América Latina, que contempla cinco grandes eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não- Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia.

Sobre a educação superior, que nos interessa nessa pesquisa, a autonomia universitária já está estabelecida como marco fundamental desde a Constituição Federal de 1988. Assim, as universidades têm autonomia didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial e deve ter como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas de conhecimento humano com seus saberes e práticas. (CNEHDH/SEDH, 2009, p. 37).

Algumas ações programáticas estão diretamente associadas ao ensino dos direitos humanos no ensino superior, como, por exemplo: propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das diversas áreas de conhecimento das IES; fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos; incentivar a elaboração de metodologias de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para



a educação em direitos humanos, nas IES, dentre outras ações específicas para que seja ampliada a educação em direitos humanos nas universidades brasileiras.

Adicionalmente, o Conselho Nacional de Educação, o Ministério de Educação e a Secretaria de Direitos Humanos, em junho de 2012, lançaram as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a fim de estabelecer projetos pedagógicos em direitos humanos para todas as esferas de ensino –básico até superior. E, para o ensino superior, o documento afirma que a inserção da Educação em Direitos Humanos deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Acreditamos que o fortalecimento das clínicas de direitos humanos pode ser uma forma de melhorar e ampliar os processos pedagógicos para a educação em direitos humanos nos cursos de Direito do país, concentrando atividades de ensino, pesquisa e extensão seguindo as diretrizes nacionais da educação em direitos humanos.



# PRESENTE Y FUTURO DE LOS MODELOS DE NACIONES UNIDAS DE LA UNQ COMO TÉCNICAS PARTICIPATIVAS

**Matías Penhos. Universidad Nacional de Quilmes.matpen@ciudad.com.ar, mpenhos@unq.edu.ar**

5

## 1. Introducción

Entre los años 2006 y 2011 se llevaron adelante seis ediciones del Modelo de Naciones Unidas de la Universidad Nacional de Quilmes (MONUUNQ) desde el Centro de Derechos Humanos “Emilio Mignone” y la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNQ. Todos los años, más de 120 estudiantes secundarios/as y universitarios/as de diferentes procedencias (del interior y exterior del país) participan de un encuentro académico que dura tres días del mes de agosto, coronando el diseño de trabajo de todo un año. A pesar de que en la mayoría de los casos las delegaciones asistentes no cuentan con un acompañamiento institucional que facilite traslados y gastos de alojamiento, el deseo de acceder a la experiencia logra vencer limitaciones de toda índole.

Desde un enfoque centrado en la educación en derechos humanos, la actividad se presenta a través de un juego de rol que obliga a posicionarse frente a los actuales desafíos internacionales desde el lugar del otro, representando fielmente la política exterior de aquel país que se asume desde el rol, en el marco de una escenificación de organismos de la ONU. El ejercicio abre “ventanas” a mundos desconocidos que no están atravesados por valores y costumbres occidentales, y rompe representaciones sociales sobre los que se asientan el prejuicio y las prácticas discriminatorias; cuando no también, revela la esencia de la arena política en el ámbito deliberativo en base al valor por el respeto de la palabra con y desde el otro u otra. El enfoque interdisciplinario sobre el que se construye la práctica plantea la necesidad de efectivizar un esfuerzo conceptual suplementario y abarcativo para obtener una propuesta superadora, siempre en consonancia con la relevancia que adquieren los derechos humanos en el nuevo orden internacional que emerge a partir de la Segunda Postguerra Mundial, donde la Organización de las Naciones Unidas cumple un rol preponderante<sup>1</sup>.

Sin embargo, justo es reconocerlo, la práctica que impulsamos tiene los límites naturales de concebirse desde un ámbito académico que carece de la densidad, articulación y transferencia que puede implicar un sostenimiento integrado desde una política pública. De alguna forma, este es el

1. Eduardo Rabossi (1991) es uno de los principales defensores filosóficos del impacto “cultural” inherente al “fenómeno de los derechos humanos”, cuyas implicancias tienen impacto jurídico, político y ético.



principal objetivo del presente trabajo: dar cuenta de los problemas que surgen como consecuencia de estas circunstancias.

## 2. La educación en derechos humanos (EDH) en el siglo XXI

Se puede afirmar que el área de la EDH tiene una relativa corta vida académica a nivel mundial. Desde el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (organismo de referencia obligatoria que promueve muy particularmente este desarrollo en el ámbito regional), Ana María Rodino (2009) establece tres grandes líneas históricas que abarcan las tres últimas décadas: la primera, la de los orígenes de la EDH, data de la década de 1980; la segunda, la de los años de 1990; y la última, la de la primera década del siglo XXI. Rodino rescata el carácter superador de la última década pues supone un proceso de integración de las visiones político-jurídica y pedagógica que está siendo muy fructífero para el accionar institucional en EDH y, más importante aún, para que ese accionar entre en sinergia con otros desarrollos internacionales y así impacte con mayor fuerza en los países de la región. Entre sus conclusiones, Rodino (2009) da cuenta de un camino que está a medio recorrer en América Latina en la primera década del siglo XXI, donde si bien se rescatan aspectos fortalecidos del proceso, aún deben afrontarse desafíos impostergables para ampliar la perspectiva de la EDH:

Que el desarrollo trae la diversificación de enfoques ya lo había experimentado la visión jurídica en la década pasada, cuando la doctrina tuvo que abordar la dialéctica igualdad / diferencia entre las personas y universalidad / particularidad de los derechos. Ahora estamos empezando a entender que éstos no son solamente desafíos temáticos sino también y en no poca medida, de métodos, técnicas y recursos para llegar a distintas poblaciones, con sus particulares intereses y preocupaciones, así como con particulares necesidades de empoderamiento y posibilidades de incidencia para transformar su situación y su entorno (p. 165).

En la dirección que contextualiza la autora se inscribe nuestra propuesta pedagógica. Postulando las experiencias de los MONUUNQ, se intentará sostener la idea de que este tipo de iniciativas que tienen su origen en una actuación<sup>2</sup>, logra habilitar saberes, competencias y perspectivas cognitivas

---

2. El uso del término "actuación" nos parece más adecuado, aún a pesar de que popularmente estas experiencias estén asociados al término "simulación". Al respecto, Octavio Paz (1950, p. 46) echa luz en la distinción y amplía la esencia de nuestra conceptualización: "La simulación es una actividad parecida a la de los actores y puede expresarse en tantas formas como personajes fingimos. Pero el actor, si lo es de veras, se entrega a su personaje y lo encarna plenamente, aunque después, terminada la representación, lo abandone como su piel la serpiente. El simulador jamás se entrega y se olvida de sí, pues dejaría de simular si se fundiera con su imagen. Al mismo tiempo, esa ficción se convierte en una parte inseparable —y espuria— de su ser: está condenado a representar toda su vida, porque entre su personaje y él se ha establecido una complicidad que nada puede romper, excepto la muerte o el sacrificio. La mentira se instala en su ser y se convierte en el fondo último de su personalidad. Simular es inventar o, mejor, aparentar y así eludir nuestra condición."

nuevas para la persona que, en su insistencia y ejercicio, progresivamente consigue ir construyendo un empoderamiento real. Tarde o temprano, el sujeto activo en dichas prácticas, trasladará el aprendizaje a su vida cotidiana, y es allí entonces, donde se habrá conseguido una verdadera educación en derechos humanos.

### **3. El espacio de la extensión universitaria como principal aliado del MONUUNQ**

En relación a las otras áreas que conforman la esencia del ámbito universitario –la docencia y la investigación–, es en la extensión universitaria donde las carencias de recursos se observan más nítidamente. Con frecuencia, la propiedad “elitista” que reviste el funcionamiento de la universidad ha generado poca adaptabilidad a los avances y a las necesidades sociales que derivaron de los modelos políticos y económicos instaurados en las últimas décadas en América Latina.

La función de extensión no puede escindirse de una universidad que se encuentre comprometida con su medio, con una casa de estudios superiores que, desde uno de sus objetivos troncales, tiene que plantearse llegar fundamentalmente a los sectores que no acceden a estudiar dentro de la misma, pero que sin embargo contribuyen de manera substancial a su financiamiento a través de los regímenes impositivos basados en la multiplicación de impuestos indirectos, particularmente al consumo. (Salvioli, 2009, p. 345).

La afirmación de Fabian Salvioli abre una perspectiva que en los últimos años está ganando importancia en el nivel de las políticas públicas universitarias. Y esto entonces nos lleva a rescatar espacios académicos que fomentan mejor prácticas educativas que, encorsetadas en espacios formales, no pueden desarrollar una metodología cuyos protagonistas deben ser necesariamente los y las estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje. Desde el Proyecto de extensión universitaria CRECER (Creando Redes Ciudadanas Educativas y Responsables)<sup>3</sup> –propuesta que es “primo hermano” mayor del Proyecto de Extensión Universitaria “Levanta la mano” que contiene a partir del año 2010 a los MONUUNQ–, durante los últimos tres años, se ha mostrado una fuerte preocupación entre los y las participantes del taller de capacitación en resaltar la ausencia de una protección y promoción efectiva en los espacios institucionales de los derechos humanos. A partir de los cuestionarios cerrados que han completado 40 (cuarenta) asistentes al curso, puede confirmarse la percepción descrita:

3. Se inscribe en el área de Extensión Universitaria de la UNQ y además ha concursado su financiamiento a través de la Secretaría de Políticas Universitarias perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación.



"El nivel de falencia detectado en áreas y asignaturas relativas a derechos humanos es "Alto" (40%) y "Medio" (40%); "Bajo": 7%; "No presentaba falencias": 5% y "No Sabe/No Contesta": 8%.

La perspectiva en derechos humanos es dejada de lado por todos los actores de la comunidad educativa de pertenencia al momento de orientar la vida institucional en un grado "Alto" (20%) y "Medio" (50%); "Bajo": 17%; "Ningún grado": 3%; "NS/NC": 8%. El abordaje de los DDHH en la institución universitaria/terciaria de pertenencia es calificada como "Insatisfactorio" por el 80% de las personas encuestadas; y entre este grupo mayoritario se considera la principal razón para explicar la insatisfacción a la "Ignorancia-desconocimiento" (43%), y en segundo lugar (y mucho más alejada) "La cultura autoritaria" (el 18%).

Sobre si se consideraba relevante que una ética orientada en DD.HH. sea la base de la nueva reforma universitaria/terciaria, el 52% así lo consideró, a lo que se suma que para el 42% es "Muy relevante".

A la hora de considerar si las políticas gubernamentales contienen las problemáticas de la juventud, el 90% manifiesta que "No" (el 7% que "Sí" y el 3% "NS/NC"); y al "¿Por qué razón?" se elije taxativamente la opción de que "Existe poca voluntad de los adultos en abrir espacios públicos a los jóvenes!" (54%)". (Penhos et al., 2011, pp. 48-49).

El proyecto CRECER venía a insertarse en una suerte de "agujero negro" del sistema educativo que visibilizaba, por un lado, desde un enfoque más centrado en los sujetos, la creciente demanda en los diseños curriculares de un amplio sector conformado por las y los educandos y educadores; y por otro, desde un enfoque más sistémico, la necesidad de construir una "cultura en derechos humanos" que cristalice las formulaciones jurídicas de alcance nacional que involucre a los estados en las resoluciones adoptadas por los organismos internacionales y regionales<sup>4</sup>. Bajo este doble paradigma, nuestras investigaciones precedentes destacaban la necesidad de ir compatibilizando la orientación en derechos humanos desde el nivel de la educación formal e informal, desde la investigación, la docencia y la extensión. En cualquier caso, lo que quedaba claro era que la práctica educativa debía alimentarse de una praxis que no reconociera restricciones en lo que hace a los contenidos, porque la demanda en el enfoque en derechos humanos era genuina –y lo sigue siendo en nuestro país y

4. Desde el Programa y el Plan de Acción de Viena que surgieron como consecuencia de la 2ª Conferencia Internacional de Derechos Humanos en 1993, las Naciones Unidas vienen insistiendo en la necesidad de promover una "cultura en derechos humanos" desde la educación. La resolución de la Asamblea General 49/1834 (23 de diciembre de 1994) declaró: "el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en los Derechos Humanos". La resolución establece que "la educación en la esfera de los derechos humanos debe abarcar más que el mero suministro de información y constituir en cambio un proceso amplio que dure toda la vida, por el cual los individuos, cualquiera sea su nivel de desarrollo y la sociedad en que vivan, aprendan a respetar la dignidad de los demás y los medios y métodos para garantizar ese respeto, en todas las sociedades". Posteriormente, las resoluciones 59/113 "A" y "B" de diciembre de 2004 proclamaron el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos que han complementado los esfuerzos de las Naciones Unidas por impulsar este enfoque.

me animaría a decir que también lo sigue siendo en líneas generales en el plano regional—, pudiendo atravesar cualquier campo de los diseños curriculares en forma transversal. En todo caso, la apuesta principal pasa por fortalecer estos planteos tan diversificados entre sí, con metodologías y técnicas participativas innovadoras que de algún modo nos permitan homogeneizar las distintas formas de acceso a los derechos humanos desde una práctica educativa.

#### 4. Una práctica sostenida en el tiempo

Luego de seis años de trabajo, la actividad que se define en tres jornadas completas sigue motivando la participación de muchos/as jóvenes<sup>5</sup> que en escasa medida reciben apoyo económico (traslados, meriendas, almuerzos), aún a pesar de que la participación es libre y gratuita. Lo mismo puede apuntarse en relación al respaldo académico de los/las universitarios/as que intervienen. La gran mayoría dedica tres jornadas completas a la asistencia e intercambio de una actividad que obliga a una entrega máxima, sin que por ello haya contemplaciones respecto a cursadas, evaluaciones y/o días laborales. Incluso más. A partir del 2010 y en los años sucesivos, los MONUUNQ se han convertido en la actividad académica principal que coronó el proyecto de extensión universitaria “Levanta la mano. El derecho a compartir el espacio intersubjetivo”. Lo que equivale a decir que la preparación de la participación en los MONUUNQ ya no se limita a un desarrollo que dura un par de meses, sino que, por el contrario, esta reformulación obliga a diseñar un calendario anual de actividades que involucra varias etapas:

- a) El diseño del eje central que abordará el PEU (“Violaciones sistemáticas a los DD.HH.” fue trabajado en el periodo 2010-2011; “Las personas afrodescendientes” fue rescatada como problemática transversal en 2011-2012).
- b) La conformación de las comisiones de la ONU escenificadas (donde la presencia del Consejo de DD.HH. ocupa una elección ineludible).
- c) El diseño de un curso de capacitación para las y los estudiantes universitarios y de educación terciaria en derechos humanos, diversidad y organismos internacionales.
- d) El lanzamiento de un concurso de fotografía abierto a la comunidad en las temáticas del eje central seleccionado.
- e) El dictado del curso de capacitación en la UNQ a través de un programa que incluye alrededor de 35 horas. de clase con certificación académica.
- f) El diseño y aprobación de un plan de multiplicación de voluntarios y voluntarias

5. En otro trabajo reciente hemos desmenuzado esta motivación a través de cuestionarios semi-cerrados que rescataban el plano de excelencia académica al que se había alcanzado en la práctica del juego de rol, revalorizando, especialmente, el sentido lúdico que atravesaba la participación. Ver Penhos, Matias (2011).



- g) La implementación de los talleres de multiplicación en las escuelas públicas de la zona
- h) La coordinación de capacitaciones especiales para los y las estudiantes de escuela media que elijen participar del juego de rol.
- i) La organización de una jornada de capacitación general con especialistas académicos/as, funcionarios/as gubernamentales y activistas de la sociedad civil con experiencia en las temáticas abordadas donde el objetivo es compartir y socializar los saberes con quienes se involucrarán en el MONUUNQ como delegados y delegadas para trascender la actividad una vez finalizada.
- j) La participación de las y los estudiantes de escuela media y universitarios/as en calidad de delegados/as y autoridades durante las dos jornadas del MONUUNQ.
- k) La evaluación integrada de proceso y resultado por todos los actores y actoras que tomaron parte del PEU.

En este largo proceso de implementación de “Levanta la mano” se constata un involucramiento progresivo de los voluntarios y voluntarias. Y ahora se les exige además de un compromiso lúdico y académico con el juego de rol de los MONUUNQ, que también sean capaces de involucrarse en los planteos metodológicos para capacitar al estudiantado de escuelas medias desde un horizonte valorativo que resguarda y promueve los derechos humanos.

Sin embargo, debe reconocerse que si bien la convocatoria está garantizada porque la motivación de representar fielmente la delegación diplomática a la que se ha accedido logra vencer muchos impedimentos, lo cierto es que al inicio de cada nueva edición se observa una buena cantidad de estudiantes que renuncian a la asistencia a pesar de haber dado pruebas fehacientes de tener la voluntad para intervenir en el proceso previo. Las sillas vacías materializan los obstáculos que no se pudieron superar a pesar del empeño y deseo. Compartamos entonces algunos de estos problemas como forma de superar las contingencias de la actividad.

## **5. Conclusión: “el milagro de seguir participando”**

El título hace referencia a una “sensación” por la que hemos atravesado muchos de quienes seguimos insistiendo en el enriquecimiento pedagógico que se abre a través de la participación en los MNU en general y en los MONUUNQ en particular. Realmente la continuidad en el tiempo queda supeditada a tantas cuestiones externas que se hace difícil sostener el ejercicio. Por ello resulta tan importante celebrar las seis ediciones del MONUUNQ. Es nuestro interés plantear los desafíos que permitan sustentar la actividad en el tiempo no solo de quienes organizamos la actividad sino también de quienes intervienen en calidad de delegados/as.

En tal sentido, es necesario abordar los problemas inherentes a una metodología difícil de institucionalizar por su propia esencia educativa no formal: a) El acceso universal a la práctica; b) Las bajas e inasistencias; y c) El gran problema del reconocimiento.

### 5.1 El acceso universal a la práctica

Con ello hago referencia a que la propia condición de la práctica educativa, por no pertenecer al diseño curricular de los planes de estudios de las carreras, lleva a que la circulación y difusión de la información para participar muchas veces deje fuera a potenciales interesados/as. Es sabido que los contenidos transversales de un programa de materias, cuando no están definidos específicamente en los diseños curriculares de las asignaturas, difícilmente logran plasmarse en la realidad áulica. Mucho menos entonces cuando hacemos referencia a la “extra”-áulica.

Por otra parte, aun cuando se acceda a la información, la práctica queda encapsulada en un grupo relativamente reducido de personas que cuenta con la posibilidad de disponer de tiempo extra para la preparación y participación en el ejercicio lúdico-académico: ya sea porque la condición socio-económica del estudiante puede sustentar el interés en complementar la formación más allá de los gastos; ya sea porque la opción de “distraer” tiempo en la formación técnico-profesional no compromete los tiempos laborales ni el de las cursadas regulares.

### 5.2 Las bajas e inasistencias

El compromiso voluntario de la actividad deja como consecuencia que cualquier otra necesidad o exigencia puntual resigne la intervención durante los días que coronan el juego de rol. El hecho de que las instituciones educativas, a través de las autoridades que la involucran, no valoricen la participación de las y los estudiantes es un aspecto determinante a la hora de evaluar contratiempos no planificados. El apoyar las participaciones de delegaciones estudiantiles que representen la casa académica de pertenencia supone, también y fundamentalmente, un mayor compromiso personal de los y las docentes y directivos que, a su vez, difícilmente sea reconocido en términos institucionales y estrictamente monetarios.

Para evitar un monitorio y una gestión administrativa del personal académico responsable, muchas veces la institución prefiere desentenderse absolutamente de semejante responsabilidad que nunca está predeterminada de antemano, y suele exigir una contraprestación académica de común arreglo, puesto que los y las docentes que integren la delegación deberán resignar los días de dictado regular de clases en función de las necesidades de la preparación y participación en el juego de rol.



### 5.3 El gran problema del reconocimiento

No habiendo reconocimiento institucional ni de seguimiento de docentes en líneas generales, y cuando lo hay, no estando de acuerdo a las expectativas que se trazan los y las estudiantes responsables de participar, estas falencias se arrastran durante todo el proceso de preparación y se traducen en una especial avidez por la competitividad que intenta alcanzarse a través de la participación lúdica en el reconocimiento<sup>6</sup>. Lo cual plantea una malinterpretación reiterada respecto al sentido más profundo del MNU, al punto que lo transgrede abierta y contradictoriamente. Como juego de rol que escenifica una comisión de la ONU, el elemento que mejor expresa el “espíritu” de juego “a suma no cero” (lo que equivale a decir que “ganamos o perdemos todos”), es el proyecto de resolución sobre el tópico debatido. En dicho documento escrito están borradas todas las huellas del proceso previo en el que se expresaron la forma en que se llevó la negociación y la acción política del conjunto de la comisión. No expresa el aporte individual y el protagonismo de determinada delegación diplomática; sólo la voluntad colectiva de haber alcanzado ese consenso que, en la votación final, puede lograr aprobar –alcanzando el estado de “proyecto de resolución”– o desaprobar el anteproyecto de resolución. En síntesis, se ha definido el resultado del juego de rol en términos absolutos: ganamos o perdimos todos.

### 5.4. De la problematización a la acción

A modo de cierre entonces, los desafíos presentes y futuros pasan por problematizar desde la práctica los tres factores que se han enunciado como principales referentes a la hora de garantizar la continuidad de la experiencia. En investigaciones venideras, tal vez tenga lugar la opción de profundizar en estas cuestiones.



---

6. Por lo general, los/as propios/as organizadores/as de la actividad son quienes entregan unas certificaciones de participación que pueden llegar a tomar el valor de “Mención” o “Distinción” a las mejores delegaciones diplomáticas representadas durante las jornadas de debate.

## Referencias bibliográficas

- Cullén, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Quilmes: Editorial Paidós.
- Cussianovich, A. (1990). *Apuntes para una pedagogía de la ternura*. Lima, Perú: IPEDEHP.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Gongora R.; Fernández M.; Manchini, N; Pnhos, M. y A. Rubiol. (2011). Nuevos restos en el horizonte: entre el camino recorrido y el que queda por recorrer. En: L. Ripa (comp.), *El cuidado del otro. Prácticas sociales y voluntariado*. (pp. 45-56). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Magendzo, A. (2001). *La Pedagogía de los Derechos Humanos*. Lima, Perú: IPEDEHP.
- Mujica, R. (2002). *La Metodología de la Educación en Derechos Humanos*. Material del Curso de Diplomado en Educación y Derechos Humanos organizado por el Instituto Interamericano de Derechos humanos, San José, Costa Rica.
- Naciones Unidas (E/C.12/1998/19). (1998). *Violaciones del derecho a la educación*. Documento de antecedentes presentado por la Asociación Estadounidense para el Progreso de la Ciencia (AAAS). Ginebra:
- Paz, O. (2008). *El laberinto de la soledad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Penhos, M. (2009 junio). De la simulación a la acción: en busca de protagonistas en derechos humanos. En: *Revista de Estudos Universitários*, 35, 1, 139-158. Sao Paulo: Universidad de Sorocaba.
- Penhos, M. (2011). La educación en derechos humanos desde una aproximación lúdica: el Modelo de Naciones Unidas. En *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 22(1), 127-152. San José, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Pinto, M. (1997). *Temas de derechos humanos*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Rabossi, E. (1991). El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico. En: D. Sobrevilla (comp.), *El derecho, la política y la ética*. México: Editorial Siglo XXI.
- Raffin, M. (2006). Del otro lado del espejo: la invención de los derechos humanos (cap.1). En: *La Experiencia del horror. Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Ripa, L. (2006): *Derechos Humanos y Educación: triple entramado y sus ataduras*. X Coloquio Nacional de Educación Comparada: El Derecho a la Educación en un mundo globalizado (II) en Donostia-San Sebastián, 6 al 8 de Septiembre de 2006. (pp. 61-70). San Sebastián, España: Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UPV/EHU, la Sociedad Española de Educación Comparada y el Grupo Gas Natural.



Ripa, L. (2009). Derechos Humanos: espacio de liberación. En: F. Lizcano, L. Ripa y E. Salum. *Democracia y derechos humanos. Desafíos para la emancipación*. (pp. 325-345). México, UAEM-UNQ-Colegio Mexiquense.

Rodino, A. (1999 enero-junio). *La educación en valores entendida como educación en derechos humanos*. Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 29, 103-114.

Rodino, A. (2009). Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos en América Latina durante las tres últimas décadas: una lectura regional. En: A. Magendzo. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. (pp. 134-166). Santiago, Chile: Ediciones SM.

Salvioli, F. (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI. Los derechos humanos como pilares de la nueva Reforma Universitaria*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

## 5.4. TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Y PARTICIPATIVAS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: EL VÍNCULO ENTRE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN



5

### DIREITOS HUMANOS NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

**Solon Viola<sup>1</sup> y Thiago Vieira Pires<sup>2</sup>. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Unisinos, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos y Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil. [solonviola@yahoo.com.br](mailto:solonviola@yahoo.com.br), [thiagovieirapires@hotmail.com](mailto:thiagovieirapires@hotmail.com)**

#### Introdução

A cultura universitária e a cultura dos direitos humanos possuem uma relação de complementaridade e ambos foram incorporados tardiamente à sociedade brasileira na qual criaram raízes somente em meados do século XX. A vida acadêmica iniciou no século XIX com poucos cursos criados nas maiores cidades de então. As primeiras universidades giram na década de 1930, respondendo ao desenvolvimento urbano e industrial decorrentes das mudanças econômicas e políticas.

Da mesma forma, a questão dos direitos humanos giu como uma farsa política sendo usada como justificativa para a deposição de um presidente eleito democraticamente, o fechamento dos partidos e o estabelecendo um regime de terror. Foi no conflito travado pela sociedade contra o Estado ditatorial que a questão dos direitos humanos foi incorporada à cultura brasileira. Ao pensarmos a relação entre Universidade e direitos humanos o que nos move são as possibilidades emancipatórias presentes tanto na Universidade como na dimensão cultural dos direitos humanos. O presente texto aborda estes dois temas como campos inter-relacionados.

1. Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Unisinos, Membro e atual coordenador do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

2. Graduando em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Bolsista de Iniciação Científica UNIBIC.



## A universidade no Brasil

A experiência brasileira com a instituição universitária<sup>3</sup> é recente. As primeiras faculdades datam do século XIX quando da instalação do governo português em território brasileiro. Na ocasião, criados os primeiros cursos de graduação que formavam doutores em direito, medicina, engenharias e matemática. Foi somente com a República a industrialização e a urbanização, que o Estado voltou-se para um projeto de nação que exigiu a criação das universidades. A o Reforma Francisco Campos de 1931 projetava um modelo de universidade capaz de ser um “centro de contacto, de colaboração e de cooperação de vontades e aspirações, uma família intelectual e moral, que não exaure a sua atividade no círculo de seus interesses próprios e imediatos, senão como uma unidade viva (Campos, 1940, p. 60).

As universidades nasceram da unificação de diferentes institutos, escolas de formação superior e faculdades. A criação da Universidade Nacional de Brasília (UNB), já na década de 1960 foi formada por institutos centrais de ensino e pesquisa, por faculdades para formação profissional.

Quando a democracia brasileira foi tragicamente golpeada em meados da década de 1960, as universidades foram ocupadas por interventores preocupados em recolocar as “coisas no seu devido lugar”. Assim não houve o tempo suficiente para a questão dos direitos humanos serem incorporada a academia. Sob intervenção, a academia viu professores cassados e suas vidas acadêmicas suspensas. Muitos –entre eles, Paulo Freire e Darcy Ribeiro –precisaram proteger as suas vidas e as de seus familiares, no exílio. Estudantes foram expulsos e muitos campi universitários ocupados por forças militares. No mesmo período um número expressivo de acadêmicos se comprometeu com movimentos sociais de reorganização da sociedade civil. Foi nessa conjuntura que o discurso dos direitos humanos passou de civilizador e regulador, para o campo da emancipação.

Quando, na segunda metade dos anos 1980, a sociedade civil recuperou seus direitos civis e políticos, a Universidade havia passado por transformações acadêmicas e político-administrativas. Aumentara o número de instituições privadas enquanto as Universidades Públicas apresentavam um novo formato de cursos, de currículos e de gestão.

Com a redemocratização, a Universidade enfim, se comprometeu com o pressuposto fundamental da produção do conhecimento, qual seja, a dimensão da liberdade de pensamento e a capacidade de produzir dúvidas e questões, delas extraindo novos saberes e formas de pensamento. As

---

3. Chaui (2001) conceitua a universidade como uma instituição social na medida em que: “... Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

Universidades exigem a plenitude democrática<sup>4</sup>, e a consolidação plena dos direitos humanos enquanto dedicam-se a responder aos desafios contemporâneos.

Enquanto a Universidade se constituiu como uma exigência do conhecimento para compreender o universo rompendo com as interpretações dogmáticas do mundo, os direitos humanos propõem um modelo de organização baseado na justiça social, respeito às divergências dentro dos pressupostos da igualdade, da liberdade e da fraternidade, como proclamava a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, avança na compreensão da questão da liberdade em seu artigo 1º diz que: "*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir uns para com os outros num espírito de fraternidade*".

No Brasil foi por causa das liberdades suprimidas, das vidas ameaçadas e das integridades físicas violentadas, que a sociedade civil se reorganizou na luta contra terror do Estado. Gradativamente foram se refazendo as discussões sobre os direitos humanos. Os primeiros movimentos foram organizados em defesa da vida dos perseguidos ou presos, que tinham sua integridade física permanentemente ameaçada. Os movimentos que se seguiram romperam o silêncio das catacumbas. Concomitante, as lutas civis e políticas se fortaleciam e retomavam os processos de e participação cidadã dos setores empobrecidos, voltando-se para a melhoria da qualidade de vida. giram também movimentos que tratavam de temas universais como os movimentos de meninos e meninas de rua, os movimentos em defesa da igualdade racial, os movimentos ambientalistas e feministas, e o movimento dos mortos e desaparecidos -do qual participam os familiares das vítimas de sequestro e assassinato-<sup>5</sup>. Esses movimentos tratavam se unificavam em torno dos princípios dos direitos humanos, produzindo uma rede de entidades em praticamente todo o território nacional.

Neste embate professores e militantes dos movimentos dos direitos humanos criaram a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH). A Rede projetava a educação como forma de construir

4. Para Chauí (2001) "A idéia de democracia e constituída pela articulação de algumas outras: pela idéia de comunidade política fundada na liberdade e na igualdade, pelas idéias de poder popular, conflitos internos, elegibilidade e rotatividade de governantes. Isso significa que uma política e uma ideologia liberais são, por definição, avessas aos princípios democráticos, de modo que a existência das democracias liberais não se devem a uma decisão espontânea das classes dominantes, mas a ação da luta de classes, na qual as forças populares obrigam os dominantes a esse tipo de regime".

5. Bucci ( 2010, p. 59) relembra "O Estado brasileiro segue procurando as mesmas pessoas. Antes porque queria mata-las. Agora, porque pretende permitir a elas um sepultamento digno. São os "desaparecidos políticos". Não que os agentes policiais, a serviço do Estado, não os tenham encontrado há quarenta anos. O que se passou é algo inconcebível, mas é o que se passou. Eles foram achados, mas não oficialmente. Foram aprisionados, mas ilegalmente. Caíram na malha paraestatal, por assim dizer, movida por agentes públicos de forma clandestina. Padeceram de "Caixa 2" de vidas humanas, da qual não restaram registros formais. Foram mortos e seus corpos foram para não se sabe onde. Agora, o Estado, outra vez, vai às ruas para saber do paradeiro de cada um deles. Antes, o Estado os procurava vivos para exterminá-los; agora os procura mortos, para resgatá-los do vazio em que foram atirados".



a democracia para que nunca mais se repetisse a experiência do horror vivida de 1964 a 1986<sup>6</sup>. A partir da década de 1980, ocorre a “busca de um redirecionamento das ações da sociedade civil na perspectiva da formação da cidadania e da ampliação dos direitos humanos, sem, contudo, ter uma definição mais clara do que é e de como educar em direitos humanos” (Monteiro, 2011, p. 111).

A preocupação dos militantes dos direitos humanos e dos educadores dimensiona com clareza as críticas que se faziam às propostas educativas do final do século passado, especialmente ao modelo pedagógico utilitário que relegava os professores à reprodução de um conhecimento restrito a uma dimensão de ciência associado a produção e submetido a economia. A educação em direitos humanos por outro lado –por ser crítica ao tipo de educação voltada para as dimensões do mercado– propõe a educação como um espaço voltado para a autonomia e a liberdade de pensamento.

## A educação em direitos humanos nas universidades

Os debates das décadas de 1980 e 1990 sobre os rumos da educação brasileira –sob a influência do processo de redemocratização –pela primeira vez incluíam o tema dos direitos humano como uma das alternativas propostas pelos movimentos sociais e por setores da comunidade acadêmica. Ao mesmo tempo, os governos nascidos da nova ordem democrática passavam a ouvir a sociedade civil e a preocupar-se com a implantação dos convênios internacionais. A Organização das Nações Unidas, através do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos de 2005, reconhece que finalidade da educação *“es promover la realización personal, robustecer el respeto de los derechos humanos las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente em uma sociedade libre e promover el entendimiento, la amistad y la tolerância...”* (Unesco, 2010).

Para a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos -criada em 1995- a educação em Direitos Humanos orienta-se a partir de 4 dimensões: 1) a educação é um ato permanente e global; 2) a educação deve buscar mudanças sociopolíticas e formar uma cultura de direitos humanos; 3) a educação deve produzir senso estético autônomo e pensamento crítico; 4) o ato educativo é um ato dialógico voltado para a emancipação (Benevides, 2009).

Para Monteiro (2011), a década de 1990 representa a fase de expansão da educação em direitos humanos no Brasil. É nessa década que os movimentos de Direitos Humanos constroem os primeiros

---

6. Para o educador chileno Bassombrio (1992, p. 33) “A educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80”. (Apud Candau, 2007, p. 401).

Programas Nacionais de Direitos Humanos e o governo nacional cria a Secretaria Especial de Direitos como uma secretaria ligada ao Ministério da Justiça<sup>7</sup>. Na mesma década, além da Rede Brasileira, foi criada a Rede de Cultura e Direitos Humanos DHNET<sup>8</sup> - ao mesmo tempo em que se organizaram cursos sobre direitos humanos em praticamente todos os Estados da Federação.

A pressão dos movimentos sociais - representada pelas Conferências Nacionais de Direitos Humanos - e os convênios internacionais incentivaram o governo federal a produzir um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja primeira versão (2003) foi redigida por especialistas e, posteriormente, debatida com a sociedade brasileira. O plano foi reeditado em sua versão atual, que é do ano de 2006<sup>9</sup>.

Organizado a partir de cinco eixos<sup>10</sup>, o PNEDH propõem compromissos históricos com a democratização que se evidenciam na construção *“de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas”* (PNEDH, 2006, p. 37).

No caso das universidades, os compromissos vinculam-se a dimensões históricas e contemporâneas: uma, a herança do período colonial, que produziu uma sociedade desigual e excludente. A outra relacionada à necessidade de reconhecer a herança autoritária, que é o avesso da cultura democrática. Para o Plano Nacional, essas dimensões tornam-se urgentes e *“(...) As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade”* (PNEDH, 2006, p. 37).

O PNEDH propõe alguns caminhos que não restringem a autonomia das universidades. Entre eles: *“No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas (...). Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de*

7. O primeiro programa nacional de direitos humanos nasceu das Conferências nacionais de direitos humanos e foi publicado em 1996, o segundo foi publicado em 2002 e o terceiro programa nacional publicado em 2010. A Secretaria de Direitos Humanos passou a ser uma secretaria especial da presidência da República em 2003.

8. O site da DHNET, uma rede virtual com sede na cidade de Natal no Rio Grande do Norte, permite acessar documentos oficiais, textos, filmes, músicas, entrevistas e produções acadêmicas ligadas aos direitos humanos.

9. O PNEDH está disponível nos sites da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça. Pode também ser encontrado no site da DHNET.

10. Os cinco eixos do PNEDH são: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, Educação e Mídia. A Editora Cortez editou em 2010 um livro que analisa o PNEDH, sob a coordenação da Aída Monteiro e Celma Tavares.



conhecimento (...)” (PNEDH, 2006, p. 8). Na extensão universitária, o PNEDH propõe que as universidades construam programas orientados para a promoção dos direitos humanos.

Já o Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos -PNDH-3<sup>11</sup> (2010)- traz em suas propostas para o ensino superior, o PNDH-3 estabelece metas que objetivam “incluir os Direitos Humanos como disciplinas, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação como em programas e projetos de pesquisa de extensão” (PNDH-3, 2010, p. 186). Tais metas são assim expressas:

A) incluir a temática dos Direitos Humanos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação; B) Incentivar a elaboração de metodologias de caráter transdisciplinar e interdisciplinar; C) Fomentar a realização de estudos, pesquisas e projetos de extensão sobre o período militar, e apoiar a organização de acervos históricos e a criação de centros de referência (PNDH-3, 2010, p. 194 e 195).

Do mesmo modo, o Programa Mundial de Educação (2005), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e o Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (2010), são programas e plano que declaram intenções e propostas que dependem das instituições universitárias para serem implementadas –e adequadas as suas realidades específicas–. A democracia torna-se digna deste nome quando se institui como sinônimo dos direitos humanos e destes extrai a capacidade de se refazer continuamente impedindo assim que ela transforme-se em fóssil de si mesma. Sua vigência depende da consciência que cada sociedade possui de seus direitos, entendendo que eles são partilhados de forma mais equânime quando estão declarados. “Quando o poder afirma garanti-los, quando as marcas das liberdades se tornam visíveis pelas leis” (Lefort, 1981, p. 57).

Para Monteiro, no campo da educação superior os avanços propostos “só poderão consolidar-se à medida que as instituições universitárias assumam nos seus projetos político-pedagógicos os direitos políticos como princípio e eixo orientador das ações formativas”. (Monteiro, 2011, p. 122)

Uma vez assumidos como fundamentos político-pedagógico das instituições, os princípios dos direitos humanos estabelecem exigências de uma democracia plena que fundamenta os planos de trabalho, orienta as práticas pedagógicas e os projetos de pesquisa, e defini os rumos das atividades extensionistas e culturais. Em síntese, o que se propõe é que a comunidade universitária se movimente

---

11. A íntegra dos Programas Nacionais de Direitos Humanos pode ser obtida no site da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República.

na direção de assumir a condição de sujeitos de sua própria história. O que exige que tanto os profissionais que compõem as universidades como os seus estudantes assumam compromissos de uma maneira diferenciada "(...) *flexível, sem excluir os oprimidos, os marginalizados e, ao mesmo tempo, envolver uma pedagogia de desopressão, isto é, ela deve extinguir a consciência colonizada e oprimida do brasileiro*" (Fernandes, 1989, p. 110).

O Plano Mundial e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos demonstram em suas fundamentações teóricas e programáticas que os direitos humanos constituem um campo de conhecimento que pode ser ensinado e apreendido. Para Cuellen, "*quizás tengamos que especificar que el derecho humano a la educación incluye el derecho a enseñar y aprender lo concerniente a los derechos humanos*" (Cuellen, 2011, p. 1).

A interpelação pelo novo não dispensa o conhecimento do velho e do atual, ou seja, precisa constituir a memória das conjunturas históricas que deram origem aos movimentos em defesa - e aos princípios - dos direitos humanos. Por outro lado, o conteúdo acumulado sobre direitos humanos está carregado de uma dimensão inovadora. Sua elaboração teórica é constituída por questionamentos que correspondem à própria expansão do conceito de direitos humanos na medida em que este traz consigo a exigência de sua reformulação. Ao contrário, os direitos humanos são frutos dos conflitos históricos que opõem, de um lado, as ações opressoras de diferentes tipos e, de outro, as propostas emancipatórias dos movimentos sociais. Se os direitos humanos se constituem de forma dinâmica e permanente –conforme os embates entre opressão e emancipação– a dimensão crítica dos direitos humanos pode fornecer a base para programas educativos formando um contraponto para o uso utilitário do conhecimento, de modo a opor uma pedagogia da cidadania autônoma aos projetos mercadológicos da economia mundializada.

Os princípios dos direitos humanos fundamentam a superação de um projeto educativo voltado para o desenvolvimento econômico, formando pessoas adaptadas aos pressupostos artificiais do mercado, relegando ao esquecimento os princípios de justiça social, do reconhecimento do outro, das dimensões clássicas da igualdade e da liberdade. Questões que dão sentido aos projetos educacionais.

Ao compreender o ato pedagógico como um compromisso social a educação em direitos humanos recupera a dimensão da utopia humana rumo a uma sociedade mais justa, livre e igual. Ao mesmo tempo em que, como processo educativo, orienta-se para o reconhecimento da condição humana de todos e de cada um, levando à compreensão de que a finalidade "de la educación, en el horizonte del pensamiento crítico, el desarrollo del juicio moral autónomo, el cuidado solidario del otro, la autorrealización por el trabajo propio y la participación ciudadana" (Cuellen, 2011, p. 5).



Mesmo que os preconceitos construídos pelo pensamento conservador e amplamente divulgados pela mídia ainda continuem a fazer parte do imaginário social, os princípios dos direitos humanos foram incorporados ao debate político e cultural, de modo que a liberdade restrita a dimensão do mercado, se pode contrapor a liberdade como condição coletiva de expressão de pensamento, vontade e utopia. Já o conceito de igualdade já não é mais confundido como princípio de negação da diversidade. Compreende-se, universalmente que o oposto da igualdade é a desigualdade e que quando mais desigual for a sociedade, mais intensamente serão discriminados os lugares para os quais são relegados aqueles considerados diferentes. Como bem o demonstram as experiências segregacionistas do nazismo, o apartheid social da África do Sul e a segregação da pobreza nas favelas espalhadas pelo ocidente e seu livre mercado.

A expansão do campo da educação em Direitos Humanos tem sido intensa no Brasil e em toda a América Latina. Candau (2007) destaca a importância das questões relativas a educação em direitos humanos. A primeira questão trata das polissemias, como a que ocorre com a redução da educação em direitos humanos à educação para valores, esvaziando o campo de sua dimensão política. Do mesmo modo, é preciso evitar que o tema não englobe outros temas correlatos e mesmo indispensáveis para a compreensão da sociedade e da cidadania, mas que podem descaracterizar a educação em direitos humanos na medida em que a tornem ampla a ponto de perder a sua especificidade. Candau (2007) propõe que a educação em Direitos Humanos priorize três temas: a) voltar-se para que os educandos se reconheçam como sujeitos de direitos; b) deve favorecer o processo de empoderamento; c) a educação em Direitos Humanos deve voltar-se para o “nunca mais”, ou seja, para o resgate da memória histórica, rompendo o silêncio e a impunidade dos crimes cometidos contra a humanidade ao longo do autoritarismo militar.

A educação em Direitos Humanos construiu um longo caminho na conjuntura atual, é fundamental que o crescimento não destrua seu compromisso “histórico com uma mudança que viabilize uma sociedade inclusiva e a centralidade dos setores populares nesta busca, Estas opções constituíram –e acreditamos que continuam sendo– a fonte de sua energia ética e política” (Candau, 2007, p. 411). Energia que pode se multiplicar na medida em que as instituições universitárias assumirem os pressupostos das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ampliando as linhas de pesquisa, consolidando e abrindo novos programas de Pós-Graduação, criando disciplinas e formando professores no campo específico dos Direitos Humanos, aprofundando assim, os espaços de democracia interna nas instituições.



## Referencias bibliográficas

- Azevedo, F. (1976). *A transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos.
- Benevides, M. (2009). *Fé na Luta*. São Paulo: Leterra.
- Bucci, E. (2010). Procurados Para Sempre – Memória, Crianças, Terrorismo e Direitos Humanos. En G. Venturi. *Direitos Humanos: Percepções da Opinião Pública -Análises de Pesquisa Nacional*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.
- Candau, V. (2007). Educação em Direitos Humanos. Desafios Atuais. En: R. Godoy, *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos- metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universidade Federal da Paraíba.
- Chauí, M. (2001). *Escritos Sobre a Universidade*. São Paulo: Editora Unesp.
- Chauí, M. (2006). *Cidadania Cultural. O Direito à Cultura*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo,
- Cullen, C. (2011 mayo). *Educación y derechos humanos*. Conferência pronunciada na abertura do 3º. Colóquio Interamericano sobre Educación em Derechos Humanos. Quilmes, Argentina.
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Diretrizes Nacionais de Educação*. Brasília: Autor.
- Fernandes, F. (1989). *O Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez Editora & Editora Autores Associados.
- Lefort, C. (1986). *A Invenção Democrática: Os Limites da Dominação Autoritária*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília:
- Brasil. (2010). *Programa Nacional Direitos Humanos*. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília:
- UNESCO. (2010). *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos 2, Programa Mundial de Educação*. Brasília:
- Silva, A. (2011). Direitos Humanos na Docência Universitária. En: S. Garrido y M. Almeida. *Pedagogia universitária caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez Editora.



## EDUCACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN. APORTES PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA

**Néstor Manchini y Omar Suárez. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.**  
**nestormanchini@gmail.com, suarezomar@hotmail.com**

### Resumen

Los avances en materia legislativa que se vienen dando en los últimos años en el ámbito de la educación y la comunicación en la Argentina, posibilitaron que la temática de los Derechos Humanos (DD.HH.) ocupe un lugar destacado dentro del contexto sociocultural actual. Ese espacio ganado en las reformas legislativas vigentes (ley de educación nacional n° 26206, ley de servicios de comunicación audiovisual n° 26522) necesita avanzar aún en prácticas sociales que promuevan una manera de ejercer ciudadanía, evitando el riesgo de quedar anclada solamente en lo discursivo.

A través de diversas investigaciones e iniciativas de extensión que se vienen desarrollando en varias universidades nacionales, se trabaja progresivamente para reducir la brecha que existe aún entre el discurso y la práctica, en aquellos espacios donde deberían complementarse naturalmente la comunicación, la educación y los derechos humanos.

Comunicar-EDH (Comunicar para la Educación en Derechos Humanos) es una de las propuestas de extensión y voluntariado universitario de la Universidad Nacional de Quilmes, UNQ que promueve la inclusión de los derechos humanos en los contenidos y prácticas que los y las docentes, estudiantes, graduados y graduadas, actores y actrices de las instituciones y organizaciones de la sociedad civil están llamados/as a tener en cuenta en su desarrollo social y profesional.

Los continuos avances tecnológicos han modificado las maneras de comunicarse, de acceder al conocimiento y construirlo en ámbitos educativos formales y no formales, y también en los modos de expresarse y reclamar que tiene la sociedad. Este marco nos compromete a profundizar la tarea de crear mejores condiciones para el predominio de una cultura respetuosa de los DD.HH.

En la necesidad de avanzar hacia las transformaciones sociales que vienen ocurriendo actualmente, urge combinar la imaginación, la capacidad y el compromiso, ingredientes estratégicos que aumentan

la posibilidad de éxito de las iniciativas que buscan innovación institucional y social. Esa necesidad de achicar las brechas entre teoría y práctica que sigue observándose en los niveles terciario y universitario, principalmente, como así también en otros sectores sociales, se convierten en desafío para el diseño de políticas que tengan como horizonte un perfil de profesionales comprometidos/as con su sociedad desde una mirada ética antes que meramente capitalista. Es decir, se trata de aportar a su formación para que participen activamente, protagonizando formas de incidencia ciudadana en la vida política de la sociedad.

*Estamos en el mundo para entreyudarnos  
y no para entredestruirnos*  
(Simón Rodríguez)

Una comunicación que apuesta a un cambio social donde los derechos humanos sean contenido y no sólo una formalidad, son vividos con intensidad antes que sólo una ingeniosa declamación, abraza toda la vida humana allí donde hombres y mujeres accionan por una sociedad más justa, libre, soberana, deseosa y deseada porque la vida en paz sea una realidad que se disfruta.

Hombres y mujeres que insertos en un lugar en el mundo donde llevan a cabo prácticas sociales en las diversas interacciones que se dan y a través de las cuales se reconocen. Prácticas que pueden entenderse desde la comunicación como enunciaciones donde los distintos actores y actoras conjugan experiencias, habilidades y técnicas expresivas para componer “un discurso entramado de la cultura y fundamento de la historia de vida de una comunidad” (Barbero, 2002, p. 234).

En el sentido propuesto por Jesús Martín-Barbero, merece destacarse el contexto más que auspicioso que se abrió gracias a la sanción de la Ley N° 26.522/09 de Servicios de Comunicación Audiovisual reemplazando al decreto-ley 22.285, sancionado en 1980 por la última dictadura militar. Este instrumento legal constituye un avance central y un paso decisivo para cumplir el objetivo de democratizar la comunicación y la cultura en Argentina, que se visibilice en prácticas vinculadas con la comunicación y los derechos humanos.

Este nuevo paradigma comunicacional junto a la última modificación a la ley de educación nacional (2006), la que pone su atención en el ejercicio de ciudadanía y la comunicación, trajo consigo numerosas instancias que favorecen una mayor y mejor inclusión de contenidos relacionados con los derechos humanos que animan a otras prácticas sociales. Este escenario favorable para la multiplicación de proyectos y prácticas sociales como la que se desarrolla en la Universidad Nacional



de Quilmes a través de diversos proyectos de extensión y voluntariado universitario, entre los que pueden destacarse Comunicar-EDH (Comunicar para la Educación en Derechos Humanos), coadyuva a achicar la distancia existente entre la letra de la ley de medios en vistas a favorecer mejores prácticas sociales. La propia Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) estableció en su Informe Anual sobre Libertad de Expresión 2009 (párr. 11), que “esta reforma legislativa representa un importante avance respecto de la situación preexistente en Argentina”.

Con la comunicación suele ocurrir lo mismo que con la historia: aunque algunos/as se empeñan en contarla de una sola manera, aunque la realidad muestra que la hacemos entre todos/as. Vale recordar que desde mediados del siglo XX el trabajo incansable de muchas instituciones, organizaciones, grupos o movimientos entendieron a la comunicación como un elemento importante que requiere de la articulación con otras disciplinas (pedagogía, sociología, psicología, filosofía, entre otras) para contribuir responsablemente a la transformación de las estructuras sociales. Este modo de entender a la comunicación permitió el desarrollo sustentable de numerosas experiencias -radiofónicas, educación a distancia hoy asumida desde lo virtual, gráfica, lectura crítica de medios, comunicación grupal, multimedial- en la que resaltan numerosos referentes latinoamericanos (Juan Díaz Bordenave, Daniel Prieto Castillo, Mario Kaplún, Luis Ramiro Beltrán, de una extensa lista) que hoy permiten configurar lo que se denomina ciudadanía, en la perspectiva de ejercicio de un derecho de y para todas y todos.

En medio de un panorama social como el actual que deja entrever un abanico de derechos no reconocidos y/o fundamentalmente no garantizados, se multiplican las iniciativas de comunicación en la que viajan sueños que cotidianamente se pueden observar en barrios, poblados, regiones habitados por hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas que apuestan por la paz, la justicia, la verdad, a través de la implementación de estrategias de acceso a un desarrollo integral de las comunidades más vulnerables. Estas iniciativas le dan un lugar privilegiado a la democratización de la palabra, a una ciudadanía desde la comunicación.

En el proyecto de extensión/voluntariado Comunicar-EDH, un grupo de docentes y profesionales de la comunicación, la educación, la sociología, el derecho y la filosofía, trabajan en la capacitación de docentes (en formación y en ejercicio) y estudiantes universitarios/as mediante la modalidad talleres, los que a su vez se complementan con multiplicaciones en escuelas secundarias y organizaciones sociales; se basan en la interrelación entre las instancias teóricas sobre derechos humanos y las estrategias efectivas de comunicación de los mismos, principalmente en el ámbito educativo, ya que al existir escasa inclusión en los documentos curriculares de temas relacionados con los DD.HH., circulan como mero contenido teórico.

En la comunidad universitaria, el panorama es igualmente desafiante dado que existen cursos obligatorios pertenecientes a carreras del área del derecho y las ciencias políticas, pero no hay relación directa entre las temáticas de derechos humanos y comunicación, por ejemplo, para los/as futuros/as profesionales de carreras que no tengan estrecha concordancia con las áreas en cuestión.

En este sentido, Comunicar-EDH trabaja con actores y actrices sociales que hasta el presente suelen considerarse espectadores y espectadoras de la comunicación más que protagonistas decisivos de los cambios que la sociedad continuamente reclama. Si se tiene presente el acelerado desarrollo ocurrido con las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, la era digital y otras innovaciones, es fácilmente observable la multiplicación de redes telemáticas que ponen a la luz la superabundancia de canales para la circulación de informaciones. Este amplio panorama comunicacional, favorecido por el acceso a través de Internet, no se ha traducido en una reducción de la concentración de medios existente en la Argentina, donde muchos de ellos transformaron a la comunicación en mera mercancía antes que en un valor social.

Con recursos y accesos desiguales, desde el regreso a la democracia (1983) se instalaron en la sociedad prácticas con medios comunitarios que debieron y deben soportar aún toda suerte de obstáculos para ejercer y protagonizar experiencias ciudadanas que fueran asumidas como parte la vida cotidiana. Estos medios cumplen un papel social relevante enfrentando las renovadas embestidas de modelos societales neoliberales que persisten en fragmentar nuestras sociedades y relativizar los grandes relatos que siempre animan el camino de los pueblos. Con sus visiones alternativas hoy ocupan un espacio de mayor incidencia respecto de la que imponen los grandes medios concentrados en pocas manos. En particular, cabe destacar lo que apunta Néstor García Canclini (1998):

Es cierto que la mayor parte de la producción y el consumo actuales son organizados en escenarios que no controlamos, y a menudo ni siquiera entendemos, pero la globalización también abre nuevas interconexiones entre culturas y circuitos que potencian las iniciativas sociales. La pregunta por los sujetos que puedan transformar la actual estructuración globalizada debe llevarnos a prestar atención a los nuevos espacios de intermediación cultural y sociopolítica (p. 31).

En la necesidad de avanzar hacia las transformaciones sociales que vienen ocurriendo actualmente urge combinar la imaginación, la capacidad y el compromiso, ingredientes estratégicos que aumentan la posibilidad de éxito de las iniciativas que buscan innovación institucional y social. Esa necesidad de achicar las brechas entre teoría y práctica que sigue observándose en la formación de grado en las universidades, se convierten en desafío para el diseño de políticas que tengan como



horizonte un perfil de profesionales comprometidos/as con su sociedad desde una mirada ética antes que meramente capitalista. Es decir, se trata de aportar a la formación de profesionales para que participen activamente, protagonizando formas de incidencia ciudadana en la vida política de la sociedad.

Junto a la necesidad de contribuir a una nueva formación ciudadana, es insoslayable observar que los derechos humanos comparten una doble característica, la de gozar de una general aceptación y, a la vez, de una notable ignorancia sobre sus contenidos concretos y normativos. Su abordaje cuenta en muchas oportunidades con una cuota importante de declamación y una menor concreción en planes, actividades y proyectos. Hacia este horizonte aporta desde su especificidad el proyecto Comunicar-EDH.

En la actualidad, el derecho a la comunicación ocupa un lugar destacado en diversos ámbitos (políticos/as, profesionales, académicos/as). En este sentido, el comunicador, docente e investigador Héctor Schmucler (1997) reflexiona sobre el "dilema actual de nuestras sociedades que radica en la pugna entre pluralidad y homogeneidad (...). La pluralidad, enfrentada a la homogeneidad, debería entenderse como *el reconocimiento de lo otro* y no como la tolerancia de lo otro" (...) "El pluralismo convoca solo a la tolerancia: se admite que en un mismo campo de intereses haya aproximaciones distintas de las de uno mismo (...). El reconocimiento de la pluralidad presupone la existencia de concepciones globales distintas de las nuestras con sentidos y valores que exigen –para comprenderlas- un descentramiento de nosotros mismos" (p. 111).

Aquí es pertinente y contagiosa también la propuesta de Luis Ramiro Beltrán Salmón que apuesta y promueve una nueva ciudadanía en comunicación; papel que se ejerce poniendo en escena virtudes, aptitudes y actitudes. Actores y actoras que se entienden capaces de observar, percibir activamente, participar en procesos sociales, proponer, consensuar, transformar -en sí mismo/a y con otros/as- la realidad, lo público, con reciprocidad, con liderazgo, con utopías. Por su parte, Washington Uranga (2007), citando a Jesús Martín-Barbero afirma que "asistimos a una multiplicación de movimientos en busca de institucionalidades otras, capaces de dar forma a las pulsiones y desplazamientos de la ciudadanía hacia el ámbito de lo cultural y del plano de la representación al del reconocimiento instituyente".

Quienes participan de proyectos colectivos como Comunicar-EDH generan conscientemente, y en ocasiones inconscientemente, condiciones para la formulación de nuevas políticas públicas, siempre en camino a un mundo posible para todos y para todas. Ejemplo de ello es la mencionada aprobación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en Argentina, donde más de un

centenar de organizaciones agrupadas en la llamada Coalición por los 21 puntos llevaron adelante una perseverante tarea en los últimos años. Similar panorama de participación ciudadana existe en otros países de América Latina.

En dichas gestas, la comunicación es entendida como una manera de ser de los hombres y mujeres en el mundo, donde el derecho a la comunicación ocupa un lugar destacado. Aquel donde tienen cabida la vida de mujeres, hombres, niños y niñas con sus problemas y proyectos, alegrías y esperanzas. En otras palabras, la comunicación cobra legitimidad y fortaleza allí donde los procesos socioculturales apelan a una multiplicidad de mediaciones y cuyos fines no están centrados en qué aparato o tecnología se necesita para comunicarse mejor sino qué quiero comunicar y lograr con el otro u otra, con los otros y otras.

Es pertinente aquí no perder de vista lo que sostiene, entre otros referentes de la comunicación, Aníbal Ford, quien constata y deja plasmado en numerosos estudios lo que denomina “diferencias infocomunicacionales” (Ford, 1999, p. 115) respecto del acceso a las nuevas tecnologías, y realiza aportes para desmontar el discurso hegemónico de la globalización. Pensamiento dominante que se propone desde los grandes centros de poder y que instala como natural la idea de que no vale la pena trabajar cotidianamente por mi libertad pues todo ya está pautado así (“no hay salida”). Colaboran en el desmontaje de dicha visión homogeneizadora, la Asociación Mundial para las Comunicaciones Cristianas (WACC) que declaró a fines de 2007, en el marco del aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que “no hay derechos humanos sin derechos a la comunicación”<sup>1</sup>. Fundamentó en este sentido que “la implementación de los derechos humanos, demanda el reconocimiento del derecho a la comunicación”, derechos que empoderan personas y comunidades para expresar sus necesidades, hacer audibles sus voces y participar plenamente en su propio desarrollo-.

El derecho a la comunicación permite la autodeterminación a las personas y contribuye a un mundo sostenido en la paz y en la justicia social. Sentido que se refuerza con la propuesta de la Unesco que diseñó un plan de acción para el 60° aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, enfatizando “la importancia del derecho a la educación, el derecho a la libertad de opinión y expresión, incluyendo el derecho a buscar, recibir y compartir información, el derecho a ser parte de la vida cultural, y el derecho a disfrutar los beneficios del progreso científico y sus aplicaciones...”<sup>2</sup>.

1. Ver en <http://north-america.waccglobal.org/News/No-human-rights-without-communication-rights-says-global-communicators-organization.html> consultado 30/7/10

2. Ídem.



La educación juega un rol fundamental en este derecho tanpreciado: “la comunicación”, dado que colabora en la formación ciudadana de hombres y mujeres libres. Acompañan este objetivo los instrumentos internacionales que sostienen que “...la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales...” (PIDESC, 1976, artículo 13).

Los modelos de comunicación hegemónicos han jugado un papel fundamental en la creación de representaciones sociales que han ayudado a consolidar imaginarios sociales que poco tienen que ver con la construcción de una ciudadanía responsable basada en valores como: verdad, justicia, igualdad, etc.

En este punto, podemos pensar que si existe un marcado crecimiento en el conocimiento de los derechos humanos que constituyen a cada persona, se favorecen y profundizan estrategias para el crecimiento en la práctica y ejercicio cotidiano de ellas. Es decir, una actitud activa permanente que adquiere consistencia en la necesaria complementariedad entre la palabra y los hechos. Algunos sectores académicos creen necesario repensar la formación de grado para reducir la brecha entre teoría y práctica. Para ello, y, probablemente, en coincidencia con lo que sostiene Schmucler, trabajan para que pueda “emerger una nueva teoría y una nueva práctica de la comunicación que, en definitiva, se confundirá con un nuevo modo total de producir la vida hasta en los aspectos más íntimos de la cotidianidad humana” (1997, p. 148). Es pertinente incluir el aporte de Daniel Prieto Castillo (2005) que sostiene:

Nuestra utopía es así de simple: humanizar la educación con lo más hermoso que ha dado el ser humano: su libertad, su comunicación, su capacidad de sentir al otro, su expresión, su reflexión sobre los hechos pasados y presentes, su capacidad de pensar futuro, su confianza, su alegría de vivir, su poesía.

Como todo proceso dinamizador de cambios sociales, la educación basada en una libre comunicación en pos de los derechos humanos, no está exenta de numerosos obstáculos. Edgar Morin propone un curso deseable de acción: “Debemos resistir a la nada. Debemos resistir a las formidables fuerzas de regresión y de muerte. En todas las hipótesis, es preciso resistir”. Para Uranga (2007), “las resistencias como las liberaciones, las luchas entre unos y otros tienen lugar en la sociedad. Ocurren en el espacio de lo público “...entendido como aquello atinente al conjunto de las personas, es responsabilidad y preocupación de todos los ciudadanos y ciudadanas”. La construcción de lo público es, por este motivo, una responsabilidad multisectorial (Estado y Sociedad Civil) y multiactoral (considerando a los actores y actoras sociales en toda su heterogeneidad), y lo que viabiliza este encuentro de actores/as en la sociedad es el interés común, característica fundamental que da sentido a lo público.

¿Es posible organizar de otro modo los vínculos mediatizados para que los distintos actores y actoras sociales sean sujetos activos de la comunicación y no meros objetos de consumo? O asumir lo que cuestiona Garnham (1997): "¿Acaso no podemos admitir que existen unas prácticas culturales empobrecidas y limitadas en extremo que no contribuyen en nada al cambio social?" (p. 143). Muchas prácticas culturales empobrecidas no son sólo un patrimonio exclusivo de los grandes medios, sino que también suelen visibilizarse en determinadas acciones llevadas a cabo por algunos medios que se denominan "comunitarios", que deslegitiman la identidad construida por estos a lo largo de las últimas dos décadas.

Un probable camino se puede recorrer ampliando la búsqueda y mirada de los numerosos medios que en Argentina, y también en América Latina, constituyen una considerable cartografía comunicacional que trabaja en la perspectiva de un cambio social.

En este sentido, para que nuestras prácticas sean verdaderamente sustentables como se propone Comunicar-EDH, y no corran el riesgo de perder de vista la orientación de los/as destinatarios/as prioritarios/as que demandan nuestro aporte, es necesario buscar la pluralidad, no tolerarla; aceptar que hay un otro u otra tan digno o digna de existir como nosotros/as mismos/as, y que esa existencia puede pasar por modelos culturales diferentes a los/as nuestros/as; propiciar las condiciones para que la pluralidad -la convivencia de culturas- sea posible.

Aunque frecuentemente tenemos más preguntas que respuestas, es necesario reafirmar una comunicación que promueva una ciudadanía donde la participación activa de los actores y actoras sociales converjan hacia la construcción de redes sociales. De este modo, se fortalecerán procesos sociales democráticos y se garantizará cotidianamente la vigencia de los derechos humanos y la paz de los pueblos, alejando toda posibilidad de autoritarismo.

## **A modo de conclusión**

Es importante resaltar la necesidad de instalar la reflexión y la discusión en materia de educación, comunicación y DDHH en el contexto de la experiencia cotidiana en la que las mujeres y los hombres se construyen como ciudadanos/as, para que se puedan crear y fortalecer redes comunicativas alternativas al proyecto dominante.

Es primordial la existencia de un trabajo mancomunado para el desmontaje crítico de los dispositivos, discursos y mecanismos que naturalizan la exclusión y expropian la posibilidad de la palabra, a



las mujeres y a los hombres comunes. Casi sistemáticamente, el aparato cultural legitimador y simplificador hace desaparecer las condiciones que explican la desigualdad y justifica la intervención de las instituciones de control para normalizar —a través del castigo, la coacción y la exclusión— todos aquellos elementos, creencias, prácticas y actores y actoras que se alejan del modelo cultural dominante. En este sentido Argentina ha dado un paso trascendental, como dijimos anteriormente, con la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que es un instrumento legal importante para democratizar la comunicación, derecho fundamental de todos los ciudadanos y ciudadanas.

El desafío que se nos presenta es el de continuar y abrir debates que coloquen igualitariamente como tema central de discusión a los proyectos sociales en disputa, desde una perspectiva cultural. Es decir, la democratización del espacio público, condición fundamental para garantizar una relación equilibrada entre los derechos de hombres y mujeres y su posibilidad de expresarlos, ejercerlos y comunicarlos.

Esto es, centralmente, un problema cultural porque la realización de los derechos humanos como valor cotidiano implica la posibilidad de que todos y todas puedan pronunciarse con certeza sobre su lugar en el mundo, y ello sólo es posible cuando la sociedad abre el juego para las diferentes formas de interpretar y colocarse en el mundo, sin que ello suponga una amenaza para nadie. Lo que se juega en este debate, entonces, es la lucha por la legitimación de la palabra propia en el contexto de las múltiples voces.

Una comunicación que apuesta a una transformación es la que se juega en la capacidad o no de construir proyectos colectivos integrados en la construcción de poder popular que no es posible sólo desde los fragmentos, sino desde el reconocimiento del Otro, con iguales derechos y responsabilidades. Finalmente, una auténtica comunicación pone en juego el proyecto histórico de la modernidad y la democracia, y nos convoca a imaginar una sociedad más equitativa y justa, en la que se erradiquen las injusticias y las discriminaciones, tan propias de una cultura incapaz de reconocer al “otro” como un legítimo “otro”.



## Referencias bibliográficas

- Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, ACNUDH. (2004). *ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Nueva York, Ginebra: Naciones Unidas.
- Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación cultura y hegemonía*. México: GG.
- Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1976). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuesta. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Catino, M. (2007). *Diferencias y relaciones entre la política y lo político en el escenario actual y los procesos de transformación. Implicancias de los procesos de hibridación contemporánea*. Seminario Comunicación y procesos socioculturales.
- CIDH. (2009). Evaluación sobre el Estado de la Libertad de Expresión en el Hemisferio. En *Informe Anual de la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión*, cap. II.
- Fernández, M., Gongora, R. y Manchini, N. (2009). *El reconocimiento curricular de las actividades de extensión universitaria. Una aproximación desde la experiencia del proyecto CRECER*. III Congreso Nacional de Extensión Universitaria La integración, extensión, docencia e investigación. Desafíos para el Desarrollo Social. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.
- García, N. (1992). Noticias recientes sobre la hibridación. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa. México D.F. *Revista Transcultural de música*.
- García, N. (2001). Globalizarnos o defender la identidad: cómo salir de esta opción. En *La globalización imaginada*. (cap.1). Argentina: Paidós.
- Garnham, N. (1997a). Economía política y estudios culturales: ¿reconciliación o divorcio? En *Causas y Azares* 6. Buenos Aires.
- Garnham, N. (1997b). *Economía política y la práctica de los estudios culturales*. En Economía política y estudios culturales. (cap.4).
- Gongora, R. y Manchini, N. (2007 noviembre). *La educación universitaria y los Derechos Humanos: un desafío*. XII Jornadas Internacionales sobre Ciudadanía, Democracia y Ética Pública. Río Cuarto: Ediciones ICALA.



Manchini, N. y Gongora, R. (2006). La educación en derechos humanos en la universidad argentina: tónica de presencias y ausencias. En *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. X Congreso de Educación Comparada. Donostia-San Sebastián: 6-8/9. Palacio de Miramar.

Manchini, N. (2008). *Con Derecho a Soñar. Comunicación en tiempos de grandes desafíos*. Ponencia realizada en el IX Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono. Enseñanzas de la independencia para los desafíos globales de hoy. Repensando el cambio para Nuestra América. Asunción, Paraguay, 23 al 25 de julio de 2008. Organizado por Corredor de las Ideas, Capítulo Paraguay; Centro Unesco Asunción; Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

Manchini, N. (2009). *Comunicación para la educación en derechos humanos*. En F. Liscano, L. Ripa, y E. Salum. (coords.). *Democracia y derechos humanos. Desafíos para la emancipación*. Buenos Aires/Toluca: Universidad Autónoma de México, Universidad Nacional de Quilmes y Colegio Mexiquense.

Prieto, D. (2005). *La comunicación en la educación* (2ª ed.). (p.48). Buenos Aires: Ediciones La Crujía-Editorial Stella.

Ripa, L. (2006) Derechos humanos y educación: triple entramado y sus ataduras. En *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. X Congreso de Educación Comparada. Donostia-San Sebastián: 6-8-9. Palacio de Miramar X Congreso Nacional de Educación Comparada.

Rodino, A. (2003). *Educación Superior y Derechos Humanos: el papel de las universidades ante los retos del siglo XXI. Visión y propuestas para la región*. Seminario Internacional sobre educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe. México DF, 28-30 de mayo.

Schmucler, H. (1997). *Memoria de la Comunicación* (1ª ed.). Buenos Aires: Editorial Biblos. Colección Comunicación, Medios, Cultura.

Uranga, W. (2007a). *Mirar desde la Comunicación*. (p.14). Mimeo. Argentina.

Uranga, W. (2007b). *Políticas sociales de desarrollo y ciudadanía*. Buenos Aires: Edición PNUD/Ministerio de Desarrollo Social.

## MINORIDAD Y TICS, LOS DERECHOS DE LA GENERACIÓN 2.0

**Carina Spinelli<sup>1</sup>. Universidad Nacional de Quilmes, Programa de Educación Virtual.**  
**cspinelli@uvq.edu.ar, carina.spinelli@gmail.com**

5

La expansión de internet en Argentina fue aumentando significativamente en los últimos años. Aunque el acceso continúa restringido para muchos sectores sociales, la mayor parte de nuestra población más joven no desconoce las aplicaciones más difundidas de internet: búsqueda de información variada (datos, archivos, música, audiovisuales), juegos y participación en redes sociales.

Durante la última década, en Argentina, numerosas políticas públicas del sector educativo propusieron incorporar en la enseñanza el uso de nuevas tecnologías como contenido transversal para todas las materias, tanto en el nivel primario como en el secundario. A su vez, se dispuso dentro del Plan de Estudios una asignatura específica para 4to. Año del Secundario Superior llamada "Tecnología de la Información y de la Comunicación (TICs)", en tanto muchos establecimientos escolares, tanto públicos como privados, comenzaron a ofrecer espacios curriculares extraprogramáticos de informática, desde los primeros años de escolarización.

La cuestión del acceso a las nuevas tecnologías desde la escuela pública fue tomado en cuenta cada vez más y desde el 2010 se puso en marcha el "*Programa Conectar Igualdad*" con el cual el Estado argentino busca garantizar la democratización y la inclusión social mediante la entrega de computadoras a las y los jóvenes de escuelas públicas para usar en el ámbito escolar y también hogareño, en función de reducir la "brecha digital" de aquellos sectores con mayor marginalidad social y económica (Decreto 459/10). Esta iniciativa, necesaria para lograr no solo la innovación de nuestro sistema educativo sino también para el mejoramiento de la enseñanza en función de los requerimientos de la llamada "sociedad del conocimiento y de la información", lamentablemente son insuficientes. La "alfabetización digital" debe ampliarse no solo a alumnos y alumnas sino también a sus familias de manera tal de poder formar en principio, usuarios y usuarias críticos/as y responsables frente a los contenidos y aplicaciones de internet.

Los niños, niñas y jóvenes del siglo XXI son *nativos digitales* (Prensky, 2001) porque nacen rodeados/as de diferentes tecnologías que aprenden a usar desde temprana edad junto con la lengua materna. Pensemos en el uso de juguetes y aparatos como el televisor, el control remoto, el

1. Docente Nuevas Tecnologías.



celular, una radio, que tienen la mayoría de los hogares. A los 5 años, cuando se inicia la escolarización obligatoria en Argentina, los chicos y las chicas ya son usuarios y usuarias de esas tecnologías y en muchos casos tienen en sus casas computadora y juegos electrónicos.

Durante toda la etapa escolar, que transcurre a lo largo de 13 años (desde los 5 hasta los 17 años), según lo establece la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2005), nuestros/as docentes se esfuerzan por desarrollar estrategias didácticas y formular proyectos pedagógicos que integren las tecnologías de la información y de la comunicación. Paralelamente, fuera del ámbito escolar, los chicos, chicas y adolescentes ya adquieren habilidades y competencias en el uso de la computadora y de internet, en especial como medios de entretenimiento. Sus vidas sociales y su tiempo de ocio transcurre frente a las pantallas de la computadora.

Esta situación lleva a buscar trabajar de manera colaborativa entre padres, madres, escuela, comunidad y Estado con el objetivo de generar **competencias actitudinales** que propicien un uso crítico y responsable de internet. Navegar en la web, participar en redes sociales, jugar con la computadora suele resultar inofensivo, entretenido e incluso formativo a la vista de muchas personas adultas, sin embargo es preciso considerar también otros aspectos preocupantes que conlleva como: sedentarismo, acceso a contenidos de violencia, xenofobia, pornografía, aislamiento del entorno social inmediato, contacto con personas desconocidas y vulnerabilidad a situaciones de riesgo.

La presente ponencia "Minoridad y Nuevas Tecnologías, los derechos de la Generación 2.0" pretende analizar los alcances socioculturales de las TICs en chicos, chicas y jóvenes de nuestra sociedad, poniendo énfasis en el diseño de políticas de Estado destinadas a toda la comunidad que permitan un uso inteligente y responsable de internet. El diálogo y acompañamiento de padres, madres, educadores y educadoras resultará clave en este enfoque, pero debe complementarse con la intervención de instituciones sociales y políticas gubernamentales comprometidas en facilitar estrategias y orientación para el uso favorable y provechoso de internet, ya sea en los espacios escolares como en los momentos de ocio.

En este sentido, el presente trabajo intenta analizar la temática desde una mirada teórica, reflexiva y propositiva, que no pretende normativizar los tipos de usos pero sí garantizar y favorecer derechos y obligaciones que se configuran frente a internet. La formulación de los llamados E-Derechos de niños, niñas y jóvenes debe surgir y extenderse a partir del trabajo colaborativo del Estado y la sociedad civil para buscar construir una ciudadanía responsable en torno a las nuevas tecnologías.

## La generación 2.0

El avance de las nuevas tecnologías en la actualidad produce un aumento acelerado de usuarios y usuarias en toda la sociedad. Uno de los sectores más vulnerables en incorporar a sus hábitos cotidianos el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) son los niños, niñas y jóvenes. Ellos y ellas constituyen la población que de manera natural utiliza varias horas por día los medios masivos de comunicación, la telefonía, la informática, los juegos electrónicos y la web.

La penetración de las TICs en la vida de millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de todo el mundo muestra la necesidad de analizar este fenómeno en el contexto de las transformaciones sociales y culturales de nuestro tiempo, reconociendo los aspectos positivos y negativos que tienen. Este tipo de miradas reflexivas nos ayudan como adultos/as y profesionales de la educación y de la comunicación a generar estrategias para orientar a nuestros/as niños y niñas en el **"uso inteligente y responsable"** de las TICs, para que logren un crecimiento y una formación saludable junto al desarrollo de la tecnología.

Esta presentación se propone identificar la utilización creciente de internet que hacen chicos, chicas y adolescentes como pasatiempo y entretenimiento. A su vez, se plantea la necesidad de facilitar desde la escuela un espacio de trabajo crítico donde participen tanto los alumnos y alumnas como sus padres y madres para identificar las ventajas y los riesgos existentes, y brindar información que ayude a reflexionar, orientar y así cuidarlos/as en su crecimiento.

Según el Informe *La Generación Interactiva Iberoamericana* realizado por la Fundación Telefónica, Educared y la Universidad de Navarra (2005) entre niños, niñas y jóvenes desde los 6 a los 18 años, "internet es una actividad prioritaria para los menores: si existe posibilidad se desarrolla en casa; si no, las cabinas públicas o los cibercafés son el mejor recurso". El estudio abarcó siete países de Latinoamérica: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, presenta los siguientes datos que muestran el uso cada vez más masivo de la web:



| Acceso a internet desde casa % (10-18 años) |      |
|---|------|
| Argentina                                   | 57,4 |
| Brasil                                      | 57,7 |
| Chile                                       | 51,5 |
| Colombia                                    | 27,4 |
| México                                      | 47,1 |
| Perú  | 34,8 |
| Venezuela                                   | 48,8 |

Fuente Informativa: La generación interactiva en Iberoamérica (2005)

Los datos, a su vez, indican que el 70%, por ejemplo, usa Messenger para comunicarse, el 59% realiza búsquedas para conseguir información, el 43% comparte fotos y videos en Flickr o YouTube, el 43% juega en línea y un 6% usa internet para comprar.

Todos/as sabemos las posibilidades infinitas que ofrece internet para la búsqueda de información, para el ocio y la interacción social. Esta propuesta reflexiva busca concientizar sobre la necesidad de transmitir desde los hogares y desde la escuela pautas selectivas basadas en criterios de **confiabilidad, credibilidad y veracidad** para determinar los usos de información y de contactos disponibles en la web.

## ¿La niñera electrónica? Reflexiones para padres, madres y docentes

Como adultos y adultas somos testigos de la cantidad de tiempo que los chicos y chicas, adolescentes y jóvenes pasan frente a la computadora para entretenerse. Navegan por distintos sitios para buscar música, películas, usan juegos en red, se comunican por email o MSN y en los últimos años fue aumentando la participación en redes sociales como Facebook o Twitter. En el imaginario social es aceptado y valorizado el uso de la computadora por parte de los niños y niñas como tecnología fundamental para el aprendizaje de saberes y competencias acordes a las exigencias de la sociedad actual. Los impedimentos socioeconómicos para acceder a esta tecnología al igual que a internet van encontrando soluciones paulatinas. Una de ellas es mediante políticas gubernamentales, como por ejemplo el **Programa Conectar Igualdad**. Sin embargo, aspectos como la Alfabetización Digital no están aún extendidos en toda la población y existen muchos sectores que quedan relegados de la

llamada Revolución Digital, en especial por cuestiones generacionales y culturales. Uno de los grupos más comprometidos en esta necesidad son los padres y madres ya que son responsables de observar y guiar los hábitos de sus hijos e hijas frente a las nuevas tecnologías.

El especialista en educación estadounidense Marc Prensky definió en el 2001 como "**Nativos Digitales**" a las nuevas generaciones porque aprenden a usar juguetes y herramientas de la era digital al mismo tiempo que aprenden su lengua materna. Por otro lado, planteó el concepto "**Inmigrantes Digitales**" explicando que son "aquellos que no nacimos en el mundo digital pero que en algún momento más avanzado de nuestras vidas quedamos fascinados y adoptamos muchos o la mayoría de los aspectos de la nueva tecnología" (Prensky, 2001). En este sentido, todos los adultos y adultas de la sociedad actual tuvimos una socialización distinta a la de las nuevas generaciones y estamos frente al desafío de "aprender un nuevo idioma", el de las TIC.

Por su parte, las y los docentes somos cada vez más conscientes de la necesidad de participar imperiosamente de esta alfabetización digital que abarca no solo el manejo de **aspectos instrumentales frente a la tecnología sino también el desarrollo de estrategias didácticas y la formulación de un proyecto pedagógico integrador** para incorporar las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje.

Las prácticas comunes de los/as "nativos digitales" tienen que ver con recibir información muy rápidamente, procesar en simultáneo y la multi-tarea, usar gráficos antes que textos, entienden con naturalidad la lógica del hipertexto, funcionan mejor conectados/as, crecen con la gratificación instantánea y las recompensas frecuentes, tal como sucede en los videojuegos, prefieren lo lúdico antes del "trabajo serio" (Prensky, 2001). A su vez, este autor propone analizar las categorías de nativos e inmigrantes digitales en dos tipos de contenidos que les son propios a cada uno/a:

El contenido heredado incluye lectura, escritura, aritmética, el pensamiento lógico, la comprensión de los textos y las ideas del pasado, de nuestro plan de estudios tradicional. El contenido futuro es, en gran medida, y no es sorprendente, digital y tecnológico. Pero mientras que incluye software, hardware, robótica, nanotecnología, genómica, etcétera, también incluye la ética, la política, la sociología, los idiomas y otras cosas que van con ellos. Este contenido futuro es muy interesante para los estudiantes de hoy.



## La brecha digital en Argentina

Las políticas educativas reconocen la necesidad de incorporar saberes conceptuales procedimentales acordes a las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales ligadas a los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, los diferentes lenguajes, las mediaciones tecnológicas de lo cultural, las nuevas dinámicas comunicacionales entre sujetos, grupos sociales, comunidades y países.

La última reforma educativa implementada a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206, dispuso, entre otros temas, la obligatoriedad de la Escuela Secundaria que se organiza en dos etapas, Secundaria Básica y Secundaria Orientada. Tomando como población de estudio a las y los jóvenes que asisten a la Escuela Secundaria Orientada se observa que distintas materias del Plan de Estudios abordan tanto en forma específica como de manera transversal las TICs. Dentro de las orientaciones para el ciclo superior se propuso COMUNICACIÓN como espacio de conocimiento transdisciplinar, vinculado con las nuevas formas expresivas, culturales y comunicacionales del siglo XXI.

“...la comunicación no es solo el estudio de los medios de comunicación, ni se reduce a los medios en su aspecto tecnológico ni sus artefactos”.

“...Se propone recuperar a los sujetos sociales como centrales de la comunicación, las nuevas formas de vinculación social, las nuevas formas de ciudadanía”.

Con el propósito de reducir la denominada “brecha digital” y avanzar en políticas públicas de inclusión social, el actual gobierno puso en marcha mediante el decreto 459/10, el **Programa Conectar Igualdad**. Esta iniciativa busca garantizar el acceso a una computadora netbook a jóvenes que cursan la escuela secundaria y también a sus familiares. Tanto el Ministerio de Educación de la Nación como la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), en conjunto con el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y de Servicios, están comprometidos en:

...la distribución de 3 millones de netbooks en el período 2010-2012, a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente. Paralelamente se desarrollarán contenidos digitales que se utilicen en propuestas didácticas y se trabajará en los procesos de formación docente para transformar paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza.

Este proyecto contempla el uso de las netbooks tanto en el ámbito escolar como en la vida familiar de los alumnos y alumnas que participan de manera tal de lograr un impacto en la vida cotidiana de todos los integrantes de una familia, padres, madres, hijos e hijas. Esto refleja de acciones gubernamentales orientadas a tener en cuenta el imperativo tecnológico de la sociedad actual y a reducir la brecha digital presente en nuestro país. A su vez, refuerza la necesidad de extender saberes sociales para un uso productivo y enriquecedor de las TICs por parte de nuestras poblaciones.

## ¿Qué aporte puede ofrecer la escuela?

Una de las tantas experiencias positivas con el uso de Nuevas Tecnologías que se llevan adelante en el seno de las distintas escuelas de nuestro país, es la iniciativa de trabajar con adolescentes de la Escuela Media 1 de Don Bosco (Quilmes) que cursan el último año de los estudios secundarios (en el 2012 será 6° Año). Se trata del Espacio Curricular Institucional "Comunicación y Medios II", horas dispuestas por el PEI (Proyecto Educativo Institucional), donde se focaliza el análisis y la práctica de determinados contenidos pedagógicos entre los que se encuentra "**Usuarios Inteligentes de la Web**".

Países de la Unión Europea, preocupados por el incremento de usuarios/as chicos, chicas y jóvenes de internet y la exposición a situaciones perjudiciales para su crecimiento y educación, establecieron el 6 de Febrero como ***Día Internacional para una Internet Segura***. Se trata de un proyecto que tiene la colaboración de Unicef y entre otras actividades:

Piden a los responsables políticos que promuevan la seguridad 'online' de todos los niveles (educación, ocio, familia, salud, consumo, asuntos sociales etcétera), ofrezcan información y herramientas a las escuelas y familias sobre el uso de la Red, dirijan más recursos a la formación en el buen uso de Internet e implementen políticas de fomento de su utilización correcta.

Con el objetivo de concientizar a los niños y niñas y a sus entornos familiares sobre la necesidad de protección y de acompañamiento que exige el consumo de internet en los hogares y en la escuela, se desarrollaron clases para propiciar el intercambio de miradas entre las y los alumnos y entre alumnos, alumnas y docentes, y se está completando un informe escrito sobre la temática para entregar a los padres y las madres. Con esto, se busca sensibilizar a la comunidad educativa de Media 1 sobre la protección de niños y niñas frente a la web.



## Nuevas promesas y nuevos temores

La Web es para niños, niñas y jóvenes un entorno donde pasar el tiempo libre interactuando a través de videojuegos, chat, información y material audiovisual en un espacio infinito y virtual que les propone nuevas formas de ocio a medida que crecen.

Las diversas fuentes consultadas coinciden en destacar los aspectos positivos del uso de la Web y en la preocupación por los efectos indeseados. Estos últimos se relacionan, no al uso, sino a una exposición excesiva a los medios de entretenimiento electrónico por lo que aconsejan regularla.

La Asociación Española de Pediatría (AEP), por ejemplo, publicó un decálogo para orientar a padres, madres y pediatras en el buen uso de Internet y videojuegos.

### Efectos más temidos sobre la salud:

- Conductas sedentarias que podrían traer problemas de obesidad y trastornos cardio-metabólicos derivados.
- Estrés, nerviosismo, pérdida del sueño.
- Fatiga ocular y deterioro progresivo de la vista, mareos.
- Dolores musculares, cervicales o de columna.

### Temores sobre un posible daño psíquico y social:

- Riesgo de adicción (a los juegos, al chat, etc.)
- Riesgos de hallar información inadecuada para la edad, pornografía o violencia.
- Inseguridad a causa de la exposición de la privacidad.
- Encierro, ensimismamiento, reclusión.
- Fomentar la violencia, generar una imagen deshumanizada del mundo.
- Fomentar la discriminación
- Tener una llegada al público infantil para dominar a una nueva generación de consumidores.

Los efectos positivos más reconocidos del uso de las NTIC para el entretenimiento son, en el caso de los videojuegos:

- Estimular la realización de operaciones mentales como asimilar y retener información. Construir y aplicar estrategias cognitivas y desarrollar habilidades psicomotrices.
- Tomar decisiones y ejecutar acciones.

- Descargar tensiones.
- Se le atribuye un rol decisivo en el aprendizaje.

### **Con respecto a las redes sociales:**

- Constituyen y estimulan nuevas formas de interrelación e interacción.

### **Puntos a favor y en contra:**

Con los siguientes slogans la asociación española sin fines de lucro Protégeles facilita información de prevención en el uso adecuado de la web:

*El ciberespacio está lleno de sorpresas, y puedes correr riesgos*

*Toma medidas antes de hacer click*

Por su parte, el informe “El uso de internet por jóvenes”, elaborado por el Ministerio de Educación de España (2005), señala entre las cuestiones positivas del uso de las TICs por parte de los y las jóvenes, que generan la creatividad, el desarrollo de actividades cognitivas, fomenta el trabajo en equipo, propicia el respeto, la tolerancia y solidaridad, etcétera.

Otra investigación sobre el tema, la “Guía para Padres” (Morduchowicz, Marcon, Sylvestre, 2008) sostiene que tener un Blog y que este sea exitoso es sinónimo de popularidad por parte de los y las adolescentes. Estas herramientas de la web 2.0 hacen que los jóvenes se sientan con más libertad en la red, con autonomía y lejos de la mirada de los/as adultos/as.

En el informe de la Asociación Chicos.Net, una ONG argentina que coordina Balardini (2009), se advierte que los y las jóvenes usan las redes sociales de manera muy inocente, no distinguen lo privado de lo público y además creen que nadie más que sus amigos y amigas acceden a la información y se contactan con ellos:

[los jóvenes] ponen a disposición mucha información personal, de su familia, de su modo de transitar por la ciudad, barrio o destinos, sus viajes, salidas, llegadas, sus oportunidades. Contactarlos no es difícil, allí está su dirección de correo, teléfono fijo y en ocasiones celular (Balardini, 2009, p. 9)



En general se destaca que el mayor peligro está en que las y los jóvenes no advierten el riesgo que se presenta en la red, ya que no todos quienes acceden a ella tienen buenas intenciones. Los y las jóvenes se exponen mucho y minimizan los riesgos (Balardini, 2009).

Otra iniciativa para destacar en esta línea es la redacción de los E-Derechos incluidos en un decálogo por parte de Unicef de España y otras organizaciones de ese país comprometidas con buscar soluciones a esta temática.

## Conclusión

Las posibilidades que ofrece Internet como pasatiempo son infinitas y al mismo tiempo se presentan nuevos desafíos para los adultos y adultas a cargo de educar a chicos, chicas y jóvenes. No podemos desconocer los riesgos: si bien entretiene a niñas, niños y jóvenes, puede generar adicción y ocuparles tiempo que deben restar a otras actividades como estudiar, descansar, hacer deporte, comunicarse cara a cara con su entorno familiar y social.

Los alcances positivos y negativos de la web dependerán de los diferentes usos que realicen los chicos y chicas, adolescentes y jóvenes. El acompañamiento de adultos y adultas responsables será fundamental para protegerles de contenidos y conductas nocivas como pornografía, situaciones de abuso y pedofilia, entre otros casos.

Corresponde estimular políticas gubernamentales que articulen esfuerzos de manera conjunta con instituciones educativas, organizaciones culturales, medios masivos de comunicación y ámbitos académicos para formular iniciativas de Alfabetización Digital abarcadoras a toda nuestra sociedad: tanto a padres y madres como a profesionales de la educación, alumnos y alumnas. Esto también suma a la construcción de una ciudadanía responsable.



## Referencias bibliográficas

- Argentina. Presidencia de la Nación (s.f.) *Programa Conectar Igualdad*. Recuperado en octubre de 2011, de <http://www.conectarigualdad.gob.ar/sobre-el-programa/que-es-conectar/>
- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. (2009). *Escuela Secundaria Orientada, Ciclo Superior Diseño Curricular del Ciclo Superior Orientado*. (p. 150). Versión preliminar.
- Asociación Española de Pediatría. (2002). *Decálogo para un uso responsable de Internet*. Recuperado en agosto de 2011, de <http://www.seduquere.com/sgcArchivos/InformaiconLegalrecomendacionesapadresyajovenesparaelusodeinternet.pdf>
- Asociación Protégeles de España. (2011). *Día Internacional de Internet Segura 2011*. Recuperado en agosto de 2011, de [http://www.protegeles.com/es\\_que\\_hacemos3.asp](http://www.protegeles.com/es_que_hacemos3.asp); y <http://www.internetsegura2011.com/index.php>
- Balardini, S. (coord.). (2009). *Hacia un entendimiento de la interacción de los adolescentes con dispositivos de la web 2.0. El caso de Facebook*. Programa por un uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación. Asociación Chicos.net. Argentina. Disponible en <http://www.chicos.net/internetsegura/pdfs/facebook.pdf>
- España. Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación. (2005). *El uso de internet por jóvenes*. Artículo de divulgación. Recuperado en agosto de 2011, de [http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/estudiantes/ocio/op\\_04.htm](http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/estudiantes/ocio/op_04.htm)
- Fundación Telefónica. (2005). *Informe de Generaciones Interactivas en Iberoamérica. Niños y Adolescentes frente a las pantallas*. [En línea] Disponible en: [http://www.fundacion.telefonica.com/es/debateyconocimiento/media/publicaciones/La\\_Generacion\\_Interactiva\\_en\\_Iberoamerica.pdf](http://www.fundacion.telefonica.com/es/debateyconocimiento/media/publicaciones/La_Generacion_Interactiva_en_Iberoamerica.pdf)
- Morduchowicz, R., Marcon, A. y Sylvestre, V. (2008). *Internet en familia 2. Los adolescentes, el blog y el chat*. Ministerio de Educación. Argentina. Disponible en [www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/internet\\_en\\_flia2.pdf](http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/internet_en_flia2.pdf)
- Prensky, M. (2001 ). Nativos digitales, inmigrantes digitales. En *On the Horizon*. MCB University Press, 9, 6.
- Unicef (2004). *Decálogo de los Derechos de la Infancia en Internet*. Recuperado en septiembre de 2011, de <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/TIC/Internet%20Segura.pdf>



## EL FORTALECIMIENTO EN LOS Y LAS JÓVENES AL CONOCER SUS DERECHOS

**Anabel Rubio<sup>1</sup>. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, Argentina.**  
**anabelmrubio@hotmail.com, arubio@unq.edu.ar.**

*En sí misma la enunciación de los derechos humanos  
no hace ni más libre, ni menos indigente a nadie,  
por la misma razón que colgar un mapa en la pared  
no es lo mismo que empezar a viajar.  
La culpa no es del mapa, desde luego,  
sin el cual la probabilidad del viaje  
se haría mucho menor.*  
(Fernando Savater)<sup>2</sup>

### Introducción

A lo largo del presente trabajo utilizare el término "JÓVENES", siendo que no es sencillo definir qué entendemos por jóvenes. Es necesario aclarar el motivo de la dificultad para determinar qué es ser joven. Para ello me refiero a lo informado por Unicef en la guía "Proponer y Dialogar", en la que dice:

...La idea de juventud es una construcción social y cultural, que será diferente según las épocas, según las culturas. Sin embargo, no podemos sino reconocer que, para aquellos que trabajan con adolescentes y jóvenes, es necesario tratar de saber qué significa hoy, en nuestros tiempos y cultura, la compleja idea de la juventud.

Teniendo en cuenta lo expresado por Unicef, y en el momento en que estoy produciendo el presente trabajo, entiendo que las/los jóvenes son una etapa en sí misma, y no un momento de transición entre la adolescencia y la adultez. Aclarado lo que se entiende por jóvenes, comenzaré con el desarrollo del trabajo.

---

1. Abogada.

2. Comentario realizado por un joven en los talleres realizados para la confección del libro "Los Jóvenes y sus Derechos. Saber para actuar, exigir y denunciar". Buenos Aires, Lugar Editorial, 2004.

En el mundo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes se han efectuado avances que las y los educadores no podemos ignorar. Con este trabajo quedará demostrado que los/as jóvenes, son una parte esencial de la sociedad. Y como tal debemos educarla y respetarla.

Por ello me pregunto, *¿Por qué las y los jóvenes deberían conocer sus derechos? ¿Qué rol juega la educación?...*

La sociedad debe garantizar a las/os jóvenes el conocimiento de sus derechos. Héctor Shalom explica que “si bien el saber está lejos de asegurar un futuro, el no transitar los caminos del conocimiento deviene indefectiblemente en **exclusión social**” (2004, p.14).

En el mundo de los/as jóvenes, podemos definir dos momentos bien diferenciados. Debemos hablar de un quiebre producido con la entrada en vigencia de la Convención de los Derechos del niño, niña y adolescentes (en adelante CDNNA), marcando dos paradigmas que le dan sustento al desarrollo de las legislaciones referidas a las/los jóvenes y el desarrollo del campo educativo y curricular. Hasta la sanción de la CDNNA, en las distintas legislaciones se les negaba la condición de sujeto de derecho. El paradigma bajo el cual se desarrollaban las distintas legislaciones se sustentaba en la idea del joven sumergido en una Situación Irregular, por ello las/los jóvenes eran considerados objetos a los cuales había que alimentar, vestir, educar etc.

Coincidentemente con dicho momento y hasta fines del Siglo XIX se les denominaba “MENORES”. Término utilizado corrientemente en los organismos administrativos y judiciales de tutela, para referirse aquellos niños, niñas o adolescentes que se encontraban en una situación de tutela, equiparándolos a aquellos que se encontraban en una situación irregular (infringido la ley penal). Hoy, con la adaptación de las distintas legislaciones a los preceptos de la CDNNA, cada vez más se le otorga al niño, niña y adolescente la condición de **SUJETO DE DERECHO**, y como tal tiene derechos al conocimiento de sus Derechos. Por ello, quienes trabajamos en el mundo de los Derechos Humanos debemos educar a nuestros/as jóvenes para que se los respete y, como expresa Shalom, se termine con la exclusión social de los mismos.

A lo largo de la historia hemos vivido situaciones de abusos hacia los y las jóvenes, donde los jueces del sistema judicial de menores actuaban como pater familias, en donde decidían sobre la vida de los/as jóvenes sin que estos pudieran *opinar*.

Para que los jóvenes y las jóvenes puedan luchar contra estos abusos, es necesario volver a la educación permanente, es necesario que aprendamos a enseñar.



## ¿Qué rol juega la educación?

Como desarrolla la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en su informe a la Unesco, llamado “*La educación encierra un tesoro*”:

Desde la Educación Básica, los contenidos tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder más tarde a la educación durante toda la vida (p. 18).

Tanto los contenidos temáticos como el rol de las/los educadores debe motivar constantemente a las/os jóvenes en la participación de conocimiento. Los derechos humanos nos obligan al compromiso de desarrollar actividades en las aulas que les resulten de interés, que les motive en el conocimiento de sus derechos, que les comprometa con su posición y les lleve al empoderamiento de sus vidas. Para lo cual es importantísimo el rol de las educadoras y educadores, así como los formatos didácticos utilizados para la educación en derechos humanos.

Tal como expone María Amelia Migueles en su trabajo “La crítica pedagógica en los inicios del normalismo argentino” (2009) al comentar lo expuesto por Mary Olstine Graham<sup>3</sup>.

La propuesta de esta educadora se vinculó con una nueva perspectiva de conocimiento y de sujeto. En la relación docente–alumnos, el/a profesor/a no era aquel/lla que debía concentrar la totalidad del poder para enseñar, sino, por el contrario, propiciaba que los/as alumnos/as construyeran sus experiencias de conocimiento y su identidad en el complejo conjunto de relaciones y prácticas compartidas. La enseñanza y la enseñanza de la enseñanza, para Mary O. Graham, eran el espacio de opinión, del juicio colectivo, de la búsqueda constante de la verdad.

Desde esta perspectiva es que me sitúo para el desarrollo del presente trabajo, educadoras y educadores deben comprometerse en el desafío de permitir la participación de las/los estudiantes. Ya que ello configura uno de los pilares en los cuales se encuentra sustentada la CDNNA, el derecho a ser OÍDO. No podemos encarar la educación en derechos humanos dirigida a las y los jóvenes si no respetamos su derecho a ser oído, su derecho a expresarse, a participar.

---

3. Mary O. Graham, quien había llegado al país desde Boston, Estados Unidos, convocada por Domingo F. Sarmiento en 1879 para hacerse cargo de una escuela en San Juan, en 1888 se trasladó a la ciudad de La Plata en la Provincia de Buenos Aires donde fue la primera directora de la actual Escuela Normal Nacional N° 1 Mary O. Graham.

Para motivar la participación de las y los jóvenes, mi experiencia me ha demostrado que el trabajo mediante la utilización de técnicas de "TALLER" permite que ellas y ellos sean escuchados y se escuchen entre sí, lo que permite la participación y debate de en los temas abordados.

Siendo que la palabra taller es un término al cual se le otorgan distintas acepciones -tales como *Lugar en que se trabaja una obra de manos. Escuela o seminario de ciencias o de artes. Conjunto de colaboradores de un maestro*<sup>4</sup>-, es necesario explicar el término utilizado desde una perspectiva metodología para la educación en derechos humanos. Para ello he tomado la definición dada por Agustín Cano en su obra *La metodología de taller en los procesos de educación popular*, siendo que la misma encuadra en la metodología que se intentó desarrollar en el presente trabajo para la educación en derechos humanos:

(..) es un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

Partiendo de la definición dada y de la idea de la utilización del taller como metodología en las escuelas para que las/los jóvenes conozcan sus derechos, considero que los talleres son importantes porque:

**Son grupales:** se trabaja con grupos de estudiantes que se conocen entre sí y en los cuales existen relaciones humanas previas. Lo cual si el/la educador/a conoce al grupo con el cual va a trabajar, esto puede ser beneficioso a la hora de la elección del tema a tratar, poniendo énfasis en aquellos temas conflictivos para el grupo (por ejemplo, medio ambiente, igualdad, derecho a la identidad, etcétera).

**Son limitados en el tiempo:** por lo cual se deben planificar teniendo en cuenta qué temática dentro de los derechos humanos pretendo abordar, ya que debido a su extensión se recomienda la elección de un eje temático en cada taller. A su vez se debe tener en claro cuáles son los objetivos que pretendo del taller.

**Integración de teoría y práctica:** la metodología de taller beneficia en la presentación del tema desde la teoría y su aplicación en el aula desde la práctica. En la planificación del taller debemos tener en cuenta no solo momentos para el desarrollo de la teoría, sino que debemos armar actividades

4. Diccionario de la Real Academia Española. [www.rae.es](http://www.rae.es)



con fundamento axiológico y que busquen sensibilizar a los y las participantes del mismo, en las temáticas de derechos humanos. Actividades que logren destrezas en el pensamiento crítico de quienes participan.

Para la iniciación del taller se recomienda la utilización de un elemento disparador, el cual puede comprender una carta, una canción, una fotografía, un video o cualquier otro elemento que provoque la sensibilización en el tema que se va a desarrollar en el taller.

***El protagonismo de las y los participantes, el diálogo de saberes:*** luego de la actividad sensibilizadora debe propiciarse una instancia de debate en la cual todos y todas puedan expresar libremente sus ideas, sus sentimientos y lleven al grupo a la reflexión del tema abordado.

La producción colectiva de aprendizajes: lograr que la participación del grupo sea completa, que intervengan todos y todas en el desarrollo de las actividades.

***Operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida:*** Logrando que los y las participantes conozcan sus derechos, obligaciones y reflexionen sobre las situaciones cotidianas de sus vidas que los/as lleven a poder defender estos derechos que durante muchas décadas han sido violados por los responsables de su crianza y por el Estado.

## Conclusión



Fuente: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/material/dudh/es/dh02.html>

Para concluir el presente trabajo elegí una imagen que representa lo que he querido expresar. La pregunta de la imagen **¿están realmente capacitados para ejercerlos?**. Cuando hablamos de Jóvenes, su respuesta debe ser Sí. Pero esto no es sencillo de alcanzar, sobre todo teniendo en cuenta las décadas que ha costado el cambio de paradigma y comenzar a considerar a los y las jóvenes como **SUJETOS DE DERECHO**.

Las y los educadores debemos estar comprometidos en la educación de los/as jóvenes. Debemos ser educadores y educadoras capaces de aceptar críticas y de escuchar a los y las protagonistas en esta historia.

La importancia de educar a los y las jóvenes para el conocimiento en los derechos humanos radica en que solo de esta forma podrán ellos y ellas luchar por la defensa y el ejercicio de sus derechos.



## Referencias bibliográficas

Cano, A. *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Disponible en <http://uruguay.academia.edu>

González, J. (s/f). *Derecho de la Minoridad, Protección Jurídica de la Niñez*. (2ªed. actualizada y ampliada). Editorial: Mediterránea.

Krichesky, M. (comp.). (2008). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Editorial: Noveduc.

Miguel, M. (2009 agosto). La crítica pedagógica en los inicios del normalismo argentino. *Revista Novedades Educativas. Conflicto y violencia en las escuelas*, 224, 84-87.

Real Academia Española (ed.). (s/f). *Diccionario*. Disponible en [www.rae.es](http://www.rae.es)

Shalom, H., Chemen, S., Taber, B. y Balardini S. (2004). *Los jóvenes y sus derechos. Saber para actuar, exigir y denunciar*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Solari, N. (2004). *La niñez y sus nuevos paradigmas*. Editorial La Ley.





## SOCIEDAD CIVIL



## 6.1. FORMACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA



### EL APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA (HUMANOS) DESDE LA PARTICIPACIÓN

**Carla Núñez<sup>1</sup>. Corporación La Caleta. Santiago, Chile. nunezmatus@gmail.com**

#### Resumen

El presente documento pretende reflejar de la experiencia de trabajo que realiza la Corporación La Caleta tras sus más de 25 años de historia. Considerar a niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho y promover la organización infanto-juvenil son los pilares fundamentales de una metodología de trabajo que permite el empoderamiento de las comunidades y la promoción de derechos.

El hacer partícipes a niñas y niños de la realidad del territorio problematizando y promoviendo cambios a través de la incidencia, es un ejercicio vivencial de derechos que fortalece la democracia.

#### Introducción

La Corporación La Caleta es una organización sin fines de lucro con más de 25 años de trayectoria en sectores urbano-populares de la Región Metropolitana y la Región del Biobío. Actualmente se encuentra desarrollando un trabajo en las poblaciones La Legua, de la comuna de San Joaquín; Yungay, de la comuna de La Granja, y la comuna de El Bosque en la Región Metropolitana. Mientras, en la VIII región se desarrollan trabajos en las localidades de Lota y Contulmo.

Un factor común de todas las comunidades donde desarrollamos nuestro trabajo, es que se trata de sectores urbano-populares muchas veces estigmatizados como zonas peligrosas. Si bien existen

1. Psicóloga. Diplomada en Estudios de Género. Máster en Psicología Social.

en algunos sectores complejas situaciones de violencia, narcotráfico y violencia, es sobre todo la estigmatización de estos territorios lo que coharta muchas veces las experiencias de niños y niñas que viven en ellos.

La Caleta promueve como los pilares fundamentales de su trabajo el enfoque de derechos, la Convención de los derechos de los niños y las niñas, y la organización infanto-juvenil. Considerando la incidencia en diversas instancias de los mismos niños, niñas, adolescentes y jóvenes como uno de sus quehaceres centrales, para lo cual desarrolla acciones en torno a la organización infanto-juvenil y la animación sociocultural.

## Ideas generales

Los derechos se comprenden como una “Garantía que se acuerda entre los miembros de una sociedad para asegurar el respeto por la dignidad de cada uno de sus miembros, en cuanto seres humanos”.

La Convención de los Derechos del Niño (1989) es un acuerdo internacional creado durante la postguerra, que a partir de la elaboración de la Declaración Internacional de los Derechos Humanos creyó importante generar un acuerdo especial para niños y niñas. En 1990 Chile firmó la Convención de los Derechos del Niño, al igual que la mayoría de los países del mundo, a excepción de Estados Unidos y Haití. Si bien la Convención no puede obligar a los países a generar acciones en pos de la defensa, promoción o protección de los derechos de la infancia, la Convención es un tratado internacional que se firma libremente y que por lo mismo significa un compromiso por parte de los Estados.

Los derechos se pueden comprender bajo las siguientes ideas: Los derechos son **indivisibles** (tenemos TODOS los derechos, no por beneficiar uno abandonamos otro), son universales (son PARA TODOS y TODAS), son **inalienables** (tú naces con ellos, no te los puedes sacar), y finalmente todos los niños y niñas son **sujetos de derechos**.

Los pilares base de la Convención son; No discriminación, Participación (opinión), Interés Superior del Niño y Supervivencia y Desarrollo.

El derecho a la participación está consignado en la Convención en la medida que expresa que niños y niñas deben hacerse parte y opinar en todas aquellas situaciones que los/as involucran de acuerdo a sus capacidades y madurez.



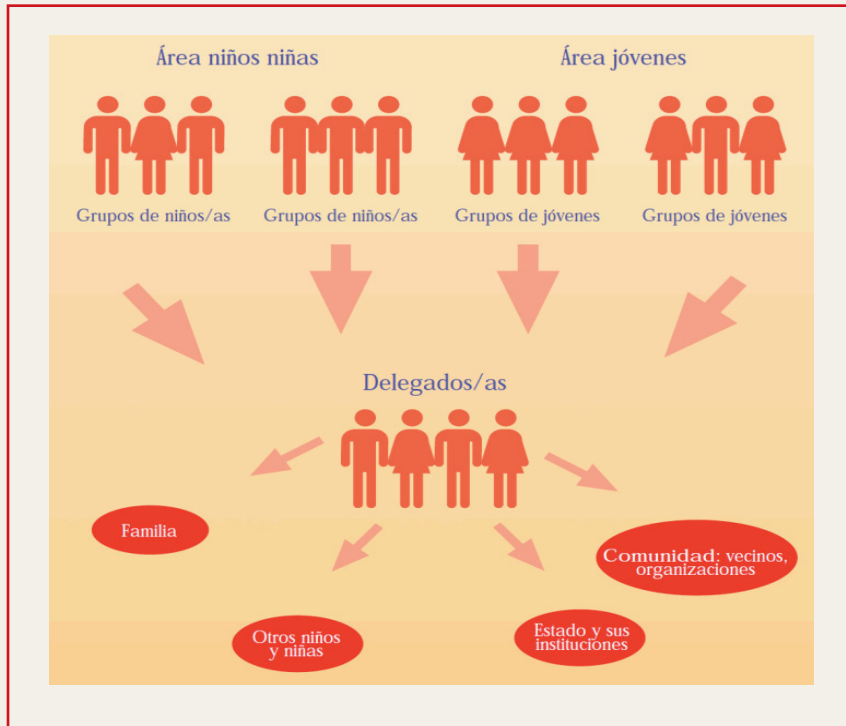
Para La Caleta a lo largo de su historia, la participación ha sido y es un pilar fundamental en su quehacer en la medida que es el medio a través del cual niñas, niños, adolescentes y jóvenes se hacen parte de sus comunidades, pudiendo proponer y generar acciones para el cambio de las condiciones o situaciones que los/as involucran. A participar se aprende participando, y no existe otra forma. Se deben ir generando las formas y condiciones para que la experiencia de la participación se inicie a temprana edad, para así ir profundizándose y fortaleciéndose a lo largo de la experiencia de vida.

La participación de niños y niñas en las decisiones que los/as involucran obliga al cambio de actitudes de los actores e instituciones que interactúan en este ejercicio y de las comunidades en general. Comprender a niños y niñas como sujetos de derecho obliga a todo un cambio de paradigma por parte de la sociedad en general. Por años comprendimos a los niños y las niñas como objeto de protección, seres pequeños e indefensos a quienes había que proteger y cuidar, absolutamente ajenos a la realidad que vivían, su opinión no era significativa en la medida que se consideraba pueril y sin sentido. La Convención de los derechos del niño obliga al cambio de paradigma.

Comprendemos que la democracia se fortalece en la medida que se reconocen a niños, niñas y jóvenes como legítimos actores sociales y sujetos/as de derecho, capaces de expresar sus opiniones, organizarse y ser actores y actoras de los/as miembros/a necesarios para el fortalecimiento de sus comunidades.

Por lo tanto, la participación en espacios comunes de diálogo y creación favorece la pertenencia y con ello los factores protectores para el desarrollo del niño en sus diversos contextos.

## Propuesta metodológica



Fuente: elaboración propia

La Caleta ha desarrollado una propuesta metodológica de trabajo que no solo considera el trabajo directo con niños y niñas de distintas comunidades, sino que comprende que ellos y ellas se desarrollan en contextos más amplios. El trabajo en promoción debe ser un trabajo universal y no uno focalizado, pues Todos y Todas tenemos derecho a participar. Salir de una mirada psicosocial para comprender al niño o niña en su integralidad es la apuesta de nuestra intervención, pues es posible que muchos/as niños/as que participan junto a nosotros/as tengan problemáticas que necesiten de atención especializada, pero no por ello o solo por ello deberían tener la posibilidad de hacerse parte de espacios de intervención como éste.

¿Para qué organizarse? Para promover el cambio. Favorecer espacios de participación protagónica y liderazgo que aporten al proceso de transformación de sus realidades desde sus inquietudes, considerando espacios de formación, desarrollo personal y desarrollo organizacional. Apuesta para que niños/as y jóvenes ejerzan desde sus grupos de pares la incidencia necesaria para el fortalecimiento de una cultura de derechos.



Cada año, todos los y las participantes de La Caleta se reúnen a planificar el año, es ahí donde tanto adultos y adultas como niños y niñas co-construyen los sentidos y preocupaciones para una nueva etapa del quehacer. Esta instancia se vuelve un hito de evaluación y planificación. Es en esta instancia donde se relevan los temas o derechos que se visualizan como vividos más complejamente por niñas y niños, es decir, los que se consideran como más vulnerados.

Estos derechos más vulnerados son considerados los temas a tratar en sus grupos y con el resto de la comunidad, por lo que cada dos meses aproximadamente se genera una instancia de muestra abierta donde cada grupo expone a sus pares y a la comunidad en general, la discusión y trabajo realizado en torno a la temática. Por otro lado, delegados y delegadas también comparten de su trabajo, más orientado a la acción política con incidencia en distintas instancias de poder para dar a conocer su opinión y la de sus pares.

Entre las acciones que se han desarrollado se encuentran: Campañas por el buen trato en la población (derecho al buen trato), envío de carta a la Policía de Investigaciones para exigir menos violencia en los operativos policiales de la población (derecho a la protección), reuniones con el/la Alcalde/sa, el/la encargado/a de obras y el encargado/a de áreas verdes municipal para pedir árboles para la población (derecho ecológico), contenedores de basura, mejora de pavimento y luminarias, organización de juegos inter-generacionales (para el mejoramiento de las relaciones familiares), y arreglos en los espacios recreativos de la población (derecho a la recreación).

## **El Buen Vivir: una respuesta al modelo**

El Buen Vivir es un proyecto que intenta fundamentar modelos alternativos de desarrollo económico orientados por la cooperación y el intercambio de valores equivalentes; formas de gobierno y de ejercicio del poder con protagonismo directo de la sociedad civil, y construcción de relaciones sociales basadas en experiencias de diversidad, multiplicidad y diferencia.

El buen vivir es una forma de ver el mundo que nos invita a relacionarnos en armonía con nuestro entorno, a recuperar los valores que muchas veces hemos perdido en la locura del desarrollo tan solo económico, dejando de lado nuestro crecimiento humano y en relación con nuestro medio.

El mejoramiento de nuestras condiciones de vida no pasa únicamente por el mejoramiento de nuestras condiciones económicas, sino que también tiene que ver con el respeto a nuestro entorno, el mejoramiento de nuestras relaciones sociales, el respeto a las culturas distintas y a los pueblos originarios e indígenas, y a otras formas de vida distintas de la humana.

Este nuevo paradigma nos entrega nuevas posibilidades de comprender la vida social y el crecimiento, generando una alternativa a la comprensión de la calidad de vida entendida solo como la posibilidad de obtener más y mejores ingresos económicos reflejados en la obtención de bienes. La Caleta ha desarrollado un trabajo en sus comunidades centrada en la comprensión de que el desarrollo no solo se limita a lo económico, que son diversos los actores y actoras que pueden participar en dichos procesos, y que el bienestar de la comunidad se comprende mejor bajo la idea del buen vivir o vivir bien, y no del de calidad de vida.

Niños, niñas y jóvenes se han sumado entusiastamente a esta comprensión de mundo, manifestando su preocupación ante el peligro en el que se encuentran saberes, prácticas y cosmovisiones de pueblos indígenas originarios de sus países, por una cultura que se manifiesta como única posible y que envuelve valores como el consumo y la explotación.

Asimismo relevan su preocupación por el cambio climático y las consecuencias que ello trae para su desarrollo. "...El sistema trata de reinventarse, proponiendo solamente medidas parciales que no son suficientes para lograr el cambio que creemos necesario, por lo tanto aún se continúa una relación insostenible entre seres humanos y naturaleza. Además se pretende colocar un precio a los ecosistemas en crisis para continuar ese proceso de explotación irracional..."

## **A modo de conclusión**

La organización de niños niñas y jóvenes como sujetos/as de derecho permite generar una base de trabajo que favorece la continuidad de los procesos y la formación de participantes críticos de su realidad, promotores/as de derechos y protagonistas del cambio posible en pos del mejoramiento de sus condiciones de vida y del fortalecimiento de la democracia.

La participación en grupos genera en los niños, niñas y jóvenes las confianzas necesarias que colaboran en la problematización de sus experiencias y territorios, favoreciendo el intercambio y la posibilidad de generar acciones conjuntas que involucren a varios actores y actoras de la comunidad. Además fortalece la autoestima permitiendo generar cada vez con mayor empoderamiento procesos de participación protagónica, abriendo espacios de evaluación y autoevaluación constantes que colaboran en la generación de pensamiento crítico.

Participar en espacios de discusión y diálogo permite vivenciar y aprender otras formas de relaciones que fomentan el buen trato. Capacitando a los actores y actoras a relacionarse con otros sectores



como otros grupos de pares, organizaciones, instituciones, etc., que colaboran en la formación de nuevos aprendizajes.

Visibilizar y vivenciar los derechos permite hacer carne la Convención para reconocer las responsabilidades de los/as garantes y la ausencia de ellos/as.

El proceso de elección de representantes muchas veces se ve tensionado entre las apuestas institucionales y las decisiones de los/as propios/as niños, niñas y jóvenes miembros/as de los grupos. Lo que se reduce en un continuo ejercicio de diálogo y respeto por los compromisos mutuos. Dadas las dinámicas propias de niños, niñas y jóvenes, las labores educativas, las responsabilidades familiares, etcétera, la representación se ve complejizada por la baja asistencia en ciertos períodos del trabajo anual. Hay una continua preocupación porque el espacio de representación no se convierta en una esfera jerárquica que convierta a sus participantes en una cúpula de poder, sin representación, ajenos a la realidad de sus territorios y grupos de pares.

Todas estas variables generan sobre todo, desafíos. Es importante generar de este espacio una instancia consolidada de consulta y trabajo para la interlocución con otros actores y actoras de la comunidad, considerando responsabilidades, teniendo un rol más activo y protagónico en su comunidad, además de con los garantes de acuerdo a propuestas planteadas por los/as mismos/as niños/as y jóvenes. Es importante fomentar la coordinación con otros/as niños/as de otros territorios.

Se deben favorecer las herramientas que permitan un continuo monitoreo de la preocupación sobre sus derechos vulnerados y el reconocimiento de los actores y actoras, y procedimientos responsables de la mejora de estas situaciones.

Necesitamos un Estado que se responsabilice de la protección de toda la infancia que vive en nuestro país. Necesitamos una Ley de Protección Integral de Derechos y una comunidad responsable.



## Referencias bibliográficas

Declaración encuentro de representantes de organizaciones de niños, niñas y jóvenes de la plataforma continental de TDH. Preparatorio al encuentro Río +20. (2012). Sao Paulo, Brasil. Disponible en [www.lacaleta.cl](http://www.lacaleta.cl)

La Caleta. (2011). *Niños/as transformadores de realidades. Delegados/as de niños/as, adolescentes y jóvenes. Una herramienta de participación de niños/as adolescentes y jóvenes*. Disponible en [www.lacaleta.cl](http://www.lacaleta.cl)

Torres, I. (2010). *Sistematización de prácticas sociales y formas de convivencia orientadas al Buen Vivir de diversas comunidades en Chile*. Campaña Globalización, niñez y diversidad cultural y biológica. Disponible en [www.lacaleta.cl](http://www.lacaleta.cl)



## LAS Y LOS JÓVENES DEFIENDEN SUS DERECHOS Y FORTALECEN LA DEMOCRACIA.<sup>1</sup>

**María Lourdes Farías y Marcelo Koyra. Fundación Crear desde la Educación Popular. Argentina.**  
laplata02@hotmail.com, mkoyra@hotmail.com

### 1. Introducción

Este proyecto fue desarrollado a partir de una iniciativa de la Defensoría del Pueblo de la provincia de Buenos Aires, recuperando el saber y la experiencia acumulada por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y la Fundación Crear –desde la educación popular-, organizaciones que estuvieron a cargo de la formulación y ejecución de la propuesta. El objetivo general del proyecto consistió en promover los derechos humanos y de ciudadanía de los y las jóvenes de la provincia de Buenos Aires, a través de procesos de capacitación y diseño de acciones de monitoreo, exigibilidad y visibilidad de esos derechos. La provincia de Buenos Aires no es ajena a las reiterados/as y múltiples formas de violación a los derechos de las y los jóvenes, traducidos muchas veces en la naturalización de la violencia y en la baja intensidad de su participación democrática como ciudadanos/as y sujetos de derechos. Por eso, la necesidad de promover políticas y mecanismos que favorezcan la participación ciudadana, fortalezcan la cohesión social y consoliden la institucionalidad democrática. Es en este marco general que se situó la presente propuesta que se propuso formar, en una primera experiencia piloto, 250 agentes juveniles para la promoción de los derechos humanos y el ejercicio de la Ciudadanía, contribuyendo a posibilitar el intercambio de modelos de participación, experiencias, estrategias y metodologías a nivel local y regional. Esto se hizo a través de talleres participativos que requerían como insumo trabajos prácticos previos de los/as jóvenes en sus barrios. Vinculado a la visibilidad y a la exigibilidad, en este proyecto se realizaron cortos producidos por los/as jóvenes que daban cuenta del proceso realizado. Esto permitió comenzar un proceso de diálogo, consulta e indagación con la población juvenil con el fin de realizar una evaluación crítica y profunda de la democracia y sus actuales instrumentos desde una perspectiva de derechos humanos que tenga a la desigualdad y a la pobreza en su centro de atención y reflexión.

El enfoque político y metodológico que nos propusimos se fundamentó en el trabajo de concientización de los/as jóvenes en materia de derechos humanos y su ejercicio a través de su incidencia en la

---

1. Proyecto de formación de agentes juveniles para la indagación, monitoreo y exigibilidad del efectivo cumplimiento de derechos.

política pública, esto desde la perspectiva de la educación popular. A través de las acciones previstas, los segmentos juveniles de las localidades involucradas dispusieron de instrumentos novedosos y aptos para promover su participación en la vida pública, incorporando como actor clave y estratégico al gobierno provincial a través de la Defensoría del Pueblo y al Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), organismo académico del Sistema Interamericano de Justicia.

El proyecto tuvo como destinatarios/as principales a aquellos segmentos juveniles particularmente vulnerables, y que por lo tanto se identifican como los actores y actoras principales en la lucha contra la exclusión social, la discriminación y el malestar juvenil, tales como los y las jóvenes de áreas urbanas marginales.

## 2. Lo juvenil como tema político

La crisis que ha atravesado nuestro país presentó características sin precedentes en las que se vieron comprometidos aspectos macroeconómicos, financieros, sociales, institucionales, políticos y morales. Todos ellos irrumpieron en la vida cotidiana de los/as jóvenes promoviendo el deterioro de la calidad de vida.

La velocidad de los cambios creó las condiciones para que la juventud, antaño considerada etapa de grupos minoritarios, deviniera en fenómeno colectivo. La ausencia de una programación social que integre constructivamente la fase juvenil puede ser considerada parte de una crisis social que incluye la fractura de los paradigmas y supuestos que sostienen el modelo de juventud. Todo ello ha contribuido a crear mitos, generalizaciones, confusiones y estigmatizaciones del período juvenil. A pesar de que estos fenómenos constituyen hoy una problemática común para un importante segmento de la población, son los y las jóvenes quienes indiscutiblemente conforman uno de los grupos etarios con mayor grado de vulnerabilidad. Por otra parte, estos procesos no afectan al colectivo juvenil de igual modo, sino que están fuertemente influenciados por otras variables vinculadas a desigualdades sociales en relación con el nivel educativo que poseen, los recursos económicos de los hogares de los que provienen, el capital cultural y social adquirido, y también según el sexo (Gallart, 1997)

Resulta fundamental posicionarnos acerca de cómo entendemos el tema de la juventud. En muchos de los datos cuantitativos que se utilizan para esbozar una imagen de la juventud argentina se confunden de modo arbitrario realidades muy diversas, imponiéndose así la imagen de un «joven» que es un promedio irreal de numerosos, y diversos tipos sociales.



Independientemente del grado de conformidad con la siguiente afirmación teórica, la mayoría de los y las especialistas en el tema juventud, sostienen que en lo esencial es la etapa dedicada a la adquisición de los activos que requiere el desempeño satisfactorio de los roles adultos, para ello la sociedad otorga una *"moratoria"* de roles, es decir una suspensión temporal de obligaciones, que favorece tanto la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones como la incorporación rápida de innovaciones en el marco de un proceso que no enfrenta, como suele suceder entre las generaciones adultas, las resistencias provenientes de hábitos y prácticas cristalizadas o de intereses enraizados en estructuras institucionalizadas (Dávila, 2001).

Hasta acá, en términos ideales, sin embargo se registran en la actualidad situaciones inéditas de exclusión social en este nivel, en especial en el plano de cumplimiento de sus derechos.

En la actualidad los y las jóvenes, especialmente de los estratos más pobres, sufren riesgos de exclusión sin precedentes, por distintos factores, entre ellos:

- La creciente incapacidad del mercado de trabajo para absorber personas con escasas calificaciones y de garantizar la cobertura de prestaciones sociales tradicionalmente ligadas al desempeño de empleos estables.
- Las dificultades que enfrenta el Estado para reformar la educación y los sistemas de capacitación.
- La imposibilidad de los y las jóvenes de formar un grupo con identidad colectiva que les permita constituir el sentido del "nosotros/as" necesario para reclamar y exigir el cumplimiento de sus derechos vulnerados.

Según Touraine (1988) se requiere de un trabajo arduo que es abandonar el realismo ingenuo que cree que de lo único que se trata es de descubrir los problemas reales de la juventud para elaborar luego una política en la que se dé una respuesta apropiada. No se quiere decir con esto que los datos que proporcionan las estadísticas y las encuestas no sean útiles, de lo que se trata ante todo es de reflexionar sobre las diversas representaciones de juventud a fin de escoger un enfoque que corresponda a la situación actual. El avance en el tema de la juventud es solo dentro de un sector específico de profesionales dedicados/as al tema, no hay estrategia de difusión, comunicación y debate que posibilite instalarlo en el discurso oficial y público, hegemonizado con la visión de joven dañado y en riesgo psicosocial, que no revela las potencialidades, las capacidades y los haceres. Dentro de estos parámetros **Crear -desde la educación popular-** formula su plan de trabajo integrando a las orientaciones del proyecto su metodología de acción cuyos rasgos principales son:

**a. Trabajo en Red.** En nuestro modo de trabajar una herramienta organizativa relevante la constituye la "*Mesa de Desarrollo Socioeducativo Local*" (MDSL) de cada barrio. Cada MDSL es un ámbito diverso, múltiple, donde se articulan efectores del sistema educativo formal, del sistema de salud local, efectores socioeducativos no formales, seccionales del sistema de seguridad provincial, servicios educativos privados y otros organismos municipales y provinciales. Si bien cada una de ellas tiene una configuración singular, los propósitos que orientan su funcionamiento son comunes: i) Abordar en red las dificultades de integración social de los y las adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad psicosocial; ii) Planificar colectivamente las estrategias y acciones de aprendizaje, contención y desarrollo de la población objetivo, y iii) Administrar los recursos (humanos y materiales) en forma integrada, sin sesgos clientelares.

**b. Promoción del empoderamiento ciudadano.** Los/as jóvenes participan en todo el proceso de trabajo, la propuesta que se lleva adelante retoma su opinión y preferencias, las que son relevadas en reiteradas ocasiones y a través de diversos instrumentos (encuesta de autopercepción, encuesta de preferencias, grupos focales, talleres de reflexión, etc.). Nada de lo que se propone surge de una iniciativa que no haya sido elaborada y/o consensuada con integrantes de la población objetivo. Consideramos que el protagonismo de los/as jóvenes en la toma de decisiones es un requisito ineludible para la sostenibilidad de las acciones planteadas. Por lo tanto, la estrategia de trabajo parte por considerar que los/as jóvenes son sujetos/as de derecho, y que por lo tanto los proyectos que se les dirigen no deben reducirse a la implementación de programas y acciones que amplíen la cobertura de satisfactores básicos, sino que los programas que se desarrollen deben ser acordes a la consecución de los proyectos vitales de los/as jóvenes. Por tal razón es de absoluta prioridad su protagonismo en el diseño, implementación y evaluación de los proyectos, no desde una perspectiva técnica sino desde la generación de espacios de interacción que favorezcan y faciliten el conocimiento y reconocimiento de las distintas realidades y situaciones de los y las jóvenes.

**c. La intervención desde la perspectiva de la educación popular.** Asignarle al saber de cada actor o actora participante del proyecto el lugar privilegiado que le corresponde, el poner a trabajar cada uno de estos aportes en la generación de una amalgama que se traduzca en un nuevo conocimiento que refleje el interés y convicción de cada uno/a de ellos/as, y que a su vez este acuerdo constituya la brújula que oriente la toma de decisiones y las acciones a desarrollar, es uno de nuestros desafíos permanentes. Intentamos no "colonizar" ni violentar con nuestras opiniones el conocimiento de nuestros/as semejantes, confiamos en que solo colectivamente y en forma sinérgica vamos a poder encontrar el camino que nos lleve a la resolución de la encrucijada que atravesamos como país en la actualidad. Aspiramos a promover en nuestra sociedad situaciones más justas, más democráticas, menos violentas, nuestro deseo es sumar nuestro esfuerzo a la construcción de un contexto social que permita un desarrollo más saludable del proyecto vital de quienes lo habitan.



**d. Desarrollo de procesos de Investigación-Acción Participativa.** Cada paso que damos intenta ser sistematizado y analizado, entendemos que estamos en un momento de aprendizaje, exploración y descubrimiento acerca de cuáles son las modalidades más adecuadas y ajustadas a nuestra realidad para abordar la problemática de la adolescencia en situación de vulnerabilidad psicosocial. ¿Cómo construye su proyecto vital este/a joven? ¿Cómo construye las fortalezas subjetivas que le permitan “realizarse” en esta sociedad? ¿Cómo elabora el incumplimiento de las promesas de progreso social que le han transmitido nuestras instituciones? Estas y otras preguntas alientan nuestra práctica, pensamos que las mismas solo serán develadas en un proceso que se nutra del cuerpo a cuerpo cotidiano, en el compartir proyectos, aciertos y errores, y fundamentalmente retomando respetuosamente el discurso y el saber de los y las jóvenes.

De esta combinación de propósitos globales y de método local nace ***Las y los jóvenes defienden sus derechos y fortalecen la democracia. Proyecto de formación de agentes juveniles para la indagación, monitoreo y exigibilidad del efectivo cumplimiento de derechos.***

### 3. Rasgos programáticos

El objetivo general del proyecto consiste en defender y promover los derechos humanos y ciudadanía de los y las jóvenes a través de su participación democrática en los procesos de elaboración, negociación e implementación de aquellas políticas públicas que les afectan directa o indirectamente. Los rasgos más salientes de la propuesta son:

- **Intersectorialidad.** Con la finalidad de atender la diversidad de causas y manifestaciones de la problemática se impulsó la inclusión de distintos sectores sociales en los procesos y mecanismos de participación implementados. Se articularon acciones con otras iniciativas existentes, optimizando la utilización de los recursos involucrados a nivel nacional, provincial, municipal y de otros organismos no gubernamentales.
- **Abordaje integral.** El Proyecto propone un abordaje de la problemática, de la falta de accesibilidad al cumplimiento pleno de los derechos, que contemple la diversidad de problemas asociados y factores implicados en su producción, de modo tal que las líneas de acción tiendan en su desarrollo a alcanzar mayores niveles de impacto en relación con la complejidad del fenómeno.
- **Promoción del protagonismo juvenil.** Está presente en todo el curso de acción: identificación y jerarquización de problemas, respuestas posibles, sectores a involucrar, elaboración de proyectos y determinación de las modalidades de gestión.

- **Capacitación permanente.** La propuesta se sustenta en un proceso de capacitación permanente tendiente a potenciar los propios recursos comunitarios, promover capacidades y generar competencias para el desarrollo de nuevas estrategias de abordaje de la problemática mencionada.
- **Creación de una red institucional.** Se convocó a organismos gubernamentales, no gubernamentales y entidades académicas para la conformación de una *Mesa Intersectorial de Apoyo* que cumplió funciones de planificación, monitoreo y evaluación de la propuesta.
- **Difusión y comunicación sistemática.** Se impulsó la difusión de las actividades del Proyecto en cada barrio, a través de la creación de espacios de comunicación formales (reuniones, boletines, etc.) y no formales (graffitis callejeros) que acompañaron el conjunto de las experiencias realizadas.
- **Consolidación de liderazgos.** Se apunta aquí a la detección y fortalecimiento de liderazgos juveniles para potenciarlos en la transferencia de recursos específicos del campo de la promoción de derechos, tendiendo tanto a que los y las jóvenes puedan intervenir en situaciones de conflictos, como a multiplicar a través de ellos/as estas capacidades y aprendizajes.
- **La promoción como prioridad.** La participación de los/as jóvenes y su instrumentación frente a la problemática de la falta de accesibilidad al cumplimiento de derechos y al ejercicio pleno de la ciudadanía, está enfocada a la tarea de anticipar situaciones conflictivas y a la promoción de ámbitos de desarrollo humano saludable. Los niveles de intervención se pueden circunscribir a los conflictos latentes y previsibles y a los conflictos que están emergiendo (aquellos sobre los cuales se presentan indicadores de su desarrollo).



## 4. Marco Lógico

Se plantearon diferentes momentos progresivos en la ejecución del Proyecto. Cada uno de ellos funda el zócalo sobre el cual se edifica el subsiguiente, siendo además que cada uno de ellos está implicado estructuralmente en forma sucesiva.

### ● **Establecimiento de acuerdos de trabajo**

Como actividad inicial de la experiencia se realiza una convocatoria de Organizaciones y Movimientos Sociales<sup>2</sup> para posterior convocatoria de los/as jóvenes que integraran el proyecto. Desde la Fundación y la Defensoría del Pueblo se definió la importancia de convocar a organizaciones sociales para fortalecer el espacio del proyecto, ampliar los sectores participantes y lograr un mayor impacto. La idea de esta etapa fue trabajar conjuntamente con las organizaciones y movimientos sociales<sup>3</sup> en la convocatoria de los/as jóvenes. El proyecto lo integran: la Localidad de La Plata, de Avellaneda, de San Martín, de Quilmes, y de La Matanza.

La presencia de los actores y jóvenes es transversal a todas las acciones. Esto incluye considerar las necesidades y demandas de los/as miembros/as de las mismas y las coincidencias o diferencias con los objetivos planteados en el esquema de trabajo, a fin de garantizar el carácter democrático del proceso y de sus resultados.

### ● **Diagnóstico participativo. Definición de prioridades de intervención**

Se realizó una primera jornada en la que participaron los/as jóvenes provenientes de las 5 localidades mencionadas y los referentes de las organizaciones y movimientos sociales junto a distintos funcionarios/as municipales y provinciales, durante todo un día jornada que fue coordinada por el equipo técnico de nuestra Fundación.

En la misma se trabajó con la Carta Iberoamericana de los Derechos de Los Jóvenes. La idea fue que los y las jóvenes discutieran acerca de cuáles de esos derechos nombrados estaban siendo más vulnerados, buscando que los mismos se articulen con las motivaciones e intereses de cada uno de los grupos de pertenencia, y sobre cuáles podrían tener posibilidades de incidir por medio de distintas acciones. De esta manera los y las jóvenes se hacen partícipes del Proyecto, aprenden a trabajar en grupo, discuten, fundamentan hasta llegar al derecho sobre el cual les parece pertinente poder intervenir.

---

2. Los Movimientos Sociales constituyen un nuevo actor social relevante en el contexto político nacional. Surgen a partir de la caída del gobierno de De la Rúa en el año 2001 y al amparo de la consigna "que se vayan todos" referida a la desestimación de la clase política local. Los movimientos sociales, que con sus piquetes y cortes de ruta hicieron oír sus reclamos, integran y superan en su composición a los partidos políticos. Encarnan en muchos casos una nueva esperanza de participación ciudadana.

3. En el proyecto participa el Movimiento Evita.

Como resultado del proceso de lectura y discusión, en un proceso compartido, los/as jóvenes identificaron los derechos que tanto por su significatividad como por el sentido que adquieren a la luz de la historia de este tiempo, configuran una demanda concreta. De este modo se fueron interpretando los derechos contenidos en la Carta Iberoamericana, en un proceso de lectura crítica, en la diversidad de interpretaciones y a la luz de la propia experiencia de los y las jóvenes. Fruto del trabajo de selección participativa se arribó a los siguientes tres derechos que constituirán la labor del año: derecho a la salud, derecho a la participación, y derecho a la no discriminación, manifestados a partir de la elaboración de los siguientes graffitis:

*“Estamos recuperando nuestro espacio. ¡Ayúdanos! ¡Es para vos! Los jóvenes”*

*“No caigas en las trampas de las drogas. Exigimos mas información”*

*“Estamos fuera del sistema. ¿Podremos ingresar?”*

Al final de la jornada se llegó al acuerdo de trabajar sobre el derecho a la no discriminación, estableciendo que en trabajos posteriores se profundizaría el cómo.

La definición de algún derecho sobre el cual intervenir, en contextos de extrema pobreza donde la mayoría de esos derechos son vulnerados, supuso priorizar algunos y dejar de lado otros, cuya gravedad no es menor. Posteriormente se realizó una segunda jornada durante dos días con el objetivo de diseñar las acciones de monitoreo<sup>4</sup>. Participaron jóvenes provenientes de las localidades mencionadas. En la misma se profundizó el trabajo con el derecho a la no discriminación y las dimensiones que este incluía en la realidad juvenil. El primer paso de la actividad consistió en que a través del interrogante “¿qué entendemos por discriminación?, los/as jóvenes pudieran pensar al respecto y abrir un debate en donde intercambien sus posiciones subjetivas. Estas fueron algunas de las construcciones de la definición de discriminación de los distintos grupos:

*Discriminación es una forma de exclusión de raza, credo o religión.*

*Sectorización del pensamiento.*

*No aceptar las diferencias.*

*Desigualdad de derechos.*

*Accionar tendiente a excluir.*

*No aceptar al otro por ser diferente.*

*Consecuencia de un sistema.*

*Algo cultural.*

4. Se entiende por monitoreo a la investigación planificada y sistemática de un fragmento de la realidad social, conducida de acuerdo a un esquema predefinido. Al mismo tiempo, el monitoreo es un elemento de acción no violenta cuyo fin es producir un cambio en esa realidad.



*Distintas formas de pensar que llevan a un accionar.  
Temor a lo desconocido.  
Anarquismo individual.  
Problema socio político cultural.  
Falta de respeto a las diferencias.*

Luego se propusieron distintas afirmaciones disparadoras para que los/as integrantes del grupo reflexionaran acerca de ellas y pudieran determinar si eran discriminatorias y las causas por las que surgían. También ellos/as agregaron nuevas afirmaciones que circulan en la sociedad y que consideran discriminatorias.

*Tenés que pagar el derecho de piso.  
Todos los jóvenes son drogadictos.  
Todos los jóvenes son quilombos.  
Los adolescentes son todos vagos.  
Joven que le gusta la cumbia es un negro.  
La juventud no tiene futuro.*

A través de la exposición de cada grupo se pusieron de manifiesto ciertos denominadores comunes que atentan contra los/as jóvenes, discriminándolos/as, a saber:

- La juventud está perdida
- Los jóvenes son peligrosos
- Los jóvenes son violentos
- Los jóvenes son unos vagos

Se acordó realizar un monitoreo sobre el tratamiento que le dan los medios de comunicación a los y las jóvenes, su participación en espacios institucionales, y en cuanto víctimas de violencia. Esto permite la posibilidad de generar estrategias de intervención a partir del establecimiento de una demanda más precisa basada en los datos obtenidos en el monitoreo y en el análisis conjunto de los y las actores implicados. Finalizado este taller quedaron sentadas las bases sobre las cuales se realizaría la actividad del monitoreo en un lapso de aproximadamente un mes.

Si en nuestro accionar logramos aportar a construir solidaridades e identidad colectiva, ya hemos dado un paso en mejorar la situación de los y las jóvenes que ven vulnerados sus derechos. Las distintas instancias del proceso de trabajo son significadas como de formación y aprendizaje.

- **Seguimiento del monitoreo en las distintas localidades**

Con el objetivo de realizar el seguimiento de los y las jóvenes mientras desarrollan el monitoreo en sus localidades y sobre los medios gráficos, se realizaron reuniones semanales durante un mes en las distintas localidades para ir recolectando la información recabada, evacuar dudas y dificultades presentadas e ir pensando conjuntamente los pasos a seguir. Se compraron diarios nacionales y locales y se realizó un relevamiento a las instituciones barriales y de las localidades con un cuestionario diseñado para tal fin por el equipo de la Fundación. Al cabo de ese mes ya se contaba con toda la información requerida. La innovación de esta estrategia de monitoreo permitió que las y los jóvenes dimensionaran el tratamiento negativo que se les da en los medios de comunicación, la poca participación que tienen en las organizaciones y el alto índice de violencia ejercida hacia ellos/as. La construcción colectiva de esta información posibilitó que ellos/as mismos/as exigieran el diseño de acciones para poder intervenir -y revertir- esta situación.

- **Diseño de acciones de visibilidad de la problemática. Elaboración de graffitis**

La tercera jornada realizada con los jóvenes tuvo como principal objetivo el diseño de acciones de visibilidad de la problemática de discriminación juvenil. En la misma se proyectó una presentación en power point con los resultados obtenidos en el monitoreo al interior de los territorios, realizado por ellos y ellas. A partir de esto, se pensó en realizar un graffiti en las localidades que participan del proyecto con un eslogan común que diera cuenta de la situación en la que se encuentran los y las jóvenes y que reflejara el objetivo y el espíritu del proyecto. En una discusión –primero por grupos y después conjunta- se llegó a la construcción del siguiente graffiti:

**“Oíd mortales el grito de nuestros derechos. Los jóvenes”.**

Una vez definido esto, se estableció el plazo de un mes para realizar las pintadas callejeras. Podemos definir como aciertos de la jornada el poder generar espacios, trabajar desde las potencialidades, horizontalizando la información, fortaleciendo la necesidad de exigir el cumplimiento de los derechos de los/as jóvenes de forma original y creativa. Los y las jóvenes se sienten parte de un “nosotros” que no hace acepción de lugares, estilos, formas e ideologías.

- **Acciones de incidencia en la agenda pública. Pintadas callejeras**

Como quedó acordado en la última jornada, durante un mes se realizaron distintas pintadas callejeras en las localidades con el eslogan definido anteriormente, con el objetivo de instalar el tema de los derechos juveniles en las localidades donde estamos trabajando. La misma se hizo por medio de un estencil del mismo tamaño y con los mismos colores. Los/as jóvenes llegaron a esta instancia con un fuerte convencimiento de lo que realizaban y una gran motivación, producto de haber sido protagonistas de todo el proceso.



Con motivo de reflexionar acerca de lo realizado durante el transcurso de todas las actividades se realizó una jornada de evaluación, en la que por medio de una técnica que consistió en escribir un artículo de diario que reflejara lo realizado, los y las jóvenes pudieron hacer síntesis del proceso vivido, evaluar y definir las acciones futuras de exigibilidad de sus derechos.

Cuando hablamos de proyectos de exigibilidad de derechos y de incidencia en políticas públicas, nos referimos a acciones concretas que impliquen la puesta en práctica de los contenidos trabajados durante el año. El objetivo de estas actividades es promover en las y los jóvenes la responsabilidad y su rol activo, Y fomentar su participación en el diseño de acciones que tengan que ver con el ejercicio concreto de algún derecho.

## 5. Resultados alcanzados

### a. Mesa intersectorial de apoyo

Trabajar conjuntamente con diversas organizaciones y movimientos sociales, ampliando en la medida de lo posible el número de los que forman parte de la Mesa, aportando a un trabajo colectivo de mayor impacto que lo sectorial, es uno de los resultados más importantes. Las organizaciones, además de conocer la idiosincrasia barrial desempeñan una intervención que promueve la participación, pero sin embargo suele quedar restringida, encapsulada en el ámbito local. Por eso es una necesidad trabajar conjuntamente apostando a desarrollar propuestas que superen el espacio "micro" y local. En particular, el tema juvenil se encuentra disgregado en una multiplicidad de espacios temáticos, por lo que se hace imprescindible construir redes intersectoriales que adquieran mayor capacidad efectiva para lograr cierto impacto público. Los y las jóvenes y sus organizaciones son fuertes en los escenarios de microparticipación, muy cercanos a los asuntos que afectan su entorno inmediato, pero situados en la periferia del sistema de decisiones políticas y económicas.

### b. Empoderamiento ciudadano

La estrategia desarrollada tuvo incidencia no solo en el trabajo con los y las jóvenes sino con todas las organizaciones que directa o indirectamente trabajan con ellos/as. En el desarrollo de todas las acciones que se diseñan se propuso de modo transversal:

- Fortalecer el proceso de toma de decisiones por parte de los/as jóvenes.
- Consolidar los grupos de jóvenes que se nuclean alrededor de las tareas propuestas.
- Crear nuevos espacios de planificación y gestión entre jóvenes y adultos/as.
- Promover la consolidación de una red de organizaciones (comunitarias, académicas, gubernamentales, etc.) que dé sostén al conjunto de acciones diseñadas.

### c. Gestión asociada

Diferenciando grados de desarrollo de la gestión asociada a partir de los siguientes indicadores:

I. Espacio centrado en el diseño y ejecución de un proyecto puntual: Proyecto que surge, por ejemplo, de nuestra organización y que supone una diferencia entre el grupo que ejecuta y el resto de las organizaciones que apoyan.

II. Espacio de articulación de recursos: Modelo en que no solo se pretende el desarrollo de un proyecto puntual, sino que también se constituye en un ámbito de articulación de recursos con el fin de sumar esfuerzos para resolver necesidades socioeducativas superando la lógica inicial de “sacar” un proyecto adelante.

III. Mesa de gestión con cartera de proyectos integrados: Que supone un proceso continuo de gestión de recursos y de aprovechamiento de oportunidades con una mirada de mediano plazo.

IV. Mesa que incide en lo público para la planificación social local: Que supone una articulación con el sector gubernamental para la planificación de las políticas sociales de manera conjunta.

V. Desarrollo local: Que suma al modelo anterior y la necesaria articulación del sector público y las organizaciones de la sociedad civil, la incorporación del sector privado para el desarrollo de las potencialidades del nivel local.

### d. Protagonismo juvenil

Según Rodríguez (2000):

(...) los jóvenes se guían más por las dimensiones simbólicas de su existencia y no por las dimensiones materiales como lo hacen los trabajadores o las mujeres. Por lo que las acciones dirigidas a la juventud han quedado entrampadas históricamente en los laberintos de la sectorialidad y la universalidad, tomando a los jóvenes como simples beneficiarios de servicios públicos, sin aprovechar el rico potencial de los mismos en tanto actores estratégicos del desarrollo (p. 19).

El eje organizador de las prácticas son los y las jóvenes como actores/as y verdaderos/as protagonistas de la historia, ya que en gran medida son quienes van a crear alternativas: las van a intentar, las van a



poner en práctica, van a pelear por ellas, van a creer en ellas, como en gran medida lo hacen, cuando desde la sociedad adulta se les considera parte de los mecanismos de transformación del presente y no solo del futuro.

### **e. Identidad de grupo**

Como resultado del trabajo del año, las y los jóvenes provenientes de distintos lugares conformaron un grupo de pertenencia y referencia estableciendo vínculos de compañerismo y amistad que potenció el desarrollo del proyecto. Sostenemos que para su participación en las decisiones colectivas, los intereses particulares necesitan algo más que el reconocimiento de su libertad de expresión para ser tenidos en consideración, y en la oportunidad, la capacidad y la elección de influir con poder en las decisiones que les afectan, los y las jóvenes fueron hacedores/as del proyecto y eso se vio reflejado en la jornada de evaluación. Es en esta situación donde toma sentido la necesidad de fortalecer y perfeccionar instituciones especiales, así como apoyar a las organizaciones juveniles, para que los y las jóvenes aumenten su participación en el escenario político, algo que no solamente les beneficiaría, sino a la sociedad en su conjunto. Cualquier déficit de ciudadanía entre los y las jóvenes, desde los producidos por falta de educación o precaria inserción laboral hasta los ocasionados por la debilidad del tejido organizacional juvenil que agrega y moviliza sus propias demandas e intereses, refuerzan las tendencias conservadoras de la sociedad. Si pensamos en procesos de exigibilidad en el cumplimiento de los derechos nos referimos a acciones e iniciativas de distinto nivel que van desde el fortalecimiento de los y las jóvenes para el ejercicio de una ciudadanía plena, hasta su inclusión en el sistema educativo o en distintos tipos de procesos productivos y su vinculación con el mundo del trabajo.



## Referencias bibliográficas

Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última Década 13*. Viña del Mar: Ediciones cidpa.

Bendit, R. (1998). Juventud y políticas de juventud entre la sociedad civil y el Estado: la problemática de las estructuras adecuadas. En P. Hünemann y M. Eckholt (eds.). *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización. Opción por los jóvenes*. Buenos Aires: icala, flacso y eudeba.

Dávila, O. (1999). Políticas sociales, jóvenes y Estado: o el síndrome del padre ausente. *Última Década 11*. Viña del Mar: cidpa.

Instituto de la Juventud (2000). *Juventud española 2000*. Madrid: injuve.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En H. Cubides et al. (eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá: Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.

Touraine, A. (1988). Un mundo que ha perdido su futuro. En *¿Qué empleo para los jóvenes?* Madrid: Tecnos y Unesco.



## ESCUELA DE JÓVENES LÍDERES DESDE UNA MIRADA GENERACIONAL Y DE EQUIDAD DE GÉNERO

Carmen Canales. SUR - Corporación de Estudios Sociales y Educación. Chile. Escuela-joveneslideres.blogspot.com // <http://facebook.com/jescuela>

La **Escuela de Jóvenes Líderes** es una iniciativa desarrollada desde hace 18 años. Se inició en Fundación Ideas y hoy es coordinada desde Corporación Sur; actualmente cuenta con el apoyo del Servicio de Iglesias Evangélicas para el Desarrollo, Sepade.

### Trayectoria de la escuela

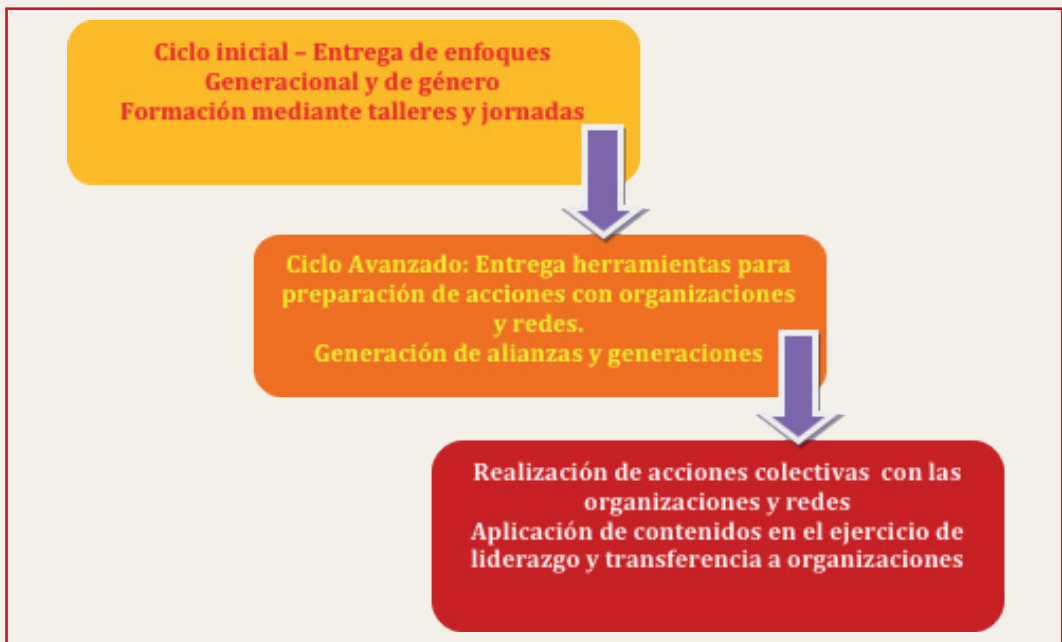
Nace como **Escuela de Mujeres Jóvenes Líderes (1994 - 2004)**. Se gesta con una perspectiva destinada al desarrollo y promoción de las capacidades de grupos de mujeres líderes, fundamentalmente jóvenes, desde un enfoque de género y generacionales. Durante 10 años se desarrollan 8 Escuelas con participación de aproximadamente 240 mujeres de las regiones de Valparaíso, Atacama y Metropolitana.

Un segundo momento, lo constituyen las **Escuelas de Jóvenes Líderes de Modalidad Mixta (2005 - 2012)** donde se incorpora en la experiencia formativa a varones. Surgen como resultado de un Estudio de Valoración y Evaluación Externa donde son consultadas mujeres que han sido participantes de la experiencia. Esta nueva modalidad propone contribuir a un proceso de sensibilización y formación de jóvenes que actúen como multiplicadores de iniciativas, desde los enfoques propuestos, para favorecer el desarrollo integral, democrático y de respeto a los derechos fundamentales. A la fecha han sido desarrolladas 7 experiencias en las regiones de Valparaíso y Metropolitana, con participación de 260 jóvenes, varones y mujeres.

En ambas modalidades, los puntos de interés están radicados en el modo de concebir las estrategias pedagógicas, esto es, **el componente participativo y el diseño constructivista** que articula las actividades.

## Recorrido formativo

No obstante, el recorrido formativo está marcado por elementos de cambio (composición del grupo, variaciones en los contenidos del Programa y en la modalidad de trabajo) y elementos de continuidad relativos a enfoques (generacional y de género), composición de un grupo diverso (territorios, tipo de organizaciones, temáticas que lideran, etcétera), y las etapas formativas: (1) Lectiva y (2) Acciones Colectivas con organizaciones y redes.



Fuente: elaboración propia

## Enfoque metodológico

**Participativo**, cada participante es poseedor o poseedora de potencialidades y capacidades, de aportes por hacer al colectivo, y en conjunto como grupo son capaces de profundizar en las reflexiones generando síntesis significativas en sus aprendizajes.

**Activo**, las técnicas utilizadas potencian actitudes reflexivas desde la acción por parte de las y los jóvenes, buscando dinámicas circulares, de debate, que eviten la frontalidad y el verticalismo en las relaciones.



**Diverso**, en cuanto a territorios, experiencias y ámbitos de acción: religiosa, social, cultural, juvenil, comunitaria, pueblos originarios, migrantes, política, estudiantil, diversidad sexual, colectivos de género, entre otras formas de asociacionismo juvenil.

**Dialogante**, pone en el centro del proceso las experiencias e historias de cada joven participante, lo que implica generar mecanismos para que dichas experiencias puedan ser expresadas, analizadas y sean punto de partida para el diseño de estrategias innovativas.

**Político**, se busca desde el análisis de contexto y la crítica construir aportes concretos para la vida de las y los jóvenes, así como para sus experiencias de acción política. La Escuela entrega herramientas concretas para llevar a la acción aquellos aspectos debatidos y analizados en el proceso.

**Alternativo**, generar aprendizajes significativos vinculando las experiencias vividas y reflexionadas con el análisis de los planteamientos teóricos pertinentes a esas experiencias, vincular sus historias de vida y la de sus grupos y comunidades con los saberes investigativos que pueden servir de orientación para su quehacer cotidiano.

## Principales sentidos de la experiencia

El recorrido formativo propuesto plantea la **articulación de ejes teórico-vivenciales y habilitación metodológica** a partir de abordar la dicotomía público/privado. Desde allí se juega la construcción de una mirada propia por parte de los y las participantes para desarrollar sus capacidades de reconocer e interrogar la construcción sexista y adultocéntrica de nuestra cultura.

La **modalidad de taller** da un rumbo conjunto entre facilitadores/as y jóvenes, generando un sentido de implicación y pertenencia que redundará en una percepción del aprendizaje como construcción compartida.

La articulación de niveles individuales y colectivos de problematización, activa simultáneamente **igualdad y diferencia**, igualdad en tanto colectivo generacional que comparte prácticas de acción social, y de diferencia respecto de género.

## Aprendizajes y aciertos metodológicos

- El recorrido formativo articula ejes teórico-vivenciales y habilitación metodológica, donde se interroga la construcción sexista y adultocéntrica desde los espacios íntimos hacia los asuntos públicos. Se centra en un componente participativo y un diseño constructivista que relaciona actividades formativas y acciones concretas.
- La estructura mixta (varones y mujeres) es homóloga en cuanto la realidad social en la que las y los jóvenes conviven, siendo un factor relevante para viabilizar las transformaciones promovidas por la Escuela.
- La dinámica de convivencia en modalidad taller y jornadas ampliadas, y la composición diversa del grupo de jóvenes permite el encuentro y un clima de aceptación que desplaza la cultura de la unanimidad posibilitando la mantención, más allá del proyecto, de una comunidad de práctica juvenil.
- La reincorporación de jóvenes egresados/as de versiones anteriores permite 'colectivizar' la gestión de las actividades y dar mayor sostenibilidad a la idea de la **Escuela como una red o comunidad de práctica y/o aprendizajes de manera permanente.**
- Punto crucial donde se prueba el efecto-escuela es la **transferencia de los aprendizajes a la vida de las organizaciones de las y los participantes.** La problematización de la práctica de los y las jóvenes en sus organizaciones y mundos de vida se va dando durante todo el recorrido y pasa a constituirse en una *estrategia integrada en el proceso* y no como tarea que debe cumplirse al finalizar el proceso de implementación.





## 6.2. EXPERIENCIAS CON GRUPOS DISCRIMINADOS



EXPERIENCIA PEDAGÓGICA FUNDACIÓN SOCIAL COLOMBIANA  
CEDAVIDA Y CORPORACIÓN EDUCATIVA CEDAVIDA.

**Adriana Martínez<sup>1</sup> Fundación Social Colombiana CedaVida y Corporación Educativa CedaVida. Colombia. adricami9@yahoo.com, cedavida@etb.net.co, proyectoscedavida@yahoo.com.**

### Resumen

Después de un breve marco general de las dos entidades, se hace una presentación de la dinámica pedagógica innovadora y lúdica para trabajar con niños, niñas y adolescentes (NNA), desde un enfoque diferencial a partir de 3 experiencias concretas: 1. Oportunidades para la Paz, donde se logra la creación de opciones de vida distintas a la participación de NNA en grupos armados. 2. Proyecto pionero de atención integral a la primera infancia en ámbito familiar con 4.000 familias, dentro de las cuales participó comunidad indígena en situación de desplazamiento y 3. Construcción de entornos protectores comunitarios para la prevención de la vinculación de NNA a entornos de violencia. La dinámica pedagógica parte de una perspectiva psicopedagógica desarrollada mediante metodologías vivenciales, experienciales, constructivistas, participativas, lúdicas, reflexivas, innovadoras, diferenciales, sistémicas y formativas. Todas nuestras acciones apuntan al des-aprendizaje de la violencia como aporte a la construcción de cultura de paz.

---

1. Directora y representante legal de las entidades. Abogada de la Universidad Externado de Colombia, especializada en ciencias penales y criminológicas, con amplia experiencia en derechos humanos, investigadora y autora de 3 informes sobre derechos humanos, ha formado parte de colectivos creadores de diversas cartillas relacionadas con la construcción de cultura de paz. Coautora de los libros "El presente donde todo es posible: una dinámica pedagógica para la cultura de paz" (2008), y "Por qué vincular a los hombres en la consolidación de la equidad de géneros" (2009). Bogotá, Colombia.

## Marco general

**La Fundación CedaVida, ONG**, lleva 24 años promoviendo los derechos humanos en Colombia mediante la prevención de diversas expresiones de violencia y el desarrollo de procesos pedagógicos con 94.000 personas que han vivido distintos tipos de violencia y con población en situación de vulnerabilidad. Líneas programáticas: *la prevención y transformación de las violencias y la equidad entre géneros*. **La Corporación Educativa CedaVida** lleva 10 años desarrollando procesos formativos con diversas poblaciones, organizaciones y empresas (80.000 personas). Desarrolla programas aprobados para certificar conocimientos académicos en Trabajo Comunitario, Desarrollo Social y Competencias Lingüísticas para la Transformación de Conflictos para **aportar a la construcción de una Cultura de Paz**. Tres premios nacionales reconocen nuestro trabajo.

La dinámica pedagógica desarrollada por las dos entidades parte de una perspectiva psicopedagógica desarrollada a través de **metodologías vivenciales, experienciales, constructivistas, participativas, lúdicas y reflexivas** que se articulan a la generación de un cambio hacia una cultura de paz. No centra el proceso formativo exclusivamente en la persona, sino que lo proyecta a su grupo social (familia, entorno escolar o comunidad) buscando en ella y en su red social una toma de conciencia sobre la corresponsabilidad en la construcción de nuevas formas de relación, creando alternativas no violentas para resolver conflictos.

La metodología utilizada es **innovadora, diferencial, sistémica y formativa**. Está dirigida a centrar a las y los participantes en su historia de vida y sus emociones teniendo como referencia su propio cuerpo, y a promover la importancia de integrar las dimensiones física, emocional, mental y espiritual. Logra incorporar los contenidos a nivel del **aprendizaje explícito** (información) pero en especial del **aprendizaje implícito** (actitud/ejemplo), pues con este tipo de aprendizaje **se logran cambios de prácticas y actitudes que permiten replicar y multiplicar las herramientas adquiridas**. No se basan exclusivamente en la "transmisión" de una información, sino en la reconstrucción, reflexión y resignificación, con lo cual se deja capacidad de réplica instalada. Queremos compartir con ustedes tres de nuestras experiencias:

### 1. Oportunidades para la paz

El contexto de violencia en Colombia es generalizado e implica hechos relacionados con el conflicto armado, violencia en espacios públicos y violencia en ámbitos privados. En CedaVida, fruto de diversas investigaciones, creemos que este contexto de múltiples violencias está directamente relacionado



con las pautas de socialización y crianza en las que hemos sido formados, las que indudablemente legitiman diversos tipos de violencia. Consideramos que la violencia es una forma de interrelación social que se instaura en relaciones de poder desiguales y que elegir por mucho tiempo la violencia como la forma de interrelación social ha generado una “naturalización” de las relaciones sociales violentas. Por eso nuestras diversas acciones apuntan al des-aprendizaje de la violencia como aporte a la construcción de cultura de paz.

En este marco, desde el año 2007 hasta finales del mes de diciembre en el 2011 la Fundación CedaVida desarrolló el proceso de Oportunidades para la Paz con el apoyo Unicef y en su etapa inicial de la COMUNIDAD EUROPEA.

Se logró la disminución de la vulnerabilidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes -NNAJ- frente a la vinculación a los grupos armados irregulares en Ciudad Bolívar en Bogotá, en Chigorodó (Antioquia) y en Barrancabermeja (Santander), zonas de alto riesgo de reclutamiento en Colombia, al ser fortalecidas sus condiciones psicosociales y culturales, las de sus familias y las de las instituciones escolares, es decir, al fortalecer sus entornos protectores.

El proceso de Oportunidades para la Paz, llevado a cabo con más de 2.200 personas entre niños, niñas, adolescentes, jóvenes, madres, padres y docentes, contempló:

1. Fortalecimiento de la **familia como entorno protector** a través de visitas pedagógicas y talleres a las familias de los/as NNA participantes del programa, para evitar que la violencia al interior de la familia sea un factor expulsor.
2. Fortalecimiento de la **escuela como entorno protector** mediante un proceso de formación con maestras y maestros para el manejo de relaciones simétricas, el abordaje pacífico de los conflictos, la promoción de los valores inherentes a la defensa de los derechos de la niñez y el fortalecimiento de procesos de participación comunitaria.
3. Procesos de **formación directamente con NNA entre los 10 y los 18 años** en pedagogía para la paz, competencias ciudadanas para resolver pacíficamente los conflictos, gestión de proyectos, economía solidaria y gestión institucional con los cuales **se logró trabajar a profundidad el des-aprendizaje de la violencia, de tal manera que los y las participantes no vean la guerra y la violencia como una alternativa en sus vidas**. La metodología utilizada es experiencial, innovadora, vivencial, participativa, lúdica, constructivista y sistémica.

4. Jornadas artísticas y culturales que permitieron explorar con los/as NNA espacios dirigidos a despertar sus intereses hacia la creación de opciones de vida distintas a la participación en grupos armados.
5. La producción de más de 24 cortometrajes de un minuto cada uno, donde cada niño y niña hizo un guión para sensibilizar acerca de un derecho que le ha sido vulnerado en el marco de la actividad “un minuto por mis derechos”, que fueron transmitidos por RCN en su franja infantil y por MTV. Hicieron posible la creación de relatos, la expresión de intereses y necesidades y la expresión de una cultura de cumplimiento de sus derechos.
6. **El diseño y publicación de la cartilla La Estrategia del Puercoespín: Transformación de conflictos sin hacerse daño**, en 2007. En ella se plasman en un lenguaje sencillo herramientas básicas para el desarrollo de las competencias para la transformación de los conflictos desde una cultura de paz.
7. Un espacio para que NNA presentaran ante los medios de comunicación desde sus propios lenguajes y expresiones artísticas el mundo que quieren. Esto se concretó en la **campaña pedagógica de movilización y divulgación llamada “Un toque con la paz”**. El nombre fue escogido en un proceso de consulta con todos/as los/as NNA por sus sentidos polifónicos: un toque que acaricia, un toque que se convierte en música, un toque que es un alto para pensarnos en paz, un toque que definitivamente deja huella en quienes lo escuchan.
8. Un **proceso de multiplicación llevado a cabo por los/as mismos/as NNA del proyecto Oportunidades para la Paz con sus pares**, lo que permitió que los y las participantes del proceso de formación descubrieran sus capacidades de liderazgo, las ventajas y aprendizajes que trae el trabajo en equipo y las posibilidades de compartir con sus pares a través de formas de relacionamiento diferentes a las violentas, así como apropiarse de espacios inexplorados en su comunidad, construyendo desde la autonomía y la responsabilidad. Se desarrollaron jornadas de multiplicación con 3.031 niños y niñas de su comunidad.
9. Adicionalmente se hizo una línea de base y caracterización de los NN participantes y se llevó a cabo la sistematización del proceso.

La Corporación Educativa CedaVida diseñó la propuesta metodológica que plasmó en diversas rutas para trabajar de manera diferencial con los/as NNA y con los/as adultos/as (padres/madres y docentes). De igual forma se destaca que en el Documento **CONPES 3673**, publicado en el mes



de julio de 2010, la Fundación Social Colombiana CedaVida quedó referenciada con el proceso de “Oportunidades para la Paz” como una de las experiencias significativas de la sociedad civil relativas a la Prevención del Reclutamiento y Utilización de Niños, Niñas y Adolescentes. Esta inclusión implica para la Fundación un reconocimiento a su labor y aporte en el trabajo por los derechos humanos, y en especial por los derechos de los niños y las niñas en Colombia.

## 2. Atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar

*Solamente dos legados duraderos podemos aspirar a dejar a nuestros hijos uno, raíces; el otro alas.*

(Hoddin Carter)<sup>2</sup>

La Fundación CedaVida tuvo el privilegio de llevar a cabo un **proyecto pionero** en la capital de nuestro país desde enero de 2010 hasta marzo de 2012 a través de un convenio con la Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, entidad pública de la ciudad de Bogotá, para brindar educación inicial con enfoque de atención integral a 1.200 niños y niñas de 0 a 5 años y sus familias en 10 localidades de la Ciudad de Bogotá. Se implementó en sectores donde los niños y niñas no contaban con instituciones o modalidades cercanas que les brindaran educación inicial, como por ejemplo zonas de invasión, zonas rurales y en general zonas vulnerables. Se atendieron aproximadamente **4.000 niños y niñas en primera infancia y sus familias**, quienes por razones de creencias culturales, dificultades de acceso o ruralidad, condiciones étnicas, discapacidad o por ser familias víctimas de conflicto armado (en especial población en situación de desplazamiento), no tenían posibilidad de acceder a la educación inicial en el ámbito institucional o comunitario.

Teniendo en cuenta la importancia de la primera infancia como la etapa determinante en la formación de la personalidad, la identidad y las pautas de relación, resulta primordial una oportuna atención que potencie el desarrollo de capacidades, potencialidades y habilidades que permitan a los niños y niñas realizarse y reconocerse como sujetos/as de derechos.

El proceso se enfocó en brindar una atención integral de calidad a los niños y niñas, vinculando en todos los procesos a sus familias o adultos/as cuidadores/as, promoviendo la equidad y el buen trato dentro de una perspectiva de derechos y de protección integral, permitiendo el acceso a servicios en igualdad de oportunidades y promoviendo en cada acción la garantía y restitución de derechos de

---

2. Tomado del libro de Constanza Ardila y Adriana Martínez. *El Presente: donde todo es posible. Una dinámica para construir una cultura de paz*. 2008.

niñas y niños. Es importante mencionar que teniendo en cuenta que dentro de la población atendida se encontraban, entre otros, niños, niñas y sus familias pertenecientes a la comunidad indígena Embera Katío y Embera Chamí, en situación de desplazamiento y en condición de discapacidad, se implementaron acciones desde el enfoque diferencial teniendo en cuenta sus particularidades, costumbres, necesidades, gustos y propuestas.

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, documento de la Alcaldía Mayor de Bogotá, menciona que: *Se asume la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño y la niña, por lo cual es válida en sí misma y no solo como preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas.*

La familia es el núcleo fundamental en donde se construyen relaciones significativas que son decisivas en la formación de los niños y niñas, y por ende en su proceso de desarrollo. Es así como a través del convenio se implementaron acciones desde diferentes componentes, tales como el pedagógico, nutricional y psicosocial, en los cuales participaban los niños y las niñas siempre en compañía de sus adultos/as cuidadores/as, quienes en un mayor porcentaje correspondían a las madres, seguido de abuelas, padres y tías. De esta manera **la familia estaba vinculada permanentemente en el proceso y de esta manera se logró fortalecer su función educativa y pedagógica en un contexto no institucionalizado como el hogar**, promoviendo la garantía a los derechos de los niños y niñas en la medida en que se propiciaron ambientes adecuados y seguros, fomentando relaciones de equidad tanto en el hogar y comunidad, los cuales son sus contextos cotidianos.

Para el desarrollo del componente pedagógico se llevaron a cabo **metodologías basadas en el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, pilares de la educación inicial**, los cuales según el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, son *formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura. Se posicionan así el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares de la Educación Inicial que vertebran el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que las diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas acorde con la naturaleza de la actividad infantil*". (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Estas metodologías permitieron que los/as adultos/as acompañando a los niños y niñas en las actividades, a partir de sus propias vivencias comprendieran la importancia de la primera infancia, conocieran las actividades propias para el desarrollo de niños y niñas, de forma que se construyeran



aprendizajes, se fortalecieran habilidades y conocimientos que fomentaran la visión de los niños y niñas como sujetos de derechos, de los cuales familia, sociedad y Estado deben ser garantes.

Cada acción del Convenio estuvo dirigida a reconocer y fortalecer el hogar y la **familia como un espacio para crecer en el afecto, la comprensión y la atención del niño y niña como ser integral y único**, movilizándolo a través de una propuesta pedagógica de desarrollo infantil temprano, la búsqueda de nuevas posibilidades en las relaciones con nosotros/as mismos/as y con los demás, que implican la expresión permanente de **respeto, conciencia y responsabilidad ante cualquier forma de vida**, aprendidas desde el seno de la familia y transmitidas desde la gestación a niños y niñas.

Con esta iniciativa, pionera en Bogotá, se logró aportar al mejoramiento de la calidad de vida de los niños y las niñas y al fortalecimiento de sus entornos protectores, con el compromiso social de minimizar riesgos tales como el maltrato, el abuso, la violencia, la marginación u otras condiciones de vulnerabilidad, aportando a la construcción de una cultura de paz en la cual se pueda construir una forma de convivencia social caracterizada por la vivencia y el respeto de los derechos humanos, el desarrollo integral, la justicia, el ejercicio de la democracia y la solidaridad en las relaciones humanas.

Para ello, se desarrollaron actividades grupales en salones comunitarios, en donde se reunían niños, niñas y sus familias en un solo espacio, llevando a cabo actividades dirigidas por equipos pedagógicos de maestros y maestras. Además, el equipo pedagógico se dirigía a los domicilios de los niños y niñas, realizando allí encuentros pedagógicos vinculando a la familia en el desarrollo de los mismos. Estas dos modalidades permitieron conformar o fortalecer redes comunitarias en torno a los niños y niñas, dado que las familias se reunían a participar, reflexionar y fortalecerse como garantes de derechos de los niños y niñas. El trabajo pedagógico en domicilio permitió que los y las docentes adquirieran conocimiento del contexto en donde el niño y la niña habitan, lo que facilitó enfocar el accionar pedagógico orientando a los padres y a las madres desde los recursos y las posibilidades del medio. También generó la vinculación de quienes estén en el hogar en el momento de la visita de el/a maestro/a, el mejoramiento de espacios adecuados y seguros, fortalecer vínculos afectivos en el hogar y por supuesto la participación infantil.

De igual manera se llevó a cabo el seguimiento y orientación nutricional, para lo cual las nutricionistas realizaron valoración de peso y talla inicial y de seguimiento con cada niño o niña participante. Se realizó asimismo asesoría a las familias que lo requerían y formación en hábitos nutricionales saludables a la totalidad de las familias participantes, orientando de esta manera sobre la importancia de la alimentación adecuada en esta etapa, formas de preparación de alimentos que sean saludables pero también agradables y llamativas para los niños y niñas, y promoviendo la participación infantil en esta área, la vacunación y controles de crecimiento y desarrollo.

Las profesionales en trabajo social o psicología realizaron orientación a las familias en temas relacionados con la garantía y restablecimiento de derechos de niños y niñas: orientaciones individuales, grupales, visitas a domicilios, articulación interinstitucional, activación de rutas para el restablecimiento de derechos, entre otras acciones. Dentro de las acciones de articulación se promovieron espacios de integración lúdicos, recreativos y pedagógicos con las familias, así como el fortalecimiento de redes con el sector salud.

Se desarrollaron actividades de integración con las familias participantes, denominadas conversatorios, en donde se generaron espacios para la reflexión en torno a la primera infancia, y el papel de los adultos y adultas en el proceso de desarrollo de NN. En estos espacios vivenciales se promovieron prácticas de Buen Trato hacia los niños y niñas, realizando acuerdos ciudadanos en donde los/as adultos/as se comprometieron a realizar acciones cotidianas en su relación con los niños y niñas que fomentaran la paz en el hogar. De igual forma se promovieron relaciones de género equitativas en la familia, involucrando en el desarrollo de esta actividad a más de 400 hombres de las familias de los/as NNA participantes. Se reflexionó frente al rol que hombres y mujeres han asumido histórica y culturalmente dentro del hogar, la importancia de reconfigurar los imaginarios en torno a los roles, en especial en la crianza, y la importancia de la construcción de relaciones de equidad e igualdad dentro del hogar, que propicien el respeto, la tolerancia y el afecto.

El Convenio se desarrolló con un equipo humano de 65 personas entre maestros, maestras, nutricionistas, profesionales en psicología y trabajo social, cada uno y cada una con la experiencia y formación para atender niños, niñas y familias, en especial para desarrollar trabajo comunitario con población vulnerable. Teniendo en cuenta la importancia de la labor que este equipo humano desarrollaba en las comunidades, la Corporación Educativa CedaVida, llevó a cabo un proceso de formación con este equipo, desde metodologías vivenciales y bases conceptuales que les permitieron fortalecer sus conocimientos y habilidades para el trabajo directo con niños y niñas y familias. El proceso permitió evidenciar en las/os profesionales sus creencias e imaginarios en torno a la primera infancia, remitiéndose tanto a su historia de vida como a su experiencia profesional. Se reflexionó sobre algunos imaginarios y creencias que legitiman los diferentes tipos de violencia en las relaciones y se llevó a cabo un proceso de deconstrucción de aquellos imaginarios que actúan como obstáculos en la visualización de los niños, niñas, adultos y adultas cuidadores/as y docentes como agentes de cambio social y sujetos de derechos. Finalmente se dio paso a un proceso de resignificación a través del cual se produjo colectivamente una nueva comprensión sobre el quehacer de docentes y cuidadores/as en su rol pedagógico con niños y niñas en primera infancia, y por ende en su aporte para la construcción de relaciones que respeten y garanticen los derechos humanos para lograr una cultura de paz.



### **3. Construcción de entornos protectores comunitarios para la prevención de la vinculación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a entornos de violencia en la comuna VI - Altos de la Florida y Ciudadela Sucre, del municipio de Soacha.**

Soacha, un municipio cuyas calles prácticamente se fusionan con las de la Capital del país, se ha convertido en el municipio más superpoblado de Colombia a causa del desplazamiento por el conflicto armado. El crecimiento urbano y poblacional ha incrementado las diferencias entre algunos/as de sus habitantes y ha agudizado problemas sociales como la violencia y la exclusión.

Las características del desplazamiento forzado, los recuerdos de violencia que traen del pasado, la cultura machista, la necesidad de auto-protección para la satisfacción de necesidades básicas, la búsqueda y autoafirmación de la identidad, se han constituido en factores y causas sociopolíticas del reclutamiento forzado por parte de grupos armados, la generación y vinculación a pandillas de control territorial, las expresiones de violencia en las relaciones interpersonales en la familia, en los grupos de amigos/as y en la comunidad, que afectan seriamente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, NNAJ.

Debido al difícil contexto que vive el municipio de Soacha, se evidenció la necesidad de desarrollar una serie de procesos con niños, niñas y adolescentes (NNA), con mujeres y con la comunidad en general. Desde el mes de septiembre de 2011 hemos venido desarrollando diversas estrategias con el apoyo técnico y financiero de Unicef, potenciando las capacidades de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y otros/as beneficiarios/as en la comuna VI - Altos de la Florida en Soacha, y a partir del mes de mayo de este año se hicieron extensivas las actividades al sector de Ciudadela Sucre. Con este trabajo se pretende disminuir la vulnerabilidad de los NNAJ y sus familias afectados/as por la violencia o por los desastres naturales al ser fortalecidos sus entornos protectores con un enfoque de equidad de géneros, a través de diversas estrategias como "Retorno de la alegría", "El Golombiao -el juego de la paz- y otros deportes para la protección", comunicación alternativa y fortalecimiento de capacidades y habilidades para construir cultura de paz con enfoque de equidad de géneros.

Los entornos protectores son un marco de relaciones y esfuerzos de familiares, de docentes, de la comunidad, y de funcionarios/as del gobierno que buscan garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes ante cualquier amenaza que facilite o motive su vinculación a organizaciones criminales o grupos armados al margen de la ley. Los entornos protectores si bien parten de la garantía de derechos y el acceso a servicios de educación, recreación, vivienda, salud y nutrición, van más allá cuando involucran a familiares, vecinos/as y docentes, asignando responsabilidades

concretas como el buen trato, el reconocimiento de derechos, el respeto, la libre expresión, la no discriminación y la participación activa. Sólo así se podrán activar las redes de protección local que permitan la detección del riesgo, la comunicación y denuncia oportuna de posibles vulneraciones y la protección efectiva de niñas y niños.

El centro de los entornos protectores son las niñas, niños y adolescentes, para lo cual se propone un conjunto de herramientas y líneas de trabajo para el fortalecimiento de sus capacidades, para apoyar el proceso de construcción de planes y proyectos de vida alejados de las armas y la violencia, y fundamentados en el reconocimiento de sus derechos y la garantía de oportunidades para su protección y desarrollo.

Nuestro proyecto, actualmente en ejecución, se basa en la construcción de entornos de protección desde una perspectiva local y comunitaria, donde las organizaciones sociales, líderes comunitarios/as, familias, instituciones, adolescentes y jóvenes, construyen colectivamente escenarios de protección, participación, expresión y desarrollo para las niñas y niños de su comunidad. Para este objetivo y en el marco de las líneas programáticas de CedaVida, “prevención y transformación de las violencias y equidad entre los géneros”, se implementan varias estrategias de formación en habilidades para la vida, que buscan el desarrollo de capacidades de niñas, niños, adolescentes, familias y organizaciones sociales, transversalizando en todas sus actividades los temas de derechos, equidad de géneros, cultura de paz, participación, no violencia y comunicación. Las estrategias más relevantes son:

**1. Retorno de la Alegría:** Estrategia de recuperación psicoemocional dirigida a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad y entornos de violencias, donde por medio de actividades lúdicas y recreativas las y los adolescentes desarrollan habilidades de protección y reconocimiento para sí y para otros/as. Además de un liderazgo juvenil y una sana convivencia, asumen el rol de facilitadores/as de terapia lúdica que les permite realizar actividades con niñas y niños de su comunidad. Es una metodología lúdica, basada en el juego y la recreación sanadora entre pares (de niño o niña a niño y niña) y se adapta culturalmente a cada comunidad. Ofrece un espacio para la “elaboración del duelo” pues favorece la continuación del desarrollo emocional, intelectual y cognitivo que ha sido bloqueado por la situación de desastre, de violencia o de situaciones que afectan el desarrollo y salud mental de las niñas y niños. La metodología permite a NN edificar su autoestima y proyectarse a través de dibujos, escritos, socio-dramas, títeres y cuentos para que logren desahogarse y descargar sus emociones dolorosas. Se reestructuran con los niños y niñas los acontecimientos impactantes para que se les encuentre una lógica temporal y para reconstruir lo sucedido y definir claramente causas y efectos que les permitan quedar libres de diversas culpas. Quienes la llevan a cabo se denominan animadores/as voluntarios/as.



**2. El Golombiao, “El Juego de la Paz”:** Constituye una metodología que promueve la construcción o fortalecimiento de capital social juvenil a través del trámite pacífico de los conflictos, la promoción de la convivencia (diálogo constructivo entre los y las jóvenes y su comunidad), el fomento a la participación, el reconocimiento y el respeto por la diversidad de género, utilizando el fútbol y el deporte como herramienta y espacio de encuentro entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Las y los participantes del Golombiao reciben de los/as facilitadores/as una serie de capacitaciones conceptuales en temas de participación, equidad de género y convivencia (ejes en los que se centra la estrategia) que son desarrolladas mediante metodologías lúdicas y vivenciales que permiten interiorizar más fácilmente los conceptos y aplicarlos en su vida fuera de la cancha. En un equipo que practica Golombiao participan como mínimo tres mujeres, se eligen de los siete principios de Convivencia aquellos que de manera concertada los dos equipos desean aplicar en el encuentro y ante los conflictos se comprometen a no realizar trámites violentos sino a llegar a acuerdos por medio del diálogo y la conciliación. No existe la presencia de árbitro, sino de un moderador que apoya y acompaña los procesos de comunicación y concertación a los que llegan los/as participantes. Niños y niñas juegan al mismo tiempo y el primer gol de cada tiempo lo tiene que hacer una mujer. Al finalizar el encuentro se evalúan los acuerdos de convivencia. De igual manera se utilizan otros deportes con intenciones pedagógicas encaminadas a la construcción de convivencia pacífica. Quienes la llevan a cabo se denominan asesores o asesoras de juego.

**3. Comunicación alternativa:** La comunicación comunitaria y alternativa es una herramienta para el cambio social en la cual se construye memoria histórica y local teniendo en cuenta sus particularidades y se reconoce la gran diversidad de una cultura popular que a pesar de la presión de las condiciones ha generado potencialidades para convertir a niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en gestores que transforman su propia realidad. Para el desarrollo de la estrategia, se establecen espacios de formación y participación en torno a la comunicación alternativa y los medios de comunicación comunitaria, desarrollando actividades que permiten promover los derechos humanos, la democracia, la participación, el desarrollo social y la visibilización de los procesos desarrollados con NNAJ en el marco del proyecto. Las y los adolescentes y jóvenes se capacitan en técnicas de producción en medios audiovisuales, escritos y auditivos, promoviendo la realización de algunos productos comunicativos (como videos, programas de TV, filminutos, boletines, periódicos, páginas de internet y programas de radio), que serán emitidos por los medios locales de comunicación y en medios virtuales como redes sociales y páginas de internet. De igual manera se busca el fortalecimiento de procesos pedagógicos a través del uso y apropiación de las TIC.

**4. Fortalecimiento de capacidades y habilidades para construir cultura de paz con enfoque de equidad de géneros.** Esto se lleva a cabo a través de un trabajo directo con los/as animadores/as voluntarios/as de la estrategia de retorno de la alegría y los y las asesores de juego del Golombiao, a fin de fortalecer sus habilidades y capacidades para hacer su trabajo de pares con NNAJ de Soacha. La problemática fundamental a trabajar es la naturalización de la violencia en todos los entornos. Por ello, esta estrategia busca que, al participar en procesos de formación vivencial en construcción de cultura de paz y equidad de géneros, estos/as NNA se conviertan en multiplicadores/as que apliquen en las diversas estrategias que desarrollan con sus pares las herramientas que se apropian, y de esa manera se logren transformar las prácticas violentas legitimadas y “naturalizadas” desde el contexto comunitario y familiar. De igual manera se ha logrado con estos talleres vivenciales y experienciales fortalecer herramientas prácticas en las y los participantes para el establecimiento de relaciones simétricas basadas en el respeto y el reconocimiento del otro/a, y que NNA actúen como agentes de cambio en sus comunidades, participen activamente en las mismas, creen espacios de convivencia y ejerzan efectivamente sus derechos, a partir de una cultura de paz.

De esta forma, con las diversas estrategias los NNA de las comunidades fortalecen sus capacidades individuales para la transformación pacífica de los conflictos, la promoción de la convivencia y la participación activa en el ámbito comunitario, y también se robustecen las capacidades comunitarias.



## Referencias bibliográficas

Ardila, C. y Martínez, A. (2008). *El Presente: donde todo es posible. Una dinámica para construir una cultura de paz*. Bogotá: s.e.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Autor.



## EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS CON MUJERES TRANSEXUALES

**Michel Riquelme. Organización de Transexuales, OTD. Santiago, Chile.**  
**michelriquelme@transexualesdechile.org**

El presente texto recoge la experiencia de la Organización de Transexuales por la Dignidad de la Diversidad en la ciudad de Rancagua durante enero y febrero de 2012, donde se implementaron 4 talleres como parte del proyecto “Mujeres Transexuales: Conociendo y ejerciendo tus derechos”, financiado por la Secretaría General del Gobierno de Chile, cuyo objetivo fue propiciar el desarrollo de una cultura de derechos humanos en mujeres transexuales de Rancagua. Los talleres fueron realizados con una metodología de educación popular donde transexuales, transgéneras y travestis analizaron desde sus experiencias de vida los derechos humanos y las políticas públicas que les conciernen, así como la manera en que las instituciones y medios de comunicación las nombran y representan, generando estereotipos. Para este proceso formativo en derechos humanos, el diálogo y la conversación constituyeron los referentes y modalidades fundamentales para el desarrollo de los talleres.

Los derechos humanos de las personas Trans<sup>1</sup> en Chile son vulnerados diariamente y las razones son múltiples, partiendo desde la base que vivimos en una sociedad donde la primera violencia simbólica que enfrentamos al nacer es la obligatoriedad de la bi-categorización sexual y/o de género. Es decir, el deber de definirnos y representarnos siempre en tanto hombre/mujer, masculino/femenino, lo que trae aparejado consecuencias como la imposición de una expresión de identidad de género precisa, vestimenta, actitudes y formas socialmente impuestas a los designados hombre o mujer, afectación de un nombre ad hoc, y cosas tan básicas como baños públicos separados y, en el caso de Chile, la imposición de uniformes “sexuados”, juguetes precisos, profesiones específicas, etc. (Rivera, s.f.).

Haciendo un muy breve recorrido por nuestra relación con los derechos humanos, nos encontramos que desde los asesinatos y golpizas sufridos por personas Trans durante la dictadura en nuestro país, muchos de los cuales fueron cometidos por agentes del Estado y no han tenido reparación al no ser

---

1. Trans es un prefijo que en la lengua española significa “al otro lado” o “a través de”. En este texto el término alude a un conjunto de personas que al nacer han sido asignadas a un sexo biológico y/o a un género que no corresponde con la identidad que desarrollan en el transcurso de su vida. En este sentido la expresión trans representa a un conglomerado de identidades: a las y los travestis, transgéneros y transexuales, los cuales rompen de forma temporal o permanente con la identidad de género endilgada socialmente al nacimiento (Instituto Runa, 2007, p. 17)

considerados delitos por persecución política, pasando por los años de la transición democrática donde la visibilización de los grupos de mujeres y grupos de homosexuales que luchaban por sus derechos nos ayudó de a poco a ser conscientes de nuestra condición de sujetas y sujetos de derechos con una identidad propia, hasta llegar al día de hoy, donde por primera vez una ley aprobada por el Congreso, la Ley Antidiscriminación reconoce explícitamente la Identidad de Género<sup>2</sup>, logro en el que las personas Trans cumplimos un papel fundamental, podemos reconocer que tenemos la capacidad de denunciar las violaciones a nuestros derechos y generar acciones para que nuestros derechos sean respetados y promovidos.

En el marco de esta reflexión surge la iniciativa de generar un proyecto para abordar el tema de los derechos humanos de las personas trans, y en especial de las mujeres transexuales, transgéneras y travestis, cuya realidad suele ser más brutal debido a que desde el punto de vista machista de la sociedad son hombres que renuncian a los privilegios de ser hombre para “afeminarse”, sufriendo toda la violencia de género que se ejerce contra “lo femenino”.

Los talleres se dividieron en cuatro sesiones de un día de duración cada uno. El promedio de participantes por taller fue de 15 personas.

El proceso comenzó con la presentación de l\*s<sup>3</sup> participantes para generar un clima de apertura y confianza que favoreciera la elaboración de aprendizajes, contenidos pertinentes y relevantes en virtud de los objetivos trazados. Puntualmente consistió en que cada un\* se presentara con el nombre que desee (legal, social, de alma, etc.) y algunas características personales, como las actividades que realiza u otras que deseara mencionar. Una vez realizadas las presentaciones se hizo un trabajo grupal para identificar aquellas motivaciones y expectativas para participar de esta instancia formativa. Para lo cual se formularon dos preguntas que orientaran la conversación y exposición de los grupos conformados. Estas fueron: ¿Por qué vine al taller?, y ¿Qué espero de esta jornada?

2. La identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida), y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. Definición extraída de [http://www.yogyakartaprinciples.org/principles\\_sp.pdf](http://www.yogyakartaprinciples.org/principles_sp.pdf)

3. Nota: Usamos el arterisco (\*) en las palabras generizadas para ampliar la representación que hace el lenguaje de lo masculino y femenino, más allá de su tradicional presentación binaria y excluyente entre si. El arterisco puede ser interpretado como masculin\*, feminin\*, amb\*s, otr\*s, ningun\* o la interpretación que cada persona quiera hacer, abriendo nuevas posibilidades para nombrarnos en el mundo.



*Debatir en torno a los temas que nos afectan como población Trans, son pocos los espacios en que las personas Trans podemos conversar nuestros temas, lo que nos pasa, decir qué encontramos bueno, qué encontramos malo, o qué ideas se nos ocurren para poder cambiar las situaciones que nos afectan, como que siento que somos una población súper pasiva, entonces sería súper rico que sepamos aprovechar este espacio para nuestro propio bienestar. (Participante taller)*

## **Autodiagnóstico**

Para avanzar en la reflexión y análisis acerca de los procesos de construcción de identidades Trans en su vinculación con las diversas manifestaciones de vivencias de discriminaciones, violencias, exclusiones, entre otras múltiples expresiones de vulneración de los derechos humanos, se realizó un ejercicio personal de representación con pinturas y greda de una figura de modo abstracto o figurado, de acuerdo a la decisión de cada participante, para describir aquellos aspectos que reconocemos de la imagen de sí, es decir, “la autoimagen”, planteando la pregunta: ¿Cómo me veo?

Finalizada esta actividad se conformaron grupos de trabajo con la finalidad de señalar en los diversos ámbitos de interacción en la vida cotidiana, por ejemplo la familia, la calle, el trabajo, etcétera, identificando de acuerdo a las percepciones que poseemos de la imagen personal en l\*s demás/l\*s otr\*s, formulado en la interrogación: ¿Cómo me ven l\*s demás?

## **Reflexiones sobre estigmatizaciones, prejuicios y estereotipos de las personas trans**

Los relatos expuestos por l\*s participantes, están significativamente marcados por las vivencias de discriminaciones atribuidas a la construcción de las identidades trans. Desde el comienzo de las actividades de esta instancia formativa se expresan, por un lado, los deseos de pertenencia y acogida en un grupo de semejantes en el cual compartir experiencias comunes, un espacio de ayuda mutua para favorecer el desarrollo personal y colectivo. Y por otro, intercambiar en la descripción de prácticas cotidianas de rechazos, exclusiones, imposiciones, descalificaciones, invisibilizaciones, negaciones, limitaciones, ofensas, humillaciones, entre otras múltiples modalidades de canalización de la violencia que se ejerce sobre lo diverso y la extrema dificultad y conflicto que le generan a la sociedad las manifestaciones que se alejan del orden establecido, en este caso el heteronormativo como referencia de normalidad proveniente de una naturaleza humana inmutable.

A pesar de las complejidades provenientes del entorno social que conllevan los procesos de construcción y deconstrucción Trans, las imágenes de sí mism\*s son elaboraciones profundas que han implicado una constante tarea de reflexión sobre sí mism\*s, destacando aspectos o cualidades positivas y esperanzadoras. Llamando la atención la distancia resultante con las imágenes sociales, es decir como se ven en la sociedad.

Las acciones de violencias operan fundamentalmente en tres tipos de mecanismos sociales de discriminaciones: los prejuicios, los estereotipos y las estigmatizaciones. Para ampliar y profundizar en estas dimensiones del autodiagnóstico de las vulneraciones de derechos humanos de las personas Trans, se comenzó por aproximarse a cada uno de estos conceptos.

En las variadas opiniones vertidas en este tema, mayoritariamente se acuerda que el origen de los mecanismos discriminadores y violentos está en el funcionamiento de una sociedad patriarcal y la organización genérica que produce en las clasificaciones corporales, asignándoles a los sexos, o más bien genitales, cualidades o características femeninas o masculinas, definiendo lo que significa ser hombre o mujer en un momento histórico determinado.

## **Los derechos humanos desde la perspectiva trans**

En este segmento se intenciona la construcción del concepto de derechos humanos desde las propias percepciones de las personas Trans, así como la identificación de los derechos humanos que priorizan. Se realizó mediante un ejercicio grupal basado en las preguntas: ¿Qué entiendo por derechos humanos?, y ¿Cuáles son los prioritarios para las comunidades Trans? El siguiente cuadro sintetiza los principales resultados de los trabajos grupales:



| Conceptos de derechos humanos  | Identificación de derechos humanos   |
|--|--------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Igualdad, respeto por ser distint*o.</li> <li>● Libertad, poder expresarse libremente.</li> <li>● Conceptos donde todas las personas tengan acceso.</li> </ul>  | ● Derecho a la salud                 |
|  | ● Derecho a la educación             |
|  | ● Derecho al trabajo                 |
|  | ● Derecho a la identidad ( igualdad) |
|  | ● Derecho a la libertad de expresión |
|  | ● Derecho a casarnos                 |
|  | ● Derecho a alimentarse              |
|  | ● Derecho a una defensa legal        |
|  | ● Derecho a la protección            |
|  | ● Derecho a la libertad              |
| ● Derecho a la igualdad de género  |                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Derechos fundamentales para el desarrollo y convivencia entre l*s seres humanos.</li> <li>● Validación como personas. Algo para respetar el metro cuadrado del otr*o.</li> <li>● Acuerdo entre países poderosos.</li> </ul> | ● Derecho a vivir en paz             |
|  | ● Derecho al aborto legal            |
|  | ● Derecho a la educación gratis      |
|  | ● Derecho de la libre expresión      |
|  | ● Derecho al Estado Laico            |
|  | ● Derecho al placer y goce           |
|  | ● Derecho a ser feliz                |
|  | ● Derecho a la nacionalidad          |
|  | ● Derecho a un nombre                |
|  | ● Derecho a decidir                  |
| ● Igualdad de derechos ( género)   |                                      |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos básicos de cualquiera independiente de donde esté.</li> <li>• Deben ser igualitarios, respaldados por los estados.</li> <li>• Los derechos humanos lentamente van ampliándose a representar realidades excluidas, como de las personas Trans.</li> </ul> | • Derecho a la libre expresión                            |
|  | • Derecho a transitar libre por un espacio público        |
|  | • Derecho al placer y goce de mi plena libertad           |
|  | • Reproducción en personas Trans                          |
|  | • Derecho a la vida                                       |
|  | • Derecho a un juicio justo                               |
|  | • Derecho a la vivienda                                   |
|  | • Derecho a vivir en un ambiente sano y sin contaminación |
|  | • Derecho al trabajo y a salario justo                    |
|  | • Derecho a la identidad                                  |
| • Derecho a la autonomía de los cuerpos  |   |

## Reconociendo y reflexionando en torno a los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

En este espacio se observa un video que da cuenta de los principales artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos para luego comentar su aplicación, ejercicio y garantía en relación a las comunidades de personas Trans.

## Construcción de las identidades de género y derechos humanos

En la revisión de cada artículo de la mencionada Declaración, l\*s participantes bajo un absoluto consenso expresan -desde los relatos de sus trayectorias de vida- que no se les han respetado ninguno de los artículos referidos en el documento. Además de manifestar un posicionamiento crítico, puesto que faltarían otros derechos vinculados a las identidades de género y la sexualidad. La concepción que subyace en la visión oficial de los derechos humanos es considerada estática y restringida. Puesto que no comprende realidades como la construcción de identidades de género de las personas Trans,



asumida como una patología, fundado en la imposición de la visión médica, generando rechazo social y exclusión permanente de los espacios de desarrollo y ejercicio de derechos básicos como la salud y educación. La anormalidad definida por parámetros patologizantes heterosexistas conduce a la marginación de la condición humana de las personas Trans. Se transgreden valores sustanciales de las personas como la dignidad y la libertad.

## **Revisión de conceptos claves**

En esta actividad se revisaron y comentaron los conceptos de Género, Sexo, Identidad de Género, Orientación Sexual, Trans, Transexual, Transgénero, Travesti, Intersex, entre otros.

## **Propuestas de políticas públicas y legislativas sobre derechos de las personas trans**

Luego de la revisión de los conceptos claves relativos a las construcciones de identidades de género y con el acervo de reflexiones y problematizaciones, se realizó un ejercicio de análisis y comparación entre propuestas de diversos instrumentos de políticas públicas relacionadas con las personas Trans. En términos metodológicos, se conformaron 4 grupos de trabajo que revisaron un documento cada uno, realizando una lectura y análisis en torno a preguntas clave como ¿Qué derechos humanos protege o perjudica esta normativa? Posteriormente, cada grupo eligió a un\* exponente para comentar la normativa que analizó su grupo y se debatieron en un Foro–Panel las propuestas.

## **Representaciones de las personas trans en los medios audiovisuales, del estereotipo a la promoción de derechos**

Esta sección de los talleres estuvo pensada para trabajar sobre las representaciones que hay de las personas trans en los medios de comunicación. Primero es necesario darnos cuenta de cómo nos representan los medios y qué lugar ocupamos ahí.

Iniciamos el taller con una dinámica en la cual cada participante tenía una tarjeta donde escribió un derecho que desearía se respetara y garantizara siempre. A continuación cada persona decía su nombre, por qué eligió ese nombre y el derecho que desearía se respetara y garantizara siempre. Todos los deseos fueron pegados en una pared y se agruparon los que estaban relacionados entre sí.

Derecho al reconocimiento de la Identidad de Género, derecho a vivir en paz, derecho a la libertad de expresión, despatologización o derecho a que nuestras identidades no sean encasilladas como un trastorno mental, derecho al amor, fueron los principales derechos que l\*s participantes manifestaron desear sean garantizados.

Luego, para comenzar con el análisis de la representación que hacen los medios de las personas trans, partimos preguntándonos si algun\* de l\*s participantes había visto un comercial donde apareciera una persona trans en televisión. De ahí surgieron preguntas que fueron alimentando el diálogo: ¿cuántas veces hemos visto un hombre en un comercial?, ¿cuántas veces hemos visto una mujer en un comercial?, ¿cuántas veces hemos visto una pareja heterosexual?, ¿recuerdan haber visto un comercial donde apareciera una pareja de lesbianas?, ¿recuerdan alguno donde apareciera una pareja de gays?, ¿por qué creen que hay ausencia de personas trans en los comerciales?.

Podríamos hacer muchos análisis muy interesantes y que demuestran que eso que pasa en lo audiovisual, en ese universo simbólico, tiene efectos concretos y reales en la vida de la gente, en nuestros cuerpos, en nuestros deseos, en lo que creemos que podemos hacer y en lo que creemos no podemos hacer. Entonces, hay un motón de cosas que están jugando en nuestra contra y esas personas que hacen los comerciales, sí saben muy bien, sí tienen claro en qué momento aparecemos y en qué momento no: hay toda una intencionalidad política detrás.

## Artivismo Express

¿Qué es Artivismo? Es la combinación de Arte y Activismo. El activismo, o sea las acciones para cambiar el mundo, para transformar las situaciones de injusticia, se hace a través de muchas cosas, por ejemplo, hacer presión para que se apruebe una ley o ir a las marchas y visibilizarse en las calles, como lo hacen l\*s estudiantes. Pero también hay otras formas y el arte también es una forma de activismo.

Elegimos una dinámica basada en ver videos donde aparecen personas trans y comentarlos en base a algunas preguntas tipo, para comenzar a adentrarnos en el lenguaje audiovisual y llegar a crear nuestros propios spots. Empezamos con los videos de tipo spot publicitario o que tienen por objetivo primordial vender un producto o servicio. Luego vimos videos de activismo.

A continuación trabajamos en la creación de nuestros propios spots activistas. Nos dividimos en dos grupos y a partir de los derechos identificados al principio de la jornada, cada grupo conversó durante 25 minutos sobre qué derechos les gustaría promover a través de un spot de no más de 1 minuto de duración, y con qué estilo narrativo, basándose en los spots que vimos.



Los spots realizados por ambos grupos pueden ser vistos en los siguientes enlaces:

<http://www.youtube.com/watch?v=OX3tP8faYq0>

<http://www.youtube.com/watch?v=txa-N9zRdAg>

Los talleres concluyeron con una ceremonia de cierre, donde se entregaron diplomas a l\*s participantes.

La valiosa información surgida de estos talleres está siendo sistematizada en una guía que esperamos sirva, entre otras cosas, de apoyo a comunidades de personas Trans que quieran replicar experiencias similares y fortalecer sus agrupaciones, reflexionando sobre cuáles son los derechos que colectivamente deben exigir sean garantizados a partir de situaciones que les afectan, como también para que sea una herramienta que individualmente cualquier persona Trans pueda utilizar.



## Referencias bibliográficas

Instituto Runa. (2007). *Realidades invisibles: Violencia contra travestis, transexuales y transgéneros que ejercen comercio sexual en la ciudad de Lima*. Lima: Autor.

Rivera, A. (s.f.). *La violencia que vivimos*. Informe presentado a la Unidad de Derechos Humanos LGBTTTI de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH).

# ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE DERECHOS

Catalina Lastarria, Corporación OPCIÓN<sup>1</sup>. Chile. [corporacion@opcion.cl](mailto:corporacion@opcion.cl)

6

## Resumen

El libro *Estrategias Metodológicas en Prevención y Promoción de Derechos* elaborado por los Programas de Prevención Comunitaria PPC de Corporación OPCIÓN, nace de la inquietud por ir sistematizando las prácticas utilizadas directamente con niñas, niños y adolescentes, siendo el enfoque central la formación y vivencia de los derechos humanos, y en especial los Derechos del Niño consagrados en la CDN<sup>2</sup>. Representa un proceso reflexivo y analítico de la realidad actual de los niños, niñas y adolescentes y su ejercicio efectivo de derechos, ya que en base a esos elementos se diseñaron estrategias, módulos y técnicas específicas, y que son plasmados en el documento. Como práctica pedagógica y educativa, se centra en promover una cultura de derechos hacia y con los niños, niñas y adolescentes, diseñado de tal modo que cada apartado les permita a las y los lectores abordar la promoción, prevención y evaluación con enfoque de derechos.

## Artículo completo

La publicación del libro *Estrategias Metodológicas en Prevención y Promoción de Derechos* en diciembre de 2011, resulta ser la culminación de un proceso sistemático de trabajo en la intervención directa con niños, niñas y adolescentes desde el enfoque de derechos. Los elementos centrales que estuvieron presentes en la creación técnica fueron la inquietud constante de los equipos por instaurar y buscar modalidades innovadoras en torno a la cual dirigir a los niños, niñas y adolescentes procesos de formación y educación en derechos; la ejecución, donde fue relevante la participación activa de niños, niñas y adolescentes que permitió validar los productos mediante el proceso y su evaluación; y la motivación institucional por plasmar estas iniciativas innovadoras a fin de promover su réplica.

Como aprendizajes significativos de la aplicación de cada uno de los capítulos del libro (Promoción, Prevención y Evaluación), es posible reconocer que a través de prácticas lúdicas es que niños,

1. Corporación de Oportunidad y Acción Solidaria OPCIÓN, Santiago, Chile.

2. Convención sobre los Derechos del Niño.



niñas y adolescentes generan nuevos conocimientos y de manera inmediata ejercen sus derechos, concibiendo que teoría y práctica en esta materia es integral e indivisible. Otro aprendizaje es que las actividades pueden ser aplicadas a ellos y ellas sin distinción de edad, es decir, considerar a niños y niñas preescolares y escolares como sujetos/as activos/as y protagonistas de los procesos, no solo receptores/as de metodologías, es así que la formación en ciudadanía es entendida desde el rol que niños, niñas y adolescentes tienen en sus familias y comunidades (barriales y escolares).

En referencia a la estructura del libro, consta de 3 apartados, cada uno definido en virtud de los énfasis que despliegan las técnicas inspiradas desde el enfoque de derechos; es así que se inicia la lectura con el área de promoción de derechos, seguida por la prevención y al final evaluación. ¿Por qué se escogieron estas tres áreas?, porque es distinguir en cada una complejidades, experticias y énfasis diferentes de las temáticas a abordar.

Para el primer capítulo de Promoción se describen 4 estrategias de trabajo, entre ellas destaca la denominada **Juega derechos, cultiva derechos**, elaborada por el Programa de Prevención Comunitaria Heriberto Rojas y que será desarrollada de manera más detallada durante esta narración. Esta técnica fue implementada con niños, niñas y adolescentes de las Unidades Vecinales 14 y 19 de la Comuna de Cerro Navia, en Santiago.

Para el segundo capítulo, Prevención, se registraron 4 estrategias de trabajo, destacando allí la denominada **Mediación Escolar**, elaborada por el Programa de Prevención Comunitaria María Luisa Bombal. Es un módulo de 5 sesiones grupales que permite a los niños, niñas y adolescentes aprender a resolver conflictos de manera no violencia en el espacio escolar, siendo actores y actoras claves en su resolución. Esta técnica fue implementada en el Colegio Mariscal de Ayacucho, de la Comuna de Lo Prado, Santiago, dirigida al segmento de Séptimo y Octavo año de enseñanza general básica.

Y para el tercer capítulo, Evaluación, se sistematizaron 2 estrategias de trabajo que comprenden múltiples modalidades de apreciación en la que es central respetar el derechos de los niños y niñas a ser oídos/as.

Las 10 técnicas desarrolladas en el libro son presentadas a modo descriptivo, con sus objetivos y los derechos que los niños, niñas y adolescentes ejercen en dicha actividad. Se especifican los/as participantes (tanto en rango etario como número), rol del facilitador o facilitadora, y estructura general con tiempos y materiales, que permita seguir adecuadamente la metodología; así también se incorporan los anexos respectivos, y que en algunos casos son formato de carta, dibujos o fichas de trabajo.

La formación y vivencia de los derechos es fundamental en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes ya que los constituye en sujetos y ciudadanos y ciudadanas, cambiando los discursos y las prácticas acordes de la CDN en ellos y ellas, de su entorno y por tanto de la sociedad actual. Para efectos de este artículo se ha optado por desarrollar con más detalle una de las estrategias, ya que en ella se pueden ver representados los objetivos basales tras la elaboración de este documento.

## **Juego de salón: “Juega derechos, cultiva derechos”**

### **Descripción**

Este juego de salón fue elaborado como una actividad mediante la cual se puede operacionalizar el enfoque de derechos para facilitar el aprendizaje de la CDN en niños, niñas y adolescentes, entregando los contenidos con una metodología lúdica y cercana a la experiencia de la vida cotidiana de los y las participantes.

El juego es una modalidad de gran formato (hasta 30 personas) que permite ser utilizado con la libertad del espacio ampliado. Los niños, niñas y adolescentes, frente a una serie de preguntas, retos, y desafíos graficados en fichas individuales, van respondiendo, comentando y avanzando en el conocimiento de los derechos que les son propios, y así por tanto ascender en el juego. Esto les permite integrar aprendizajes significativos ya que se basan en ejemplos de la vida cotidiana con elementos de fantasía; así también a tener una visión diferente de la realidad social actual, y de las formas en que ellos y ellas se relacionarán en el futuro, respetuosos en derechos.

El juego sitúa a los/as participantes en el contexto de vivir en una Villa Mágica donde todos/as son aprendices de mago. Se les plantea que la magia es el aprendizaje del *Conocimiento de sus Derechos*. En la medida que el conocimiento y ejercicio de sus derechos es incorporado, desarrollarán herramientas para influir en sus contextos. Los niños, niñas y adolescentes tiran los dados y avanzan en distintas casillas de preguntas, juegos y situaciones. Las preguntas invitan a reflexionar en relación a situaciones de posible vulneración de derechos, de su ejercicio y respeto de los derechos de otras personas, favoreciendo la reflexión en torno a dinámicas de buen trato, empatía y respeto por el otro u otra. También incluye preguntas de conocimiento de la CDN.



## Objetivo General

- Facilitar el aprendizaje en torno a la CDN, la importancia del buen trato y convivencia entre niños, niñas, adolescentes y adultos/as, de una manera lúdica.

## Objetivos Específicos

- Identificar los espacios de protección y participación consagrados en la CDN.
- Identificar y valorar a través de situaciones cotidianas la presencia e importancia de derechos.
- Reflexionar en torno al ejercicio de derecho.

## Objetivos Estratégicos

- Favorecer el trabajo en equipo y la toma de decisión grupal entre los/as participantes.

## Derechos de los niños y niñas abordados según la CDN

El juego se elabora en consideración al artículo 42, Derecho a obtener información de manera adecuada y amplia sobre la Convención, y el artículo 31, Derecho al descanso y esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas.

En cuanto a los Derechos que se abordan durante el juego, se pueden mencionar:

- Artículo 2 Derecho a no ser discriminado.
- Artículo 3 Derecho a ser protegido.
- Artículo 12 Derecho a ser escuchado.
- Artículo 13 Derecho a libertad de expresión.
- Artículo 14 Derecho de libertad de pensamiento y religión.
- Artículo 15 Derecho a asociación.
- Artículo 19 Derecho a ser protegido del maltrato.
- Artículo 24 Derecho a la salud.
- Artículo 28 Derecho a la educación.
- Artículo 31 Derecho a la recreación.
- Artículo 33 Derecho a ser protegido de drogas.
- Artículo 42 Derecho a conocer la CDN.

## Participantes

Respecto a los niños, niñas y adolescentes participantes del juego, éste fue diseñado para un grupo etario de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad principalmente, sin embargo podría ser utilizado por otros segmentos etarios (inclusive adultos/as).

El número de participantes puede variar entre 6 y 30 personas; de ser superior a 10 tendrán que agruparse en 2 o 3 equipos.

### Facilitadores/as

Es necesario que el desarrollo del juego esté moderado al menos por dos facilitadores/as. Uno/a que modere el juego en relación a la lectura de tarjetones de preguntas y registro de puntajes, y el otro u otra encargado/a de la contención del espacio y proporción de los materiales. Asimismo, ambos deben propiciar un espacio de reflexión y poseer conocimiento de la CDN.

### Desarrollo

Como historia introductoria se les explica a los niños, niñas y adolescentes en qué consiste el juego y cómo se juega. Se contextualiza que el juego se desarrolla en una Villa Mágica donde hay familias, escuelas y barrios, con la particularidad de que todos/as aprenden la "Magia de los Derechos". Es necesario enfatizar la importancia de conocer sus derechos como herramientas para mejorar su presente y futuro.

Se entrega la siguiente introducción (se recomienda tenerla escrita en un formato grande):

*Vives en una Villa Mágica. En este lugar viven magos y magas de todas las edades. En tu casa, en la escuela de magos y en el barrio aprendes sobre la magia de los derechos junto a otros niños y niñas aprendices. Todos los días aprendes algo nuevo que te sirve a ti, a tus amigos/as y a tu Villa.*

El juego se implementa en un tablero que consta de 8 casillas, detallándose en cada una de ellas las acciones que los y las participantes deberán realizar.

### Casillas

- Partida: Casilla en que todos los equipos ponen su ficha para dar inicio al juego.
- Sala de práctica: Esta casilla representa una sala de estudios donde se practica y conoce más sobre los derechos. Al caer en este casillero sólo por tirar dados se le permite al equipo jugador volver a tirar dados, señalándole que "Cuando se tiene interés por aprender sobre los derechos más se logra avanzar".

También algún equipo producto de una respuesta que entrega o por indicación de tarjetón de Espejo mágico puede ser enviado a sala de práctica *Retrocede a la sala de práctica más cercana.*



- Jaula del demonio baboso: Quien cae en esta casilla pierde una jugada. Un equipo también puede ser enviado a la jaula producto de una mala respuesta de las preguntas de conocimiento: *Caíste en la jaula del demonio baboso... te toca limpiar su jaula. Pierdes una jugada.*
- Portal mágico: Esta casilla se encuentra antes de llegar nuevamente a la partida. Aquí cada equipo que llega al final del recorrido debe realizar una prueba. Consiste en realizar el juego del teléfono con frases como *Tengo derecho a tener derechos. Nosotros ejercemos nuestros derechos. Niños y niñas tienen derecho a ser respetados.*
- Espada mágica: "Preguntas de conocimiento", esta casilla presenta preguntas de conocimiento en temática de derechos de niños y niñas y la CDN. Si la respuesta es correcta se ganan comodines.

Un ejemplo de esta casilla es:

*Pregunta: ¿En qué año se promulga la Convención Sobre los Derechos del Niño?*

*Respuesta Correcta: La norma entra en vigor el 2 de septiembre de 1990.*

*Respuesta 1: Sólo 1990 **gana un traje de mago.***

*Respuesta 2: El 2 de septiembre de 1990 **gana varita mágica.***

- Caldero mágico: "Conjuros y juegos", esta casilla corresponde al desarrollo de una actividad lúdica. Siempre juegan todos/as los/as participantes, algunas cartillas señalan el desarrollo de la actividad en cooperación de todos/as, si se logra el objetivo propuesto todos los equipos reciben comodín.

En las cartillas que se plantea la realización de actividades por equipos, el que desarrolle mejor la actividad gana un comodín. Las actividades están orientadas principalmente a generar organización grupal.

Un ejemplo de esta casilla es:

Telaraña: Juegan todos/as. Todos los y las aprendices de brujo o bruja tienen que formar una telaraña con la mayor cantidad de hilo posible en un minuto.

Si los equipos logran el objetivo **ganan una poción mágica.**

“Lindas Palabras”: Juegan por equipo agregando al caldero mágico “lindas palabras” (buen trato). Tienen 40 segundos.

El equipo que tenga mayor cantidad de palabras en su caldero **gana 1 traje de mago**.

- Sombrero Mágico: “Preguntas para reflexionar y decidir”, preguntas de reflexión en torno a posibilidad de ejercer y respetar derechos de niños y niñas. Se plantea la pregunta, dando la posibilidad de 4 respuestas. El equipo decide cuál es su respuesta en función a lo que cada uno/a haría en la situación que se plantea. Cada respuesta tiene una contra respuesta y la más acertada recibirá puntaje. Por ejemplo:

*La escuela de magos va a hacer una reunión donde se necesita la opinión de los aprendices. Tu opinión podría servir para mejorar las pócimas mágicas, ¿qué harías?:*

*a) Me da un poco de lata, pero voy igual a escuchar lo que dicen mis compañeros.*

*b) Obvio que voy!!!... No me lo puedo perder ya que mi opinión puede ayudar a que las cosas mejoren.*

*c) Uhhhh... No voy. Me tinca ir, pero prefiero quedarme jugando Magic play station.*

*d) No voy a ir a perder el tiempo, además los magos grandes siempre hacen lo que ellos quieren.*

*Respuestas:*

*a) Eso... felicitaciones por algo se parte. Se valora tu esfuerzo. **Avanza 3 espacios.***

*b) Así se habla!!!! de seguro muchas cosas serán distintas en un futuro por la iniciativa que muestras. **Ganas 1 varita mágica.***

*c) Con esa actitud pierdes tu poder **te quedas donde mismo.***

*d) Qué lástima... así no cambiará nada en tu futuro **vuelve a la sala de práctica y pierdes 1 traje de mago.***

- Espejo mágico “No todo es magia, las acciones tienen sus consecuencias”: La casilla de espejo mágico presenta que todas las acciones tienen una consecuencia. En esta casilla ganarás o perderás



comodines al sacar un tarjetón al azar. El tarjetón presenta una situación de la vida cotidiana y una consecuencia positiva o negativa según la acción.

Un ejemplo de esta casilla es:

*Las buenas palabras son la mejor magia. Felicitaciones trataste a tus hermanos con palabras cariñosas. **Gana 1 traje de mago***

*Estaban jugando todos en grupo y dejaron fuera a uno por ser más pequeño. Recuerden cómo se siente que te discriminen... para otra vez puedes hacerlo distinto, pero por ahora **pierdes 1 traje de mago***

A través de la descripción detallada del juego es posible reconocer que los derechos del niño y niña y su ejercicio no son un proceso ajeno a la realidad habitual de niños, niñas y adolescentes, sino que pueden ser expresados mediante una modalidad lúdica y dinámica. La ciudadanía que se construye y que constituye a la persona desde la primera infancia, va avanzado desde el ámbito más cercano e inmediato (la familia) al ámbito más externo (escuela, barrio, etcétera), considerando el protagonismo de su actuar político, y reconociendo el valor que cada una de las personas tiene en cambiar la sociedad, hacia una que reconozca a niños, niñas y adolescentes como sujetos de esta.

Para quienes desarrollan su quehacer en el área infancia, es un desafío permanente el innovar, en primer lugar por compartir con los niños, niñas y adolescentes metodologías no tradicionales y ya conocidas por muchos de ellos y ellas, y en segundo lugar por ofrecer a la política pública nuevas formas de pensar y ejecutar la intervención social. Esta publicación refleja esta meta y espera colabore en su consolidación en el tiempo.



## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD: LA EXPERIENCIA DEL TALLER DE “COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN” EN LA UNIDAD PENAL N°45 (MELCHOR ROMERO, LA PLATA, PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA).

**Noelia Ferreyra y Florencia Pérez. Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles (GESEC).**  
noeliaferreyra@hotmail.com, florplalli@gmail.com, info@gesec.com.ar

**Palabras clave:** Derecho a la educación - cárcel - derechos humanos - educación popular - jóvenes

### Introducción

El Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles (GESEC) fue fundado en el año 2002, en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, por docentes que trabajaban en establecimientos penitenciarios con el objetivo de generar un espacio de reflexión sobre sus prácticas, y ante la ausencia de capacitación específica para estos contextos de privación de la libertad.

Frente al vacío existente en cuanto a formación para los/as educadores/as en contextos de encierro, y luego de varios años de debate y problematización de los espacios educativos intramuros, en forma interna, el GESEC comenzó a brindar (2006) el seminario “Educación, Cárcel y Derechos Humanos” que hoy ya superó las 25 ediciones, en distintas facultades e institutos de formación profesional del país.

Este espacio de capacitación permitió la incorporación de nuevos actores y actoras al Grupo, como profesionales y estudiantes avanzados de distintas carreras universitarias interesados/as en problematizar la dinámica generada entre estas instituciones (la escuela y la cárcel) y las distintas variables que surgían al respecto, transformándose en lo que es hoy: un grupo interdisciplinario que milita por el derecho a la educación de las personas privadas de su libertad ambulatoria.



En ese camino, se generaron 4 ejes de acción fundamentales:

### **Capacitación**

Se dictan seminarios, cursos, jornadas; se promueve la formación interna del grupo; se participa en extensión universitaria con proyectos propios desde hace 4 años.

### **Investigación**

Se realizan publicaciones, consultoría, asesorías académicas a tesistas y otros/as investigadores/as, y se promueven temáticas para futuras investigaciones a partir de la problemáticas surgidas en el trabajo en el campo.

### **Incidencia en políticas públicas**

Este eje fundamental incluye la participación en debates legislativos y académicos, promoción de políticas públicas promoviendo y articulando con instituciones del Estado para la implementación de nuevas propuestas educativas (formales, no formales y de inserción laboral) y fortalecimiento de las ya existentes, desde una perspectiva de derechos humanos.

### **Promoción**

Participación en diferentes espacios propiciando un intercambio entre todos los actores y actoras de la sociedad civil, y organización de jornadas de debate en universidades y otras instituciones educación, con el objetivo de difundir las acciones del grupo promoviendo la garantía del derecho a una educación de calidad para las personas privadas de su libertad, y problematizando la institución cárcel y otras variables vinculadas a este campo de acción.

## **Fundamentación de las propuestas pedagógicas del GESEC**

Principalmente encauzado en este último eje (aunque con vinculación a los/as otros/as) se comenzaron a dictar talleres en establecimientos penitenciarios con distintos colectivos: hombres, mujeres, personas inimputables (en instituciones penales neuropsiquiátricas), y también en institutos para jóvenes en conflicto con la ley penal.

Los talleres se promueven desde una perspectiva educativa –podríamos denominar *freireana*– de construcción, participación y conciencia crítica entendiendo estos conceptos como la “representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (Freire P., 1969, p. 99).

Principalmente se trata de experiencias en materia de arte, expresión y comunicación, ya que consideramos que estos campos permiten liberar la palabra que tan vedada está en estos contextos, y se enmarcan en la educación *no formal* con jóvenes y personas adultas, ya que nuestras intervenciones no son desde el sistema educativo formal, sino como parte de la sociedad civil.

Las propuestas pedagógicas tienen como objetivo promover un espacio donde se problematicen distintos temas del interés de quienes participen, aunque con un denominador común: el derecho a una educación de calidad para todas las personas.

La modalidad elegida para concretar las acciones dentro de las distintas unidades penales es la de **taller**. Esta elección se fundamenta en que entendemos que esta modalidad permite un espacio de construcción y participación colectiva en donde, si bien se plantea un objetivo general inicial creado a partir de nuestro posicionamiento político-ideológico, la propuesta pedagógica se resignifica según el colectivo y las particularidades de los/as sujetos/as que participan.

De esta forma, se plantean actividades donde el aporte de los y las participantes es el insumo fundamental de la construcción del conocimiento que promovemos en estos espacios, a partir de sus intereses y motivaciones.

Sin embargo, nuestra experiencia nos señala que es necesario propiciar parámetros de trabajo y no dejar de lado jamás los objetivos del taller y nuestro rol como facilitadores/as o coordinadores/as. De otra manera, una propuesta donde la línea de acción no sea clara puede propiciar la dispersión el objetivo del taller.

En general la autonomía no es algo que se encuentre fácilmente en estos contextos, situación motivada por la baja autoestima las relaciones de poder que conllevan un abuso de autoridad, principalmente. Por ello, es muy común escuchar “yo no sé nada”, o “a mí no se me ocurre nada”, por citar algunas de las frases recurrentes en los primeros encuentros de talleres.

Es por eso que uno de los objetivos fundamentales de todas las propuestas pedagógicas que lleva adelante el GESEC, enmarcados en nuestros objetivos ético-políticos, es promover esa autonomía dentro de los marcos posibles, en un trabajo “casi artesanal” de construcción del conocimiento, donde se busca que ese “yo no sé nada” se transforme, se re signifique a través de un proceso en una pregunta y posterior reflexión.

En este sentido, es pertinente remitir nuevamente a Freire cuando señala que “la libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada”, es decir que es fundamental y necesario el límite pero “asumido éticamente”.



## El taller en la Unidad Penal n°45

Para el taller de “Comunicación y Expresión”, llevado a cabo en la unidad penal n°45 de Melchor Romero<sup>1</sup> desde enero de 2012, se planteó una continuidad de otra experiencia concretada el año anterior donde se resignificó la propuesta en función de la “demanda” reconocida por los intereses manifestados por el grupo participante.

Para ello se plantearon los ejes *educación y trabajo* como conceptos disparadores, y como metodología de trabajo se dispuso llevar una persona en cada encuentro que sería entrevistado por los/as integrantes del taller con la intención de que cada uno/a a través del relato de sus trayectorias educativas y laborales, reflexionen sobre las mismas y las condiciones que las atravesaban sin perder de vista el posicionamiento del GESEC: la promoción del derecho a una educación de calidad<sup>2</sup> desde una perspectiva de derechos humanos.

El resultado de esas entrevistas fue volcado en distintos artículos que luego fueron publicados en una revista que se denominó “Desde Adentro”, nombre elegido por los/as mismos/as participantes del taller.

Cabe destacar que se trabajó también sobre las trayectorias educativas y laborales, y la concepción acerca de la educación de los/as integrantes del espacio, tanto dentro como fuera de la cárcel.

La elección de los/as invitados/as no fue azarosa. Se invitó a diferentes personas en donde se enfatizó la experiencia relacionada con la decisión que cada uno/a tuvo con respecto a la formación profesional y el trabajo, como así también la necesidad de subsistir económicamente, pero al mismo tiempo, dando lugar a espacios de creación e intereses particulares.

Por ejemplo, se invitó a dos periodistas que estudiaron Comunicación Social, y que en ambos casos hoy eligen trabajar en lugares acordes a su posicionamiento ideológico. Por otra parte, llevamos a una persona que trabaja como electricista en un organismo público, pero que utiliza ese espacio laboral y los vínculos construidos para mediar sus convicciones políticas e ideológicas, a través de una participación activa en el sindicato de trabajadores del Estado, haciendo del trabajo un medio para problematizar su realidad y la realidad social.

---

1. La Unidad Penal N°45 se convirtió en los últimos años en un establecimiento penitenciario receptor de jóvenes-adultos (entre 18 y 25 años). Está ubicada en la localidad de Melchor Romero, perteneciente a la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires, que concentra el 40% de la población total de Argentina.

2. Por educación de calidad entendemos aquella que reconoce a la persona que participa de esta instancia educativa como sujeto de derechos, y que garantiza la accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad, enmarcados en lo propuesto por Katarina Tomasevski como quien fuera relatora Relatora Especial sobre el derecho a la Educación de las Naciones Unidas.

Así, el trabajo y la educación, se problematizaron a partir de estas historias, haciendo énfasis en ambos conceptos, mediados por una perspectiva de derechos humanos, con la intención de motivar y estimular los intereses educativos y laborales, más allá del contexto en el que se encuentran.

Luego de sistematizar las experiencias reconocemos valiosas posibilidades que han surgido en pos de incidir en las políticas públicas y también abordamos reflexiones frente a los obstáculos que suelen predominar en lo cotidiano en contextos de privación de libertad, fundamentalmente vinculados a lo institucional.

Retomando nuestro posicionamiento político y profesional, cabe destacar que esta perspectiva de educación popular que elegimos para nuestra militancia territorial, la entendemos no solo como un conjunto de técnicas o herramientas sino como una manera de ver y entender la educación y el mundo en un contexto determinado y que busca ser un vehículo para la reflexión y el pensamiento, componente sustantivo de la educación en derechos humanos.

Así enfrentamos el proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado dentro de talleres quincenales, de los que participan un promedio de 15 personas, y en los cuales buscamos que el espacio pueda ser de intercambio y aprendizaje mutuo y en donde las herramientas brindadas puedan ser analizadas y resignificadas para cada sujeto/a en particular.

## **La cárcel como campo de reflexión**

En ese espacio de análisis, reflexión y problematización que se propone en cada jornada no podemos dejar de lado el contexto punitivo en donde se llevan a cabo los talleres ya que entendemos que es fundamental a la hora de pensar una propuesta de este tipo, porque implica tener en cuenta las posibilidades de acción y proposición ante su realidad.

No retrocedemos cuando aparece el cuestionamiento a la institución, aunque sí optamos por la delicadeza del tratamiento del tema debido a que quienes participan deberán, en general, permanecer por extensos períodos de tiempo allí, y generar una “revolución interna” podría promover una reacción no deseada.

Por eso, promovemos que el tomar este tópico para el análisis traspase el límite de la crítica por la crítica misma, y se genere una profunda reflexión sobre el mismo con un espacio propositivo para la transformación social.



Desde el GESEC entendemos que la cárcel, lejos de generar un espacio propicio para el desarrollo intelectual, educativo y cultural de las personas privadas de su libertad ambulatoria, genera procesos institucionales de oposición en torno a aquellos que quieran ponderar esos espacios, “a través de tendencias absorbentes o totalizadoras”. (Goffman I; 1985)

No por esto dejamos de participar y fomentar la construcción de lugares en donde, guiado por el objetivo del acceso al derecho a una educación de calidad; la autonomía y el acceso a la cultura y la educación sean los ejes principales a seguir.

## Conclusiones de apertura

A partir de la experiencia del taller relatada en los párrafos anteriores, y de otras propuestas llevadas a cabo en espacios de privación de libertad, consideramos fundamental reconocer a las personas que allí se encuentran como sujetas de derechos.

Esta premisa no solamente la tenemos en cuenta al momento de plantear una iniciativa dentro de un aula, sino también que creemos necesario promoverlo en todos los espacios posibles y con todas las personas que participan de la construcción diaria de la cárcel, ya sean presos/as, personal penitenciario, médico, educativo, etc.

Por todo lo dicho anteriormente, entendemos primordial destacar que el GESEC es un grupo interdisciplinario, que no solamente incluye disciplinas sino también otros actores y actoras de la sociedad civil, de construcción constante como un espacio de militancia en pos de garantizar el acceso a la educación de las personas privadas de la libertad ambulatoria.

Además, teniendo en cuenta que las legislaciones de nuestro país señalan que la sanción penal debe cercenar sólo el derecho a la libertad de deambular, es que promovemos que debe garantizarse la educación, la que entendemos como un derecho “llave”. (Scarfó, 2008, p. 25) que permite el acceso al conocimiento de otros derechos, como la salud, la alimentación y todo aquello que permita una vida digna.



## Referencias bibliográficas

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. 1969.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. 1966

Tomasevski, Katarina. *Contenido y vigencia del derecho a la educación, Cuadernos pedagógicos*. IIDH, San José de Costa Rica, 2003.

Foucault, Michael. *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores. Madrid. 1976

Goffman, Irving. *Internados*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1985.

Scarfó, Francisco. *Los fines de la educación básica en cárceles de la Provincia de Buenos Aires: El derecho humano a la educación en las cárceles*. Editorial Universitaria de La Plata. Buenos Aires. 2008.



## 6.3. EXPERIENCIAS CON MUJERES



CURSO A DISTANCIA ON LINE “MUJERES TRAMANDO COMUNICACIÓN O DE CÓMO VAMOS UTILIZANDO LA COMUNICACIÓN PARA LIBERARNOS”.

**Tamara Vidaurrázaga<sup>1</sup>. Feministas Tramando<sup>2</sup>. Santiago, Chile.**  
**tamaravidaurrazaga@yahoo.es**

### Resumen

“Mujeres tramando comunicación” fue una experiencia de pedagogía popular y feminista que llevó a cabo el colectivo “Feministas Tramando”, dirigido a mujeres que integraran organizaciones feministas y/o de mujeres, con la finalidad de capacitarlas en estrategias comunicacionales que les permitieran visibilizarse y tener mejor relaciones comunicacionales tanto con la gente que las rodea como con los medios de comunicación sociales y de masas.

Postularon al curso un total de 82 mujeres, 55 de las cuales fueron acogidas. Un total de 38 mujeres finalizaron todo el proceso pedagógico, pertenecientes a 16 localidades diferentes dentro de Chile.

Con los cursos ganamos mujeres capacitadas dentro del movimiento de mujeres y feminista, para realizar campañas de comunicación, utilizar las herramientas y posibilidades de los medios comunitarios y masivos y planear estrategias para difundir sus mensajes y acciones.

1. Periodista y Licenciada en Comunicación Social, Magíster en Género y Cultura en América Latina, Estudiante de doctorado en Estudios Latinoamericanos.

2. [www.feministastramando.cl](http://www.feministastramando.cl)

Feministas Tramando es un colectivo feminista que nació el 2006 con el objetivo de crear un espacio informativo acerca del movimiento de mujeres y feminista en Chile. Queríamos ser un espacio de encuentro y comunicación entre las diversas miradas existentes dentro del movimiento, que –sobre todo después del apogeo movimientista de la lucha contra la dictadura- se desmembró. Veíamos entonces un movimiento existente aunque invisible precisamente porque el accionar sucedía a nivel local, sin articulaciones claras y visibles a nivel nacional, lo que hacía que incluso muchas dudaran de si existía o no algo que pudiera llamarse movimiento. Ante esa pregunta respondimos que sí existía, que lo que bastaba era vernos, y para colaborar en esa tarea pensamos una web en la que comenzamos a informar de las acciones que se realizaban en cada una de las organizaciones de mujeres y feminista dentro del territorio nacional.

Pero la web no sólo estaba pensada para que fuera útil al interior del movimiento feminista y de mujeres sino también hacia el exterior. Pensamos sobre todo en aquellas que estaban interesadas en participar activamente del feminismo pero no sabían por donde partir. Para ellas subimos textos básicos, informaciones, opiniones que reflejaban de la variedad de miradas y temas dentro de las feministas chilenas. También pensamos en quienes –interesados/as en conocer sobre el feminismo y las feministas- recibirían como primer acercamiento todos los males de los que el feminismo es acusado: feministas bigotudas, feas, anti hombres y come guaguas saltaban a la vista. Algunas por supuesto son verdad pero nunca todas juntas. Para esas personas pensamos también una web amigable, fácil de entender –por eso periodística y no teórica- y donde fácilmente pudieran enterarse de las actividades y pensamientos feministas actuales.

## **Cómo surgió la idea del proyecto**

En nuestras mentes la web sería el espacio informativo y comunicacional que faltaba dentro del feminismo. Porque para nosotras “la organización requiere información”, y por tanto un movimiento más organizado requería estar informado de qué pasaba con las otras que estaban en sintonías similares. Creímos que bastaba tener un espacio y ofrecerlo al movimiento para que la web se llenara de actividades por suceder e informaciones sobre actividades ya realizadas, deseosas todas de visibilizar sus esfuerzos. Sin embargo el tiempo nos demostró que la tarea no era tan simple. No bastaba sólo el espacio, porque aún ofreciéndolo a los más diversos grupos de mujeres y feministas, costó para que nos informaran de lo que harían o lo que hicieron. Y entonces nos pusimos a pensar de nuevo y resolvimos que había que trabajar justamente para saltarnos aquellos impedimentos que significaban que la página no estaba llena de informaciones enviadas por las propias organizaciones (y por tanto debíamos procurar nosotras mismas esas informaciones).



Vimos entonces que faltaba por un lado el convencimiento de que no sólo es importante hacer muchas cosas sino visibilizar todos esos esfuerzos. Esto, que resulta tan difícil de entender para el común de las mujeres acostumbradas a trabajar como hormigas tras las bambalinas sin recibir aplausos por ello, también era difícil de entender dentro del feminismo. Aunque se hacía mucho, poco se visibilizaba más allá de las localidades o espacios temáticos acotados. Así, las que trabajaban en los mismos temas o residían en las mismas localidades sabían de lo sucedido, el resto creíamos que esos grupos de feministas y/o de mujeres ni siquiera existían.

El segundo traspie era la falta de herramientas para poder transformar las acciones a realizar o realizadas en informaciones fáciles de divulgar a las feministas y a la gente en general. O sea, convertir las acciones en informaciones. Esto sucedía porque las organizaciones siempre trabajaban a contrapelo y después de la acción siempre llega la hora del descanso en vez de la hora de la difusión, cosa que como comunicadoras para nosotras era fundamental.

Además de los problemas que vimos dentro de la web, observamos que había un problema de vínculos entre el movimiento feminista y de mujeres y los medios de comunicación sociales, locales y masivos. Los medios masivos invisibilizan el trabajo que realiza el movimiento de mujeres y feminista o las relatan consultando solamente a las fuentes oficiales, por ser más cómodo ya que éstas tienen más preparación para enfrentar a los y las periodistas. Por otra parte, existen instancias que podrían aprovecharse, como los medios locales o sociales, y que sin embargo las organizaciones no los usan porque no les parecen importante, tienen desconfianza o carecen de las herramientas para hacerlo. Por ello nos interesó que las organizaciones de mujeres aprendieran cómo utilizar mejor los espacios mediáticos existentes y abrir otros.

Otros problemas que detectamos es la centralización del movimiento en la capital, la dificultad y falta de interés de conocer el trabajo que realizan las otras, la falta de interés en comunicar hacia fuera, y la homogeneización que desde fuera se hace del movimiento, de manera prejuiciosa.

## El curso

Con este diagnóstico a partir de nuestra propia experiencia nos decidimos a implementar un proyecto que en lo micro llenara la web de informaciones sobre lo que las feministas y mujeres hacíamos a lo largo del país; y en lo macro entregara al movimiento conciencia sobre la importancia de la comunicación y herramientas para utilizarla en pos de una causa política: el feminismo.

Pensamos primero a quiénes queríamos llegar. Ya sabemos que en el feminismo, como en todas las propuestas de cambio social, no todas somos iguales. Algunas han elegido un caminos más institucionales para actuar, otras han asumido la autogestión. Algunas vivimos en la capital y otras se mueven en las coordenadas de provincia. Algunas tienen la experiencia de los años, otras recién se inician. Algunas manejan proyectos con recursos importantes, otras juntan chauchas para hacer una acción. Aunque todas nos interesaban dimos prioridad a algunas, las que nos parecía que tenían menos acceso a este tipo de espacios educativos.

Así, determinamos criterios según los cuales daríamos puntajes a las postulantes. Mayor puntaje significaba vivir en provincia y en zona rural. Mayor puntaje ser menor de treinta años, a pesar de lo cual no fueron tantas las jóvenes que participaron. Mayor puntaje pertenecer a organizaciones autónomas y autogestionadas, y que contaran con pocos recursos económicos en el año. También importaba la relevancia del trabajo realizado, aunque en lo concreto fue un criterio que costó evaluar porque cada trabajo -a nivel masivo o muy local- nos pareció muy importante en el contexto actual del feminismo.

Las postulaciones eran relevantes porque el curso funcionaba con ayudas internacionales y por tanto quienes lo hicieran tenían una beca que significaba en la práctica hacer el curso gratuitamente. Y por supuesto fueron más las que postularon que aquellas que podíamos recibir. Muchas pertenecían incluso a organizaciones de gobierno, que por el hecho de serlo ya tenían menor puntaje puesto que asumíamos tenían posibilidades de capacitarse en otras instancias, pero además porque lo nuestro era un proyecto movimientista.

El curso consistió en doce semanas de educación a distancia. Y aunque utilizamos la Internet para comunicarnos, la idea era que con conectarse una o dos veces a la semana bastara, porque así le dábamos acceso a quienes no disponían de Internet o no se manejaban bien con la tecnología. A través de Internet se participó de un grupo on line, el cual sirvió para enviar y recibir las evaluaciones (que se realizaron por cada unidad), realizar foros con las compañeras ante temas planteados por la monitora, y solicitar apoyo en una actividad determinada o contactarse con el resto de las organizaciones, cuando no exista urgencia en las respuestas.

También hubo un chat como apoyo para las participantes, estableciendo días en los que la monitora de cada curso tendría abierto el chat para recibir preguntas y solicitudes de apoyo, las que eran respondidas de inmediato y posibilitaban un trabajo más personalizado con cada una de las integrantes del curso.



Pero dado que la Internet no podía ser el motor del curso puesto que no era de de fácil acceso para todas, la columna vertebral fue un manual que –emulando los antiguos cursos de educación a distancia- llegara por correo hasta las casas de las participantes, dividido por unidades para cada una de las semanas contempladas. Así cada una podía estudiar en su casa tuviese o no Internet y se manejara o no con la tecnología. Pero así también cada una pudo estudiar a su ritmo, que no necesariamente fue el ritmo que nosotras pensamos en un comienzo de una unidad por semana.

Las unidades se referían a herramientas básicas de la comunicación, no como contenido teórico sino como estrategia para incidir políticamente en la realidad nacional y local. El objetivo era que cada participante –representando a su organización feminista y/o de mujeres- tuviera nociones al finalizar el curso de cómo la comunicación podía ser útil para visibilizar sus acciones e ideas en la ciudadanía en general, así como en los medios de comunicación sociales, locales y masivos.

Los contenidos comunicacionales eran a su vez transversalizados por el feminismo, posición política desde donde nos parábamos y deseábamos visibilidad para las organizaciones participantes. Así una comunicación feminista o comunicación para el feminismo fue lo que quisimos transmitir a lo largo de las unidades del manual de trabajo.

Al final de las doce semanas se contempló un encuentro de las participantes por cada uno de los tres cursos de doce semanas que impartimos. El encuentro contemplaba viajar a Santiago, para lo que había becas que cubrieron la mitad o el pasaje completo, sobre todo de las que se encontraban más lejos y requerían ayuda para participar en esta instancia. En el encuentro hablamos de la comunicación como una herramienta útil para la visibilidad política, y de la visibilidad como un paso necesario para la incidencia. Hicimos diagnósticos de cómo sus organizaciones y colectivos se vinculaban o no y eran visibilizadas o no por otras organizaciones, y a su vez cómo ellas, colectivamente, visibilizaban o no a otras organizaciones e instituciones de sus territorios. Luego cada participante planeó estrategias útiles para comenzar a utilizar las herramientas del curso en su espacio de accionar político, y finalmente nos conocimos, entablamos vínculos y con ello creamos redes y posibilitamos redes futuras dentro del feminismo y el movimiento de mujeres.

Tras el encuentro había dos instancias de continuidad de lo aprehendido: una, que cada participante replicara dentro de sus organizaciones lo que había aprendido en las doce semanas del curso más la semana del encuentro. Otra, postular a las becas de corresponsalía para publicar notas sobre sus organizaciones y localidades dentro de la web de Feministas Tramando. Las elegidas recibían un pago por este trabajo y además tenían un espacio para visibilizar a sus organizaciones y localidades.

## Los aprendizajes

Fueron tres los cursos que hicimos, de doce semanas cada uno más la semana del encuentro. Cada curso tuvo un encuentro final que duró un día completo. En total fueron aceptadas 55 participantes en el curso, y de ellas 38 lo finalizaron. Hicieron el curso mujeres de 16 localidades del país, de zonas urbanas y rurales. Contamos con participantes de organizaciones lésbicas, anarcofeministas, inmigrantes, ecofeministas, transgéneras, sindicalistas, autónomas e institucionales.

A muchas de esas mujeres hemos vuelto a encontrarlas en el camino del feminismo y del movimiento de mujeres. Otras siguieron enviando de vez en cuando notas de sus acciones a la web o a otras webs amigas. En las evaluaciones que hicimos del curso lo más apreciado fue el manual y la posibilidad de estudiar en casa, sobre todo porque muchas mujeres tenían familias y poco tiempo, y las noches y el fin de semana constituían el momento propicio para el estudio. En las evaluaciones también surgieron nuevas necesidades comunicacionales de parte de las organizaciones, sobre todo poder manejar mejor la tecnología y aprender a hacer sus propios espacios comunicacionales, como blogs y otros fácil de mantener. Tarea que sentimos pendiente.

Por nuestra parte aprendimos que un curso de estas características para mujeres que trabajan, tienen familias y además participan en una organización, requiere de tiempos menos estrictos para poder ser llevado a cabo. También que teníamos que tomar en cuenta un porcentaje de deserción que siempre existe.

Uno de los mayores aprendizajes fue el interés que existía desde las organizaciones y mujeres por capacitarse en esta área, y la necesidad que existía de esta experiencia en las organizaciones que trabajan mucho pero se visibilizan muy poco. Y las ganas de todas las participantes de seguir aprendiendo cómo manejar las comunicaciones con una finalidad política, planteamiento central del curso.

## Nuestro aporte a los derechos humanos

¿Y cómo aportó este trabajo a los derechos de las humanas? Sobre todo entregándoles a las mujeres un poco de lo que menos tenemos en una sociedad patriarcal que controla los cuerpos y las mentes de las mujeres: autonomía. Autonomía para transformar en un producto comunicable el quehacer cotidiano de las organizaciones, sin necesidad de tener especialistas de la prensa que estas organizaciones en general no pueden pagar.



También aportando a la visibilidad del trabajo que realizan a diario, lo que constituye hacia fuera una instalación de quiénes son y de sus luchas políticas, y hacia dentro una mayor conciencia del esfuerzo realizado.

Las humanas no sólo tenemos derecho a lo básico: una vida sin violencia o derechos sexuales y reproductivos; también tenemos derecho a organizarnos y ufanarnos de aquello que nos ha llevado tiempo y esfuerzo hacer colectivamente. Pero sobre todo para asegurar los derechos básicos que ya nombramos es fundamental organizarnos colectivamente, trabajar y al mismo tiempo mostrar nuestro trabajo y los proyectos que tenemos para una sociedad donde las mujeres tengamos derechos que nos igualen las oportunidades. Estamos seguras de que las transformaciones requieren organización, y que la organización requiere información, no la sesgada que viene de los medios de comunicación masivos sino aquella que seamos capaces de generar de manera autónoma y consciente.



## MUJERES REFUGIADAS EN RIESGO SOCIAL

**Verona Rodríguez y Verónica Vargas<sup>1</sup>. Vicaría de Pastoral Social y de los Trabajadores. Santiago, Chile. vrodriguez@iglesia.cl, vvargas@iglesia.cl**

6

### Introducción

La Vicaría Pastoral Social y de los Trabajadores, a través de su Programa de Refugio, desarrolla una intervención directa con población en situación de refugio en Chile.

#### ¿Quién es un/a refugiado/a?

Según la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y su protocolo de 1967, un refugiado o una refugiada es "toda persona que debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no pueda o a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país".

La Vicaría Pastoral Social y de los Trabajadores es la agencia implementadora del ACNUR, Alto Comisionado de Naciones Unidas para Refugiados, con quienes se han desarrollado estrategias de trabajo que permitan abordar la situación de las personas refugiadas en Chile con el fin de generar acciones preventivas y de promoción desde el enfoque de derechos para facilitar y acompañar el proceso de integración social en el país de acogida.

A partir de 2008 el Programa de Refugio de la Vicaría Pastoral Social inicia un proyecto piloto de intervención con mujeres refugiadas en situación de riesgo social, que debido a la vivencia de situaciones traumáticas en su país de origen y a reiterados atentados a su dignidad humana en contextos de violencia y desprotección, han debido migrar forzosamente para solicitar asilo en otro país, en este caso, Chile.

Las mujeres, los niños y niñas son las poblaciones que mayoritariamente se han visto impactadas por la violencia de guerra en el mundo, por tanto, se han incrementado los flujos de desplazamiento forzoso principalmente de estos grupos. "Los países que están en conflicto siguen utilizando prácticas de violencia contra las mujeres como arma de guerra para deshumanizarlas, para perseguir a la comunidad a la que pertenecen".

1. Profesionales de las Ciencias Sociales.



En este contexto, nuestra Iglesia tiene la misión cristiana en la construcción del Reino de Dios acogiendo y acompañando a las mujeres y sus familias en Chile, en su situación de refugio:

La Iglesia está llamada a repensar profundamente y relanzar con fidelidad y audacia su misión en las nuevas circunstancias latinoamericanas y mundiales. No puede replegarse frente a quienes sólo ven confusión, peligro y amenazas... Se trata de confirmar, renovar y revitalizar la novedad del Evangelio arraigada en nuestra historia desde un encuentro personal y comunitario con Jesucristo, que suscite discípulos y misioneros... (Extracto Documento Aparecida)

## Marco conceptual

El proyecto de intervención con mujeres refugiadas en situación de riesgo social instala la necesidad de mirar la fundamentación teórica que sustenta nuestra práctica social con mujeres víctimas de violencia generalizada en su país de origen, lo que integra como primer marco el enfoque de los derechos humanos a la luz de nuestro marco pastoral institucional.

## Consideraciones gravitantes en el diseño de nuestro programa

- La concepción, formulación y aplicación de los derechos humanos responde a patrones socioculturales vigentes en la comunidad.
- Las normas internacionales de derechos humanos se concibieron desde sus inicios en clave masculina. El hombre como centro del pensamiento humano, del desarrollo histórico, protagonista único y parámetro de la humanidad.
- Los derechos de las mujeres fueron pensados como un particular del universal masculino y bajo la concepción de las mujeres como minoría.
- Género es un elemento constitutivo: de la construcción de identidades y subjetividades; de las relaciones sociales; de las formas primarias de relaciones significantes de poder.
- El género es una categoría analítica en tanto examina los factores culturales, simbólicos, sociales, económicos que determinan la subordinación de las mujeres en relación con los hombres. Y política en tanto procura su transformación.
- La incorporación de la perspectiva de género ha permitido el reconocimiento internacional de la discriminación que enfrenta la mayoría de las mujeres en el mundo y de las limitaciones que deben afrontar para el goce y ejercicio pleno de los derechos humanos.

- Necesidad de adoptar instrumentos y mecanismos de protección de derechos humanos que contemplen la desigualdad histórica de la mujer y que reconozcan y protejan específicamente los derechos humanos de las mujeres.
- Sistemas Internacionales de Protección de derechos humanos: esfuerzos para incorporar la perspectiva de género. Desarrollo progresivo de la protección de los derechos humanos de las mujeres.
- La especificidad de las violaciones de derechos humanos que padecen las mujeres. Su vinculación con las pautas sociales, culturales y tradicionales de la sociedad marcan la necesidad de conferir un carácter específico al reconocimiento y particularmente a la protección de sus derechos.
- La discriminación y la violencia son los dos grandes ejes temáticos en torno de los cuales se desarrolla la protección internacional de los derechos humanos de las mujeres.

El artículo 1 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), plantea que:

(...) la expresión discriminación contra la mujer denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas políticas, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.

Por otra parte, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer en la Convención de Belém do Pará, manifiesta que: “debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño, o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”.

Ambas definiciones expresan inspiraciones que se intencionan en el trabajo de este programa, el cual va desde mirar las situaciones de violencia integrando la vivencia de las mujeres, hasta desarrollar un modelo de intervención que incluya y acoja la realidad, particularidad y necesidades de las mujeres.

En este contexto, la violencia vivida por las mujeres que participan de este programa se encuadra en la *Violencia por razón de género*, un término amplio que describe cualquier acto perjudicial perpetrado contra la voluntad de una persona, y basado en diferencias sociales adscritas entre varones y mujeres (diferencias de género).

Es importante señalar que el término “violencia por razón de género” es a menudo utilizado intercambiamente con el término “violencia contra mujeres.” El término “violencia por razón de



género” destaca la dimensión de género de estos tipos de actos; es decir, la relación entre el estatus subordinado de las mujeres en la sociedad y su vulnerabilidad aumentada producto de la violencia sufrida.

Otro concepto que funda nuestro diseño de trabajo está directamente relacionado con la expresión particular de la violencia sexual a la que las mujeres han estado expuestas. Desde este marco se entiende como violación /intento de violación, abuso sexual, y explotación sexual. La violencia sexual es “cualquier acto sexual, intento por tener sexo, comentarios o proposiciones sexuales no deseados, o actos para traficar la sexualidad de una persona, utilizando coacción, amenazas de perjuicio o fuerza física, por parte de cualquier persona independientemente de la relación con la víctima, en cualquier situación, incluyendo pero no limitándose al hogar y al trabajo”. La violencia sexual adopta muchas formas, incluyendo violación, esclavitud sexual y/o proxenetismo, embarazo forzado, acoso sexual, explotación sexual y/o abuso o aborto forzado.

Desde esta perspectiva se considera a este grupo como vulnerable considerando su vivencia de una situación de emergencia, dentro de la que ubica a las mujeres, niñas y niños como los grupos más vulnerables a la violencia sexual que otros miembros de la población.

## **Del trabajo con mujeres refugiadas víctimas de violencia sexual y de género**

El modelo de intervención del Programa de Mujeres en Riesgo Social desarrolla una propuesta metodológica especializada en atención integral con mujeres y sus familias desde la perspectiva de los derechos humanos, especialmente desde el marco de la protección del refugio. Nuestra intervención en dicho marco se enfoca en el ejercicio de resignificar sus derechos en el país de acogida con la finalidad de facilitar y acompañar sus procesos para promover la integración social en Chile.

Desde esta perspectiva los derechos se abordan transversalmente a partir de tres ejes de acción:

- Fortalecimiento en el desarrollo personal
- Trabajo y capacitación
- Salud física y mental

Se intenciona un trabajo transversal que permita desarrollar una labor específica en niveles de intervención y de complejidad de casos con mujeres que están en situaciones vulnerables, con una mirada integral del trabajo desde una perspectiva multidisciplinaria en la acción y construcción de una propuesta programática y de especialización.

Respecto del perfil de la población atendida, son mujeres principalmente de origen colombiano afrodescendientes con presencia de otros países como Perú, El Salvador, Kenia, República Democrática del Congo y Somalia. Su edad promedio es de 35 años, jefas de hogar, bajo nivel de escolaridad y bajo nivel de empleabilidad; en su mayoría llegan a nuestro país acompañadas con sus hijos e hijas con edades que fluctúan desde los 12 meses a los 20 años.

El abordaje metodológico de género intenciona una propuesta psicosocial a través de un programa personalizado y estructurado individual y grupalmente que incorpore las particularidades del proceso de socialización de las mujeres instalando los acontecimientos traumáticos de su historia, el impacto de la identidad de género sobre su situación de refugio, su situación de salud física y mental. Estos elementos consideran los primeros acercamientos diagnósticos para desarrollar un plan de vida acorde a la realidad y en consenso con cada una de las mujeres.

Esta propuesta metodológica desarrolla una intervención biopsicosocial abordando la elaboración del plan de vida desde una mirada biológica, psicológica y social que integre en este diagnóstico problemas o situaciones asociadas a su condición de refugiada, como problemas alimentarios, desnutrición, problemas sanitarios, entre otros. Desde lo psicológico, el abordaje en el proceso de reparación del duelo y traumas, la resolución de conflictos, desarrollo de habilidades y destrezas sociales, fortalecimiento de su autoestima y valoración personal, son contenidos relevantes en su proceso de integración en el país. Desde lo social, se desarrolla una mirada que integra la dinámica de familia, las redes sociales y la comunidad como factores protectores que permitan resignificar la confianza en la institucionalidad.

El trabajo de red es significativo en el proceso de favorecer los vínculos y relaciones con las políticas públicas y sociales existentes para poblaciones vulnerables. Es de suma importancia trabajar con los recursos existentes coordinando un trabajo que facilite la interinstitucionalidad y la interdisciplinariedad con el fin de generar "sinergia" en las instituciones públicas, pero más relevante aún es el tejido social donde se establece la vida en comunidad, el encuentro con el otro u otra, el aprendizaje, el sentido de pertenencia en un nuevo escenario sin perder la propia identidad.

La intervención busca generar instancias de formación de derechos desde la historia de vida de cada mujer reconociendo sus particularidades y potenciando en el nuevo escenario procesos de acompañamiento a reconocerse como sujetas de derecho. En esta misma línea, el enfoque relacional otorga sentido a que las mujeres tomen conciencia que es un factor protector el fortalecimiento de los vínculos y las relaciones afectivas basadas en el respeto y la horizontalidad. Es tiempo de mirar cómo se han establecido sus relaciones históricamente en distintos escenarios y momentos, los cuales



han estado supeditados a situaciones de abuso, de violencia y de subordinación que han mellado en ellas la práctica del ejercicio de sus derechos. Este tiempo o momento es personal y está asociado al proceso que cada una lleva desde un acompañamiento diferenciado e individual.

Se propicia desde lo socioeducativo acciones que promuevan el ejercicio de derechos de las mujeres refugiadas desde su llegada al país y/o en su incorporación al programa a través de la entrega de información del nuevo escenario.

Desde el fortalecimiento del desarrollo personal se propician acciones que van orientadas a instancias individuales y grupales trabajando desde el autoconocimiento, desde su construcción cultural y acompañando el fortalecimiento del vínculo con sus hijos e hijas.

En relación al eje de trabajo y capacitación se acompaña desde el tránsito de lo privado a lo público, en el reconocimiento de sus características personales, potenciando sus competencias desde la reelaboración o retome de sus trayectorias laborales, en la información y formación respecto de derechos en el mundo del trabajo.

En el eje salud física y mental se desarrollan acciones preventivas y promocionales que incorporan el acceso a los servicios públicos y gestiones con instituciones privadas, específicamente en convenios que den soporte financiero y técnico a la atención de salud mental terapéutica y farmacológica. El modelo integra desde la salud mental promocional acciones con las mujeres y sus familias donde se utiliza el modelaje como técnica para fortalecer y favorecer actitudes positivas que potencien el bienestar y su calidad de vida a través de la generación de espacios de diálogo entre las mujeres, reconociéndose a partir de sus propias experiencias y resignificando su identidad de género.

El Programa de Mujeres en Riesgo Social cuenta con una experiencia de 4 años a partir de lo cual se ha retroalimentado y ha tensionado el modelo de intervención. Nuestra práctica social se ha nutrido a partir de levantamiento de diagnósticos que dan cuenta de la realidad y contexto de las mujeres víctimas de la violencia de género que han sufrido el desplazamiento forzoso, que han estado expuestas a la vulneración sistemática de sus derechos económicos, culturales y sociales, vivencias que se tensionan con el nuevo escenario a las que se ven desafiadas en su proceso de resignificación de su proyecto de vida. La construcción desarrollada y retroalimentada permanentemente en lo dialéctico de la práctica y de los sustentos teóricos de nuestro trabajo nos ha desafiado como equipo a incorporar y potenciar desde la perspectiva de los derechos humanos la autonomía y empoderamiento de las mujeres, reconociendo el dinamismo de los cambios y el poder de los diálogos abiertos de compartir su experiencia y vivencia de ser mujeres refugiadas en Chile, País de Acogida.

Un desafío desde nuestra práctica social con grupos vulnerables y especialmente con eventos traumáticos relacionados con el desplazamiento forzoso es que las instituciones públicas y privadas instalen diseños pedagógicos que promuevan el ejercicio de los derechos de las personas sin distinción de su nacionalidad, género, etnia, raza, religión, grupos sociales. En este mismo sentido, es un desafío para el Estado que a través de sus políticas públicas incorporen indicadores de integración social que incluyan a esta población.



## Referencias bibliográficas

ACNUR. (2005). *Directrices Aplicables a las Intervenciones contra la Violencia por Razón de Género en Situaciones Humanitarias*.

Terminiello, J. P. (2006). *Taller Prevención y Respuesta de Violencia Sexual y Basada en Género Costa Rica*: ACNUR.



# EXPERIENCIA DE PROMOCIÓN DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA DE MUJERES EN CONFLICTOS SOCIOAMBIENTALES, A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN POPULAR DEL DERECHO

**Daniela Álvarez<sup>1</sup>. Santiago, Chile. dalvarez@solucionjudicial.cl**

*El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.*

(Paulo Freire)

## Resumen

Del 2007 al 2008 fue realizada en Santiago de Chile la Escuela de Formación de Liderazgos Estratégicos en Género y Medio Ambiente. Esta iniciativa fue llevada a cabo por la Corporación Tierra Nuestra con el propósito de promover la participación ciudadana en mujeres de un amplio rango de edad, experiencia y nivel de educación, a través del reconocimiento de su identidad de género y el desarrollo de competencias para la formación de ciudadanía socioambiental. Se utilizó como principal herramienta el análisis práctico de conflictos socioambientales para la construcción de una estrategia de intervención, a través de una lectura intuitiva de la ley, fundamentándose en el trabajo en equipo y la educación colectiva.

## 1. Contexto de la experiencia

Durante 2007 y 2008 se desarrolló en Santiago de Chile la Escuela de Formación de Liderazgos Estratégicos en Género y Medio Ambiente, bajo el alero de la ONG Tierra Nuestra, con apoyo y financiamiento de la Agencia de Cooperación Internacional Dreikonigsaktion, de Austria. El propósito consistía en la promoción de la participación ciudadana en mujeres a través del reconocimiento de su identidad de género y el desarrollo de competencias para la formación de ciudadanía socioambiental. El proyecto fue conocido popularmente como "Lideresas por el Desarrollo Sustentable".

---

1. Asesora Jurídica en "Sepúlveda y Asociados". Egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

La versión 2007 de la Escuela se realizó entre los meses de mayo y agosto de dicho año en la Biblioteca de Santiago, ubicada en la comuna de Quinta Normal, y participaron mujeres de distinta edad y formación académica. Esta modalidad de Escuela se desarrolló en 5 módulos o talleres, denominados: i) Mujeres, género y medio ambiente; ii) Crisis ambiental; iii) Instrumentos jurídicos para la intervención en conflictos socioambientales; iv) Educación para la sustentabilidad, y v) Herramientas para el liderazgo.

En su versión 2008, la Escuela sufrió cambios. En dicha ocasión, se realizó la Escuela con mujeres dirigentas comunitarias en la comuna de La Pintana, con un esquema distinto a la versión del año anterior. En esta ocasión las participantes decidieron la temática que les interesaba tratar en cada módulo, con materias más específicas y puntuales como identidad de género, agua, soberanía alimentaria y reciclaje, donde no se trató el derecho y conflicto socioambiental en un módulo aparte, como en la versión anterior, sino de manera transversal en cada una de las sesiones.

## 2. Fundamentos e intuiciones

Si bien las dos versiones de la Escuela variaron en el tratamiento de su contenido y metodología, fue transversal la incorporación de una perspectiva de género en cada materia. Entre las razones principales, por la constatación de que en los movimientos de promoción del cuidado y defensa del medio ambiente, las mujeres tenían una elevada participación activa, por tanto, era de esperar que las mujeres se sintieran altamente interesadas en participar de una Escuela de carácter socioambiental.

Por otro lado, identificamos que tanto las mujeres como la naturaleza son dominadas por una distribución de poder ya milenaria y que hoy está en pleno cuestionamiento y transformación: el patriarcado. Tanto las mujeres, la emoción, el cuerpo, el territorio, en definitiva, la Tierra, somos secundarias para un paradigma en que lo dominante es lo masculino, la razón, la producción y la explotación. Advierto que con ello no se pretende establecer una victimización de las mujeres en desmedro de su par, el hombre, sino que señalar que tanto una como el otro tienen un rol diferenciado y determinado por el paradigma dominante.

En cuanto al aspecto metodológico, en el diseño de este módulo en particular se incorporaron nociones intuitivas de lo que se conoce como "educación popular", aunque en el momento de su diseño y ejecución, yo no había vivido ninguna experiencia similar. Había cursado mi carrera sin participar de ninguna institución, grupo o colectivo que tratara temas ciudadanos o de interés general y público, y mi participación en temas ambientales era de data reciente y puntual, enfocado



al conflicto suscitado a propósito de los proyectos de construcción de represas en la Patagonia chilena. Sin embargo, mi corta experiencia en organización ciudadana para enfrentar este conflicto socioambiental en particular, uno de los más grandes de la historia del país, me permitió tomar conciencia de la responsabilidad y el poder de la ciudadanía, la extensión de la crisis planetaria, y sus impactos en lo local y la vida cotidiana. En tal camino, conocí a Rossana Ciorino, directora ejecutiva de la Corporación Tierra Nuestra, quien me propuso en principio participar del proyecto de la Escuela, haciéndome cargo del módulo de derecho ambiental. Aunque la iniciativa me pareció atractiva, no me interesaba la mera exposición de resúmenes de leyes y doctrina en derechos humanos ambientales, que luego se olvidarían. Estaba convencida (y aún lo estoy) de que las personas aprendemos realmente cuando se participa en un proceso activo de creación y recreación del conocimiento, en lugar de la memorización de libros. Y precisamente, mi formación universitaria en derecho del medioambiente fue adquirida gracias a la perspectiva de análisis y resolución de conflictos, y el trabajo en casos prácticos. Básicamente, se me enseñó a analizar y elaborar una propuesta de solución a un caso e intervenir, sin necesidad de memorizar enormes volúmenes de texto ni fórmulas sacramentales. Recordé la metodología y en seguida me pregunté ¿qué impedía replicarlo en un taller socioambiental dirigido a mujeres?

Como el taller fue diseñado para encontrar la solución a un problema, la condición necesaria para alcanzar con éxito el propósito era comprender cuál es realmente el problema. Y el problema fue identificado: los vínculos y límites entre el ser humano y la naturaleza. Al respecto, el derecho ha jugado un papel histórico. Si bien lo que se conoce hoy como derecho del medio ambiente es de data reciente, la relación del ser humano con la naturaleza se haya mediada por el derecho desde que el ser humano es un ser social que se apropia de la naturaleza para transformarla, y que por tanto requiere organizar el uso y el trabajo de la tierra y sus frutos.

En tal sentido, lo que pase o se haga con la naturaleza o más bien el "hábitat", es un foco frecuente de conflictos de intereses donde diversos actores luchan por su idea acerca del papel que cumple la naturaleza (o el ambiente) y cómo ha de manejarse. Estos conflictos pueden zanjarse de diversas formas, siendo la vía jurídica una de ellas, sobre todo atendiendo que la mayoría de los conflictos consisten en una pugna intersubjetiva de intereses jurídicamente relevantes.

Por otra parte, la reglamentación ambiental es una de las áreas más oscuras del derecho, por su complejidad, amplitud y extensión en varios cuerpos normativos inorgánicos. Existen una multiplicidad de normas y autoridades con competencias ambientales, además de diversos actores, desde el Estado, la empresa privada y la comunidad. Además, es una materia que participa de varias otras ramas del derecho y de las ciencias en general. ¿Cómo organizar todo este material y hacerlo

accesible a personas no iniciadas? Ya para los/as profesionales del derecho es una tarea ardua. Para soslayar esa dificultad adapté un sencillo recurso denominado Pauta de análisis de conflicto. Con esta herramienta era posible acceder de manera organizada a los textos jurídicos y los derechos que contiene. Con ella era posible acceder a la solución a partir del análisis de un conflicto socioambiental que nos afectara directamente. En este sentido, el compromiso emotivo no aparecía como una desventaja o una distracción, sino que generaba el clima y la buena disposición para incorporar lo enseñado.

Con estas intuiciones, mi experiencia y un objetivo claro, diseñé y llevé a la práctica el módulo “Instrumentos jurídicos para la intervención en conflictos socioambientales”, una modalidad de taller donde las participantes, sin ninguna o escasa formación jurídica, pudieran acceder a esta disciplina y fuesen capaces de encontrar vías para la intervención en dichos conflictos.

### 3. Objetivos y metodología

Los objetivos generales del módulo eran:

1. Reflexionar acerca de un concepto filosófico e histórico del “derecho” y su relación con la naturaleza.
2. Reconocer un conflicto socioambiental y cuáles son sus principales elementos.
3. Conocer la manera de abordar el derecho aplicable para intervenir estratégicamente en esos conflictos.
4. Incorporar herramientas jurídicas de manera de hacer prevalecer nuestros intereses.

El taller o módulo se desarrolló en tres sesiones, de tres horas de duración cada una, contemplándose un descanso intermedio. La metodología tuvo variaciones dependiendo de los ejercicios practicados, pero siempre partió de la base del instinto y sentido común de las propias participantes antes que en la exposición de contenidos previamente preparados. El rol de la facilitadora fue ayudar a identificar qué figura jurídica en el derecho positivo estaba acorde con lo que experimentaban como justo y racional. La idea consistía que los contenidos trabajados en el taller les “hicieran sentido”.

Para lograr este propósito, el trabajo en equipo y la participación activa en los contenidos fueron fundamentales, convirtiendo el taller en una experiencia dinámica en la cual cada quien aportaba una idea que contribuyó al aprendizaje colectivo, haciéndolo más ameno, cercano y entretenido para las participantes. Además, conscientes de que la escuela es un espacio para nosotras, toda sesión



era precedida de un “ritual” donde las participantes practicaban técnicas de relajación y meditación, llamado “centramiento”. Esto permitió a las participantes liberar energía para concentrar la atención en los contenidos de la sesión.

En general, los módulos fueron diseñados como ejercicios prácticos utilizando la metáfora de la “escalera”: cada peldaño construido era la base que permitía construir el siguiente. Y cada peldaño se construyó en equipo, lo que permitía socializar el conocimiento y por tanto potenciar habilidades de comprensión, colaboración y diálogo, en una materia tan formal como es el derecho.

## 4. Descripción del módulo por sesión

### Primera sesión: El derecho y la naturaleza

La sesión consistió en una introducción a los conceptos básicos del derecho, concibiendo los derechos ambientales como parte del conjunto de los derechos humanos, conquistas ciudadanas logradas históricamente. La premisa: conocer los derechos es condición necesaria para ejercerlos.

Se esperaba que las participantes logaran: i) entender aproximadamente el concepto de “derecho”; ii) distinguieran conceptos fundamentales como la diferencia entre el “Derecho” y los derechos, concepto de derechos fundamentales, legislación, etc.; iii) identificaran diferencias en el plano ético y jurídico entre ser humano y naturaleza; y iv) reconocieran la figura jurídica aplicable a la naturaleza y las consecuencias jurídicas que se derivan de ella.

Sus contenidos comprendieron: i) Norma Jurídica, Derecho y derechos; ii) La relación jurídica entre el ser humano y la naturaleza en la historia, y iii) Estatus jurídico de la naturaleza.

El supuesto consistió en que, si bien las participantes no eran iniciadas en materias jurídicas, el derecho es un fenómeno social en el que estamos inmersas a diario, y por tanto serían perfectamente capaces de encontrar la respuesta desde sus propias experiencias a la pregunta ¿qué es el Derecho? Desde ahí que la discusión distendida y participativa fue el camino para poder distinguir el derecho de otras formas de ordenamiento de la convivencia. Luego de aproximarnos a un concepto de derecho, era necesario conocer cómo opera en general el sistema jurídico. Este fue uno de los pocos aspectos en que la intuición fue puesta entre paréntesis y se utilizó el recurso de la exposición, aunque breve y concisa, que se abocó a describir un modo de funcionamiento necesario de tener en cuenta al momento de escoger el derecho como vía de intervención en todo ordenamiento jurídico positivo.

En el siguiente ejercicio se propusieron para la reflexión y debate dos temas relacionados, presentes en toda noción del derecho ambiental. Por un lado, identificar la evolución histórica del patriarcado como sistema dominante en la relación entre ser humano y naturaleza, y por otro, dilucidar si la naturaleza debe o no tener derechos. La idea principal fue revelar los paradigmas inscritos en estos temas, y desde ahí también generar una opción personal y/o colectiva. En la misma ecología se discuten muchas nociones de naturaleza, de protección del medio ambiente, del rol o responsabilidad que cabe al ser humano, etc. Es necesario transparentar estas verdades para determinar qué intereses estamos protegiendo y cómo estos intereses pueden ser resguardados al través del derecho como herramienta.

### **Segunda sesión: Justicia y conflicto socioambiental**

Los derechos tienen como fuente la ley, creación esencialmente humana. Solo basta "leerla". Pudiendo acceder a ese conocimiento, el ciudadano o la ciudadana puede contar con la ley como herramienta. Esa fue la idea matriz de la segunda sesión. Las participantes identificaron los elementos principales de las leyes, comprendieron por qué eran relevantes y fueron totalmente capaces, ley en mano, de identificar los derechos y su forma de ejercerlos.

Los derechos se ejercen con un propósito: resolver un conflicto, o más bien el conflicto se suscita cuando se quiere ejercer un derecho y eso es resistido por otra parte. Para propósitos del taller, solo tomamos en cuenta los conflictos intersubjetivos de intereses jurídicos, pues son ellos sobre los cuales el derecho puede actuar. Al igual que en la sesión anterior, se utilizó la discusión plenaria como metodología de trabajo. Para este análisis del conflicto, o más bien de los intereses en conflicto, utilizamos una herramienta denominada Pauta de Análisis de Conflicto que consiste básicamente en aislar sus elementos fundamentales para trabajar con ellos. Del ejercicio se pudo establecer como elementos de un conflicto los impactos en los componentes del ambiente (flora, fauna, agua, suelo, etcétera), los actores relevantes, posiciones, intereses y normativa aplicable.

En este sentido, los conflictos socioambientales aparecen como pugnas de intereses complejos (complementarios, convergentes u opuestos) entre diversos actores, entre los cuales podemos distinguir: rol del Estado, rol de la empresa y rol de la comunidad. A pesar que se tratan materias sobre ambiente, no son intereses "ecologistas" sino que luchas por la existencia y las prácticas de una comunidad en un territorio. Es decir, son luchas por el «hábitat». Los conflictos socioambientales pueden referirse a un aspecto del medio ambiente, a la toma de decisiones, o a la transparencia de un proceso democrático. Para ello usamos información de conflictos socioambientales reales, como



el conflicto por el proyecto Pascua Lama en el valle del Huasco, contaminación del Río Cruces en Valdivia, o el proyecto Hidroaysén en la Patagonia, cuya información es pública y de interés general de la comunidad para facilitar el trabajo, el que además se realizó en equipo con ayuda de una matriz, como se indica a continuación:

| Relación breve del conflicto | Principales actores y sus intereses | Impactos | Otros antecedentes relevantes |
|------------------------------|-------------------------------------|----------|-------------------------------|
|------------------------------|-------------------------------------|----------|-------------------------------|

Una vez aplicada la Pauta de Análisis de Conflicto al conflicto escogido, lo siguiente es encontrar la normativa aplicable. Sin perjuicio que un conflicto no se trate de una situación puntual o lineal, sino que es un proceso que tiene una evolución en el tiempo, el análisis es pertinente si se concibe como una vía de acceso a la normativa aplicable a los derechos. Pero esta “fragmentación analítica” es meramente temporal. Luego en el taller estos mismos elementos serán sintetizados en una propuesta de estrategia jurídica.

Dado que a un conflicto, por su multiplicidad de planos y versatilidad, resultan aplicables varias normas de diversa jerarquía y ramas del derecho (no solo ambiental), la tarea parecía titánica. Si no parecía posible hacerlo en varias sesiones, menos aún en solo una sesión. Para facilitar la tarea, se reconoció que lo que interesa a la ciudadanía es el ejercicio de sus derechos, y por tanto, solo se trabajó con normas que establecieran derechos, y solamente en cuanto a los aspectos indispensables relacionados a su ejercicio. De ahí que se diseñó una matriz sencilla que permitiera alcanzar el objetivo. Por un lado, se identificaron normas indispensables, y por otro lado, aspectos esenciales de la misma norma, y en esto el trabajo en equipo fue fundamental. Cada participante se encargó de estudiar una norma particular recogiendo solo lo fundamental de la misma.

|  |
|--|
| Nombre: LEY N° 19.300 DE BASES GENERALES DEL MEDIO AMBIENTE                            |
| Fuente donde está establecida (Ley, Reglamento, Decreto, etc.): LEY                    |
| Jerarquía (legal, supra legal, infra legal, etc.): LEGAL                               |
| Fecha de publicación: 1994   |
| Autoridad que la estableció (Presidente, Congreso, Alcalde, etc.): CONGRESO            |
| Principales derechos establecidos: DERECHO A SER INDEMNIZADO EN CASO DE DAÑO AMBIENTAL |

|   |
|---|
| <p>Acciones o recursos establecidos en ella (derecho a concurrir ante tribunales o ante autoridad administrativa, o ninguna):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ACCIÓN REPARATORIA</li> <li>– ACCIÓN POR DAÑO AMBIENTAL</li> </ul>                 |
| <b>Acerca de la acción o acciones, identifique además:</b>  |
| Tipo de acción (judicial o administrativa): JUDICIAL  |
| Procedimiento a seguir (juicio sumario, juicio ordinario, procedimiento administrativo): JUIICIO SUMARIO  |
| Plazo de interposición o prescripción de la acción: 5 AÑOS DESDE EVIDENCIA DEL DAÑO   |
| Legitimación activa (quienes pueden interponerla): ESTADO, MUNICIPALIDAD Y AFECTADOS/AS   |
| <p>Posibles resultados, si se interpone con éxito (multa, cierre de empresa, amonestación a autoridad, etc.):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– INDEMNIZACIÓN POR DAÑO Y REPARACIÓN DE LO DAÑADO</li> <li>– AMONESTACIÓN, MULTA O CLAUA</li> </ul> |

Hasta el momento, todo el trabajo se fue encadenando: primero identificación de conflictos, luego normas aplicables. La sesión finalizó con una discusión grupal respondiendo a la pregunta: ¿Tenemos acceso a la justicia ambiental? Se planteó como un ejercicio reflexivo analizar la realidad chilena y el respeto que se merecen los derechos ambientales a través de una discusión en grupo sobre la idea de justicia óptima y sobre cuáles son los derechos que amparan intereses ambientales.

En el taller se planteó la idea de que un sistema jurídico protector del ambiente en interés de la humanidad debe incorporar canales eficientes de participación ciudadana real y vinculante. Los derechos ambientales son luchas que aún no se han zanjado. Aún queda mucho por exigir y es nuestra responsabilidad ciudadana ampliar el concepto de justicia y que este se lleve a la práctica.

### **Tercera sesión: Estrategias de intervención en conflictos socioambientales**

A partir del trabajo realizado en las dos sesiones anteriores, en esta sesión se propició la creación de una “estrategia de intervención de conflictos ambientales”. Para ello fue necesario ocuparse de dos cuestiones: por un lado, examinar vías de solución de conflictos, y por otro, aplicar criterios de selección de éstas, teniendo en cuenta siempre que no hay solución única aplicable a los conflictos y que no es posible establecer a priori cual es la mejor manera de enfrentar un conflicto socioambiental.



Cada conflicto tiene distintas características que lo hacen particular, y las soluciones aplicables en un conflicto no necesariamente serán las mejores en otro, por similar que sea.

La sesión se inició con una exposición resumida de las tres categorías de vías posibles: judicial, administrativa y alternativa de resolución de conflictos. Para ello se utilizó nuevamente el formato de matriz y el trabajo en equipo. En este punto toma importancia el trabajo anterior de análisis de norma. Como cada participante recabó información respecto a cada una de ellas, en equipo se identificaron las posibles vías de intervención del conflicto de la siguiente manera:

- Vía judicial: todas las acciones que establecen las leyes mediante las cuales podamos alegar frente a los tribunales del Estado un derecho reconocido en el ordenamiento jurídico.
- Vía administrativa: todas aquellas que nos permitan actuar frente a la administración del Estado, para que actúe como fiscalizador o para interpelar una determinada actuación que no corresponda según la ley y de la cual tenemos derecho a reclamar.
- Vía alternativa: establecer cuáles son las vías de acuerdo a proponer a la contraparte en una posible mesa de negociación. Acá la fuerza de los argumentos y la información son fundamentales.

| Actor e Intereses  | Derecho aplicable                                   | Autoridades competentes              | Acción                | Vía      |
|--|---|--------------------------------------|-----------------------|----------|
| Comunidad del Valle del Huasco:<br>No afectar su calidad de vida | Constitución. Medio ambiente libre de contaminación | Corte de Apelaciones / Corte suprema | Recurso de protección | Judicial |

Una vez completado este paso, se procede finalmente al diseño de una estrategia de intervención a partir de los materiales generados por las propias participantes (análisis del conflicto, estudio del derecho aplicable, y análisis de las vías de intervención). Para ello, se siguieron los siguientes pasos:

1. Descartar aquellas vías que resultan improcedentes en el caso, por no cumplimiento de requisitos tanto de forma como de fondo.
2. Superado este paso, valorar las vías “sobrevivientes” de acuerdo a cuatro criterios: Costos, tiempo, eficiencia y eficacia.

| Vía de intervención                | Costos  | Tiempo   | Efectividad                                    | Eficacia  |
|------------------------------------|---|--|--|---|
| Judicial:<br>Recurso de protección | Costos elevados asociados al contrato de abogado/a y generación de medios de prueba | Plazo para interponer: 30 días desde acto u omisión. | Sentencia final puede ser objeto de ejecución. | Altamente eficaz si se consigue un pronunciamiento favorable. |

3. Finalmente, teniendo en cuenta los elementos anteriormente señalados, se procedió a planificar una estrategia de intervención sobre el conflicto, ordenando las vías identificadas en el tiempo de acuerdo a su relevancia y prioridad, de manera de hacer prevalecer con mayor probabilidad los intereses y en definitiva los derechos involucrados.

| Estrategia en el tiempo | Vía a implementar                        | Razones  |
|-------------------------|--|--|
| Primera vía             | Recurso de protección                    | Estar en el plazo y con fuertes argumentos para ser admisible                      |
| Segunda vía             | Pronunciamiento autoridad administrativa | Se requiere información para otra vía, en caso de que recurso de protección falle. |
| Tercera vía             |  |  |

Por la complejidad de los conflictos socioambientales, una vía no es suficiente y es necesario combinar y ensayar la mayor cantidad posible pero ordenadamente para evitar que se anulen entre sí y se pierda energía en una lucha infructuosa. Por ello es necesario un buen análisis previo, dado que cada conflicto tiene sus características particulares de acuerdo a los intereses jurídicamente relevantes en juego.



Este análisis pareciera que es muy exhaustivo, difícil e innecesario de realizar tratándose de personas comunes y corrientes, y no de profesionales del derecho cuyo trabajo es precisamente analizar casos y poner en práctica las vías. Esto generalmente es así, pero este conocimiento es necesario también para evaluar la necesidad de acudir a un/a profesional, así como también para evaluar al profesional que se contrate.

## 5. Dificultades y desafíos

- Inexistencia de una red socioambiental en la materia. Si bien la ONG era integrante de redes de mujeres y temáticas de género, no existía ni tenía contactos con otras redes de mujeres en materia socioambiental, lo que dificultó la convocatoria. A pesar de propender a la mayor difusión posible de la Escuela, a través de carteles, seminarios, correos, etcétera, por tratarse de una experiencia piloto la tarea de llegar a un mayor número de personas se hizo ardua.
- Regularidad en la asistencia. El taller precisaba, por su modalidad de trabajo de equipo y producción de conocimiento escalonado, de que las participantes asistieran a todas las sesiones, lo que no fue posible para algunas. La inasistencia de alguna participante significaba la falta de una contribución necesaria al trabajo que se resentía en el equipo y en el aprendizaje final, mucho más que si se tratara de un taller meramente expositivo o de participación individual.
- Tareas fuera de horario. Aun cuando se hizo lo posible por fundamentar el taller en contenidos esenciales, de todas maneras la información con que se trabajaba era abundante. Por tanto, era necesario concentrar la mayor cantidad en 9 horas pedagógicas, lo que obligó asignar tareas fuera del horario de taller, las que no siempre fueron realizadas.

## 6. Aprendizajes y resultados de la experiencia

Si bien existieron dificultades, el taller se llevó a cabo y las mujeres que participaron agradecieron lo aprendido en la ronda de evaluación que se realizó al final de la Escuela año 2007, tomando este taller y su metodología como uno de los puntos fuertes de la escuela. Sobre todo, les llamó la atención el carácter dinámico que permitía abordar una materia como es el derecho de una manera entretenida, lo que era una novedad para las participantes.

Por otro lado, el trabajo en equipo constante y las discusiones, permitieron generar lazos de amistad y trabajo con mayor facilidad entre las mismas participantes. En este sentido, se superó la dificultad planteada por la inexistencia de una red de mujeres en temáticas ambientales.

Como el taller convocó a diversas mujeres, tanto jóvenes como adultas, con o sin formación universitaria, con y sin participación activa en organizaciones o temáticas ambientales, todas aprendimos a la vez que todas enseñamos y todas aprendemos desde nuestras experiencias y desde nuestros saberes. Y es que acceder al saber jurídico fue sencillo al encontrarle un sentido y una dirección compartida: la defensa de la tierra y con ello, la justicia y promoción de los derechos humanos ambientales.



## Referencias bibliográficas

Carpio, C. y Meneses, S. (2006). *Guía para el manejo de conflictos especialmente socio ambientales*. Quito: Centro Ecuatoriano de Derecho Ambiental.

Maturana, C. (2008). *Introducción al derecho procesal, la jurisdicción y la competencia*. Santiago: Universidad de Chile. Departamento Derecho Procesal.

Ost, F. (1996). *Naturaleza y Derecho: para un debate ecológico en profundidad*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Squella, A. (2000). *Introducción al Derecho*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.

Zalaquett, J. (2004). *Apuntes de clase*. Material de distribución para el curso de Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Santiago: Facultad de Derecho Universidad de Chile.



## A GARANTÍA DOS DIREITOS E A CIDADANIA PARTICIPATIVA A PARTIR DA EXPERIENCIA EDUCACIONAL COM MULHERES NO CARCERE - BRASIL/PB (RESUMEN)

**Edjane E. Dias da Silva y Vanessa E.da Silva Santo. Universidade Federal de Campina Grande. edjanedias@gmail.com**

### Resumen

O Programa de Direitos Humanos da Universidade Federal de Campina Grande –PRODIH/UFCG giu como uma articulação política criada em 2004 com a missão de promover e defender os direitos humanos a partir da criação de atividades de pesquisa, ensino e extensão de forma articulada e indissociável no estado da Paraíba/Brasil. Em 2011, como atividade de extensão, o PRODIH/UFCG vem desenvolvendo o projeto de extensão, intitulado: Educação em Direitos Humanos e Gênero para uma Cidadania Participativa das Mulheres no Cárcere, experiência essa desenvolvida no Presídio Regional Feminino de Campina Grande, projeto financiado pelo Ministério da Educação –MEC/SESU através do Programa de Apoio à Extensão Universitária – PROEXT/2011. Os objetivos do projeto foram: desenvolver ações educativas que fomente a cidadania participativa das mulheres no cárcere, construir, de forma democrática e coletiva, ações de melhoria das condições de vida de mulheres encarcerada e, por último, produzir e divulgar instrumentos didático-pedagógicos e de intervenção política que viabilize a mudança das relações estabelecidas entre o sistema prisional e a sociedade.

O desafio foi desenvolver uma proposta pedagógica para intervenção educativa no contexto de mulheres em situação de privação de liberdade tendo como base a garantia dos direitos humanos e da cidadania participativa. Quanto marco teórico, Coyle (2002), orienta que não basta que as autoridades meramente tratem as pessoas presas com humanidade e dignidade, antes, devem oferecer-lhes oportunidade de mudança e desenvolvimento, e isso exige habilidades consideráveis e muito empenho. Segundo Soares e Ilgenfritz (2002, p. 126), dados da situação carcerária apontam que a prisão é mais um elo na cadeia de múltiplas violências que conformam a trajetória de uma parte da população feminina. Silva (2001) afirma que é necessária atenção aos presos (as) restituir-lhes a dignidade própria de todo ser humano e que não pode ser entendido como um gesto e benevolência nem como uma concessão do Estado. Loureiro (2009) trabalha o conceito de Pedagogia social como um conhecimento do indivíduo para melhor poder atuar sobre ele, quer numa situação normalizada, quer numa situação de conflito ou de necessidade.

A estratégia pedagógica tem sido trabalhar as histórias de vida e a didática oficina pedagógica de direitos humanos e gênero. Entre as dificuldades encontradas destaca-se poucas e desarticuladas mídias de divulgação das ações do projeto, espaço físico inapropriado para o desenvolvimento das oficinas, dificuldade de acesso a unidade e as presas e dificuldade de deslocamento. Como resultado da experiência tem se conseguido estabelecer uma proposta de intervenção e ressocialização que expressa a garantia dos direitos humanos associados a direitos básicos, mudança na estrutura física, aumento do número de projeto sociais e educacional, diminuição da utilização de substância psicoativa (antidepressivo) e melhoria das relações entre a administração prisional e as mulheres no cárcere.





## 6.4. EXPRESIONES ARTÍSTICO-CULTURALES



### ¡VISTE!: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS DESDE LA CREACIÓN COLECTIVA

Chile. Felipe Gómez<sup>1</sup>. [flgomez@uc.cl](mailto:flgomez@uc.cl)

#### Resumen

¡Viste! es el nombre que dimos al proceso educativo que trabajamos junto con un grupo de jóvenes campesinos de varias localidades de la provincia de Corrientes, en Argentina, entre junio y diciembre de 2010, en el marco del acompañamiento que realizaba el Instituto de Cultura Popular (Incupo) para promover la participación y el protagonismo juvenil en las organizaciones de esas comunidades.

Esta iniciativa comenzó como una propuesta realizada a las y los jóvenes por el equipo de Incupo sobre el aprendizaje de las técnicas y herramientas audiovisuales, junto al desafío de realizar un video en conjunto. Detrás de este ofrecimiento existía la intención de aprovechar la realización de un producto comunicacional como un catalizador de un trabajo que ya se venía realizando, en el acompañamiento técnico y organizativo de varios grupos de jóvenes correntinos/as.

Fueron 46 jóvenes campesinos y campesinas de las localidades de Desmochado (Bellavista), Colonia Cabral y Pago de los Deseos (Saladas), Colonia Tatacuá y Colonia La Elisa, quienes participaron en los distintos momentos de este proceso: reuniones para conocer la propuesta, elaboración del guión y definición de roles, grabación en las distintas localidades, edición del documental y visualización y evaluación del proceso.

---

1. Estudiante del Magíster en Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Periodista y Licenciado en Comunicación Social de la Universidad de Chile. Santiago, Chile.

El o los temas, la audiencia y el formato que este audiovisual adquirió, fue una decisión que se tomó en el grupo de jóvenes. Del mismo modo, fue en conjunto que comenzaron a delinear cuáles serían los objetivos o, tal y como se expresó en ese momento, el “para qué” realizaríamos este video. Así, se llegó al acuerdo que serviría para que cada cual conociera un poco de la vida del otro u otra, puesto que vivían en localidades relativamente alejadas, y mientras algunos/as jóvenes eran productores/as de frutillas, otros/as criaban animales y algunas iban al colegio. Además, se visualizaba que podría mostrar a otros/as jóvenes, de la ciudad por ejemplo, una realidad distinta. Y también para hacer llegar a las autoridades locales y a aquellas relacionadas con la pequeña agricultura, sus problemas, demandas y anhelos.

Entre las dificultades que tuvimos en esta experiencia educativa, estaban el desconocimiento de las herramientas audiovisuales (cámara, software de edición, etcétera); algunas descoordinaciones en la definición de roles, por ejemplo al momento de hablar frente a la cámara; la distancia entre las localidades, que hacía difícil que nos reuniéramos con frecuencia; así como cierta timidez de algunos/as integrantes del grupo.

Desde la práctica de la educación popular, orientada por la metodología de acción-reflexión-acción, la realización de este producto comunicacional nos llevó a abordar en el proceso la cuestión del derecho a la comunicación. Así, junto con tener como producto final el video documental llamado “Corrientes Mbareté Puahú. Vida y realidad del joven campesino”, el proceso ¡Viste! culminó con la organización de un “Encuentro de Jóvenes y Comunicación”, en el que compartieron su experiencia con otros/as jóvenes y aprendieron también sobre la lucha por el derecho a la comunicación que realizaron las organizaciones que promovieron la Ley de Medios en Argentina.

## **Una experiencia educativa como parte de un proyecto político**

¡Viste! es una experiencia de educación en derechos humanos desde la creación colectiva, por cuanto desde la elaboración de un documental, un grupo de jóvenes pudo aprender sobre el derecho a la comunicación a través de la reflexión y el propio ejercicio de esta potestad. No obstante, en esta iniciativa el uso del audiovisual (como formato y como proyecto a realizar) se utilizó en tanto medio de comunicación, en toda la extensión de este concepto. Es decir, fue usado como una herramienta para vincular a personas con historias vitales y realidades diversas y para generar un diálogo entre quienes formaban este grupo de jóvenes. De este modo, tanto el proceso técnico de realización así como el uso de los artefactos y el aprendizaje necesario para manejarlos, estaban subordinados a una búsqueda más relevante: potenciar el protagonismo de los y las jóvenes en sus comunidades.



En ese sentido, uno de los elementos que se debe considerar para dar cuenta de esta iniciativa es su inserción dentro de un proyecto educativo –que por ser educativo es también político– más amplio, donde el Instituto de Cultura Popular (Incupo) pretende, entre otros objetivos:

Diseñar e implementar propuestas educativas con una mirada integral que, respetando los saberes tradicionales y acordes a sus necesidades e intereses, se orienten a fortalecer el protagonismo de comunidades campesinas y aborígenes en la definición de su propio desarrollo.<sup>2</sup>

Así, el trabajo que esta organización realizaba desde hace años con los y las jóvenes de la provincia de Corrientes, implicaba como estrategia un acompañamiento a los procesos organizativos de grupos de jóvenes campesinos/as, que era a la vez una colaboración técnico-productiva ya que estos colectivos juveniles tenían en general, como centro y origen, las actividades que constituyen su medio de subsistencia: la producción y venta de frutillas, en el caso del grupo de Desmochado-Bellavista, o la crianza de ganado en el de los chicos/as de la Colonia Cabral, en Saladas. La realización de un documental, entonces, resultó ser mucho más un catalizador de un proceso que ya se venía gestando con esta red de jóvenes, antes que una actividad educativa cerrada sobre sí misma.

De esta manera, y durante el mismo período en el que desarrollamos ¡Viste!, varios de los y las jóvenes participaron de otras instancias, orientadas también a favorecer este proyecto educativo. El Curso de Jóvenes con Oficio, por ejemplo, que consistió en talleres de capacitación dictados en dos períodos de 15 días, en las localidades de Añatuya (Santiago del Estero) y en Itatí (Corrientes), donde los y las participantes aprendieron técnicas sobre el manejo de agua y el cuidado de animales. O el Encuentro Regional de Jóvenes donde se congregaron grupos juveniles apoyados por diversas organizaciones y organismos gubernamentales para conocerse e intercambiar sus propias experiencias, en el que además pudieron presentar a los/as demás lo que habían avanzado en la realización de este video documental.

Por todo esto es que, si bien es cierto este proceso terminó por reflexionar sobre el derecho a la comunicación desde la propia experiencia de los y las jóvenes en la realización de un producto comunicacional, en realidad era parte de un trabajo educativo que de una manera u otra tocaba otros derechos humanos, tales como el derecho a la participación, el derecho a la educación, el derecho al trabajo, entre otros.

---

2. Ver en <http://incupo.org.ar>

Es desde la pertenencia a este proyecto pedagógico que se puede entender (o disculpar) el hecho de que, en tanto propuesta educativa, el proceso ¡Viste! naciera sin demasiada estructura y se fuese construyendo en el camino. En parte porque en las primeras conversaciones del equipo de educadores/as que presentamos esta iniciativa a los y las jóvenes, no visualizamos desde un inicio que ésta pudiera generar una reflexión sobre el derecho a la comunicación. Lo que sí teníamos presente era la necesidad de fortalecer esta red de jóvenes usando la comunicación como una especie de catalizador. Pero también, porque desde un principio consideramos que esta actividad tenía que ser conducida por sus participantes, es que dejamos en sus manos las definiciones respecto a sus objetivos, o como lo explicamos en las primeras reuniones, el para qué realizaremos esta iniciativa, así como el público al que sería dirigido. Poco a poco, a medida que pasaba el tiempo, se sumaban conversaciones y reuniones, o a medida que fuimos también compartiendo con otros/as compañeros/as del Incupo, pero sobre todo al dialogar con los/as jóvenes en las diversas sesiones que tuvo este proceso, es que se fue haciendo evidente que lo que estaba involucrado era el derecho a la comunicación, a la palabra propia, a poder alzar la voz y hablarle de igual a igual a las autoridades, por ejemplo.

## El sentido de una idea audiovisual

Fue el mismo grupo de jóvenes con el que trabajamos el que comenzó a darnos luces sobre el sentido que tendría la realización de un video. Entre las opiniones se mencionó que podía usarse: a) para conocer la vida de los/as demás, como una forma de saber qué hacía cada cual en su cotidianidad, a qué se dedicaba o cómo era el lugar donde habitaban; b) para mostrar a otros/as jóvenes (de las ciudades pero también a quienes como ellos/as viven en el campo), su vida, sus sueños y su esperanza; c) para interpelar a las autoridades locales y sectoriales, denunciando los problemas que afectaban a los/as jóvenes y a sus familias. De alguna manera, estos diferentes objetivos reflejaban también la diversidad de quienes estaban participando de esta experiencia.

El primer aspecto que los y las jóvenes plantearon tenía que ver con la necesidad de profundizar en el conocimiento y comprensión de los/as demás jóvenes con quienes se encontraban en esta instancia. Y dentro de esta inquietud, una de las principales cuestiones era saber qué hacían, a qué se dedicaba a cada cual. Como jóvenes campesinos/as, varios trabajaban o tenían emprendimientos de frutillas, de mandarinas, de producción de harina de mandioca, y un largo etcétera. Desde las primeras sesiones en las que nos encontramos, las conversaciones versaban sobre estas materias, intercambiando experiencias e información relevante al respecto, como el precio de venta de cada producto. Así, no fue extraño que esto quedara plasmado en varias ocasiones en la versión final del documental, por ejemplo en la voz de Walter y Juan José (Kily), de la Colonia Tatacuá:



Hola, mi nombre es Walter, estamos en la quinta de Juan José. Estamos con la planta de mandarina, en la temporada de cosecha. Esta variedad es Smith. En esta temporada de cosecha estamos cosechando la mandarina. El cajón está a 2 pesos. Y acá Kilín les va a contar un poco cómo cuidan sus plantas, en su quinta. (...)

Lo principal que tiene que cuidar es de los pajaritos y también de la gente, que son bastantes (risas), entonces lo que tenés que hacer es mirarle todo el día (...)

Por otra parte, los y las participantes de ¡Viste! siempre tuvieron presente la idea de entregar a otros/as un mensaje propio, que expresara a los/as jóvenes de las ciudades lo que piensan y sienten quienes viven en el campo. Pero que al mismo tiempo sirviera para comunicar esperanza a quienes como ellos/as han decidieron quedarse y vivir cultivando la tierra, a través de la narración de sus propias experiencias de vida, tal y como contara Nelson Escobar, de Colonia La Elisa:

Yo creo que en el campo se puede vivir, se puede progresar, todo depende de uno mismo (...). A los jóvenes yo les quiero decir que hay esperanza en el campo, que no bajen los brazos y que peleen por lo que ellos quieren. Y yo digo que tenemos que estar bien.

En tanto, el último punto referido a la interpelación a las autoridades salió con fuerza entre quienes tenían más experiencias de participación, que al mismo tiempo eran los/as mayores del grupo, como Lucas Chamorro quien en el video documental señala, refiriéndose a la situación de su familia de origen que para regar sus plantaciones requería de una bomba a combustible debido a que en su casa todavía no cuentan con tendido eléctrico:

Esta familia necesita luz eléctrica ya que los costos de nafta que tienen es muy elevado al tener un generador. Ellos acá tienen una perforación, tienen una bomba que autoabastecen, que alimentan con un generador a nafta, por la falta de electrificación que digo que a esta gente le hace falta. Hasta el momento ha habido promesas, sobre todo de políticos, de otorgarles la luz eléctrica que está a uno doscientos metros el cable principal que pasa por la calle. Pero hasta por el momento no han tenido respuesta.

## Metodología de la experiencia educativa

En términos metodológicos ¡Viste! fue guiado por los/as educadores/as del Incupo, buscando que el protagonismo lo tuvieran los/as jóvenes, cada uno/a de ellos/as pero sobre todo el colectivo. Es decir, se intencionó que los/as diferentes participantes asumieran un rol en la construcción del audiovisual

final: hacerse cargo de la cámara o de las entrevistas, por ejemplo. Y al mismo tiempo, buscamos que esos roles fueran rotando, para que ojalá todos/as quienes quisieran tener esas labores pudieran tener la oportunidad de ejercerlas. Pero mucho más que eso, se trató de hacer responsable al grupo del proceso: que tomaran en sus manos las decisiones necesarias para el desarrollo de esta experiencia, que a través del diálogo y el debate tomaran acuerdos que luego se llevaran a la práctica.

En el desarrollo de esta experiencia hubo varias etapas, cada una marcada por las diversas tareas que acometimos, pero también por reuniones o sesiones de trabajo grupales. Como este proceso involucraba a grupos de jóvenes de diversas localidades de la provincia de Corrientes, hubo algunas tareas y reuniones que se trabajaron involucrando a todos/as los/as participantes en plenarios generales, mientras que otras se realizaron en grupos más pequeños. De esta manera, los momentos de este proceso fueron: a) reuniones para presentar la propuesta a los/as jóvenes; b) elaboración de guiones y definición de roles; c) recorridos para grabar en las distintas localidades; d) jornadas de edición del documental; e) visionado del documental y evaluación del proceso, y f) participación en el Encuentro de Jóvenes y Comunicación. Fueron las grabaciones y el trabajo de editar el video las que se realizaron en grupos más pequeños, mientras que las demás se hicieron congregando a todos/as los involucrados/as.

El Encuentro de Jóvenes y Comunicación nos sirvió como una especie de cierre del proceso ¡Viste!, aunque no pretendía tener esa función. Este encuentro surgió a partir de las conversaciones de aquellos/as compañeros/as del Incupo que estaban involucrados/as en el trabajo con jóvenes, quienes al percatarse que se estaban llevando adelante procesos que involucraban a jóvenes con el desarrollo de proyectos y/o productos comunicacionales. Se hizo evidente entonces que allí se encontraba tanto una oportunidad como una necesidad. Oportunidad de compartir los aprendizajes de esos diversos grupos y de aprovechar ese intercambio para satisfacer la necesidad de generar una reflexión en sus involucrados/as respecto al derecho a la comunicación. En el desarrollo de este Encuentro de Jóvenes y Comunicación, además de la presentación e intercambio de experiencias, los y las participantes pudieron reflexionar sobre el rol de los/as jóvenes en sus comunidades, y el modo particular en el que ellos/as pueden comunicar. Y asimismo, tuvieron la posibilidad de conocer el proceso que varias organizaciones llevaron adelante en Argentina para impulsar una nueva Ley de Medios (o Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual) en ese país, buscando una mayor democratización de las comunicaciones.

Incluir esta actividad dentro del proceso ¡Viste! nos permitió conectar nuestra experiencia concreta de realización de un audiovisual con otras iniciativas similares realizadas por jóvenes en otras localidades, y con procesos políticos nacionales que se habían estado gestando en un tiempo cercano. Evitamos así quedarnos encerrados sobre la misma práctica de realización del documental, que como ya se



dijo no era ni remotamente el centro de nuestro trabajo. De este modo, esta experiencia partió desde lo particular y lo concreto: la realidad de los/as mismos/as jóvenes, sus necesidades y sueños, para terminar reflexionando sobre lo más general: el panorama nacional, y lo más abstracto: las nociones de los derechos humanos. Y lo más importante en este proceso de reflexión, las y los jóvenes pudieron profundizar sobre el modo en que el ejercicio del derecho a la comunicación o su vulneración determina o al menos influye en la posibilidad de generar transformaciones en sus propias comunidades.

## **Comentarios a las evaluaciones de los y las participantes**

A la distancia (temporal y espacial), resulta interesante revisar las evaluaciones de quienes participaron en el proceso ¡Viste!, a partir de las anotaciones de la última reunión que realizamos para visionar el documental y realizar una ronda evaluativa de todo lo que habíamos trabajado en conjunto, las que a su vez corresponden a lo que se registró en los pliegos de papel durante esa reunión. Varias de esas opiniones concuerdan con lo que hasta ahora hemos señalado respecto de lo que fue esta experiencia educativa. Pero otras difieren o agregan elementos nuevos a aquello que hasta aquí se ha expresado.

Así por ejemplo, un aspecto que no habíamos consignado es el valor que los/as participantes le entregaban al simple hecho de encontrarse, tener la oportunidad de compartir con otros/as jóvenes: “Encontramos chicos nuevos que conocen cosas distintas y es fructífero y creativo. Me gusta juntarme, me quita la rutina”, es una de las frases que quedaron como registro de la evaluación. Desde esa reflexión, cabe preguntarse por el sentido que le entregamos a la idea de comunicación. A menudo cuando pensamos en ello terminamos por remitirnos a los medios. pero opiniones como esas nos recuerdan que es posible comprender la comunicación en un sentido amplio (tal vez primordial), donde el hecho de vincularse con otras personas es lo realmente importante. Desde este punto de vista, es posible argumentar que ¡Viste! fue un proceso educativo realizado desde la comunicación, fundamentalmente porque involucró el diálogo, el hecho de conocer y tratar de comprender a los/as demás, el ejercicio de escucharse y el goce de estar juntos, de divertirse realizando entre todos/as.

Otra de las cosas relevantes para los/as jóvenes, que no habíamos incluido dentro de lo que ha sido este relato, dice relación con la manera en que ellas y ellos reconocen en esta experiencia una oportunidad para su propio desarrollo personal: apreciar el hecho de “Poder decir que algo puse yo”, o sentir que esta iniciativa sirvió para “Perder el miedo y la vergüenza”, son algunas de las anotaciones que quedaron registradas en los papeles. No olvidar la necesidad de encontrarse con cada sujeto, en su propia y particular individualidad durante el desarrollo de procesos de educación popular

con jóvenes aparece como la lección más evidente de expresiones como estas. Esto, pese a que la apuesta sea la de construir o fortalecer organizaciones, generar articulaciones o favorecer el trabajo colectivo. Se trata simplemente de evitar maniqueísmos o proponer inexistentes oposiciones entre lo individual y lo grupal, cuando se puede favorecer ambos aspectos aunque la opción estratégica sea la de trabajar con las organizaciones.

Pero también hay ideas que refuerzan lo que ya habíamos señalado, respecto a que los y las jóvenes vieron en su participación en este proceso una oportunidad para dar a conocer a otras personas su propia realidad, las dificultades que viven y los problemas que necesitan urgente solución. Esto, buscando que se les reconozca y valore en tanto jóvenes: “Temas importantes que nadie toca. Trabajo rural, hacerle valorar a los jóvenes a través del documental”. O bien que se les escuche y valide como interlocutores/as, que quienes tienen poder de decisión por ocupar cargos en áreas relevantes para los/as pequeños agricultores, tomaran nota de sus demandas: “Hacer llegar nuestro mensaje. Ser escuchados por lo que hacemos. Hacer saber a los funcionarios que esta parte también existe”. Eso sin quedarse meramente en la denuncia ni situarse como víctimas pasivas de las circunstancias, sino todo lo contrario. En su mensaje siempre hubo palabras cargadas de esperanza, de sueños, de perseverancia y empuje, que finalmente fueron el reflejo de sus propias historias vitales, en las que la voluntad de mantenerse viviendo en el campo les ha llevado a sobreponerse a los obstáculos, siendo capaces de visualizar un futuro mejor, en el que ellos/as mismos/as puedan forjar cambios: “Ojalá que logremos lo que buscamos, que mejoren las cosas del campo”.

## Principales aprendizajes

Desde la revisión de la experiencia de ¡Viste! es posible presentar algunos elementos que pueden resultar de interés para quienes inicien o se encuentren realizando iniciativas de similares características, o estén trabajando con grupos de jóvenes en contextos rurales. Esto, obviamente, tomando en cuenta que de ninguna manera estos aprendizajes que aquí se relevan pueden ser trasladados a otras realidades o momentos, como si el solo hecho de consignarlos aquí garantizara su infalibilidad. Una cuestión que es fácil de descartar, si se toma en cuenta que varias de estas lecciones tienen que ver con falencias que encontramos mientras desarrollábamos las actividades de este proyecto, o que se hicieron notar cuando ya habíamos dado por concluido el proceso. Con esa advertencia hecha, podemos mencionar entre los principales aprendizajes, los siguientes:

**La conveniencia de incluir las experiencias educativas que se desarrollan desde la comunicación, en un proyecto pedagógico-político.** Sobre todo cuando se trata de jóvenes campesinos/as donde una iniciativa comunicacional puede parecer incluso fuera de contexto si no va acompañada de



otro tipo de trabajo que colabore con el mejoramiento de sus condiciones de vida, pero sobre todo al fortalecimiento de su protagonismo en las comunidades en las que viven. De lo que se trata, finalmente, es que este tipo de iniciativas tengan relación con las realidades de quienes participan en ellas y de que tengan un sentido más allá de la simple realización de tal o cual actividad o producto comunicacional, artístico o de otro tipo.

**El aporte que genera a una iniciativa de comunicación y educación popular el hecho de vincular a sus participantes con otras experiencias similares.** Así lo pudimos apreciar en el ya comentado Encuentro de Jóvenes y Comunicación, donde los miembros de nuestro grupo de jóvenes campesinos/as tuvieron la oportunidad de conocer otras iniciativas. Generar este tipo de instancia colaboró para la reflexión respecto a lo que ellos/as habían realizado, al presentar a otros/as su trabajo y recibir comentarios.

**La contribución que realiza al proceso educativo el hecho de enlazar la propia experiencia y realidades de los/as jóvenes con los procesos de alcance nacional.** Por cuanto este tipo de búsqueda colabora en la reflexión en torno a las realidades de los/as participantes de estos procesos educativos, a partir de la cual se genera un tipo de aprendizaje que tiene que ver con la capacidad de relacionar las propias condiciones de vida con el panorama político de su país, una cuestión que resulta capital en el proceso de formación de personas que se involucren en el ejercicio, la defensa y la exigencia de sus derechos.

**La valoración que para los y las jóvenes tienen los espacios de encuentro, donde pueden encontrarse con otros/as, conocerles y compartir un buen momento juntos/as.** Tanto es así que, sin temor a estar demasiado errado, se podría argumentar que para muchos de quienes participaron de este proceso, este factor era una de las principales motivaciones para acudir a los encuentros y formar parte de la realización del documental.

**La necesidad de reflexionar con otros/as compañeros/as de manera permanente respecto al trabajo que se está realizando, sus alcances y limitaciones.** Una cuestión que parece obvia pero que muchas veces en el desarrollo de nuestros proyectos olvidamos. Afortunadamente, el estilo de trabajo del Incupo siempre ha privilegiado la conversación y el diálogo con los/as demás, así como el afán de involucrarse con aquellas iniciativas que involucran a los/as compañeros/as. En buena medida, tener esta oportunidad de sumar miradas diferentes a las nuestras, con más distancia del proceso y más experiencia como educadores/comunicadores, son las que permitieron que sumáramos a ¡Viste!, una necesaria reflexión en torno al derecho a la comunicación.

### La necesidad de generar un proceso de cabildeo que complemente el desarrollo de productos de comunicación, cuando lo que se busca es tratar de incidir en los/as tomadores/as de decisiones.

Aunque desde un comienzo los/as participantes de esta experiencia manifestaron su intención de llegar a las autoridades con el mensaje que estaban colocando en el video documental, lo cierto es que ni el equipo de educadores/as ni los/as jóvenes que se involucraron en el desarrollo de esta tarea tuvimos la capacidad ni el tiempo disponible como para hacerles llegar a los/as funcionarios/as respectivos/as el material que habíamos realizado. Quienes guiamos este proceso estábamos dejando el Incupo para cuando el audiovisual estuvo terminado. De manera que esta tarea de hacer llegar a las autoridades el producto final del proceso, fue un aspecto que quedó como tarea pendiente.



### Anexo: participantes de la experiencia<sup>3</sup>

| Nombre y Apellido      | Lugar           |
|------------------------|-----------------|
| Melisa Canario         | Bella Vista     |
| Ariel Gauna            | Desmochado      |
| Jonatan Laenge         | Desmochado      |
| Lucas Aguirre          | Desmochado      |
| Lucas Chamorro         | Desmochado      |
| Miguel Rodríguez       | Desmochado      |
| Roberto Carlos Benítez | Desmochado      |
| Lucio Chamorro         | Desmochado      |
| Silvina Chamorro       | Desmochado      |
| Daniel Pérez           | Colonia Tatacuá |
| Gustavo Cosio          | Colonia Tatacuá |
| Juan José Ibarra       | Colonia Tatacuá |
| Julio Esquivel         | Colonia Tatacuá |
| Rodolfo Pucheta        | Colonia Tatacuá |
| Fabián Pared           | Colonia Tatacuá |

3. Estos corresponden a las y los jóvenes que participaron de ¡Viste! Además, en el equipo de educadores y educadoras de Incupo participaron Laura Maldonado y Romina Antueno.



|                       |                    |
|-----------------------|--------------------|
| Walter Pavón          | Colonia Tatacuá    |
| Carlos Maidana        | Colonia Cabral     |
| Gustavo Florentin     | Colonia Cabral     |
| Juan Carlos Florentin | Colonia Cabral     |
| Maria Maldana         | Colonia Cabral     |
| Sandra Benitez        | Colonia Cabral     |
| Sergio Quiroz         | Colonia Cabral     |
| Belén Cañete          | Pago de los Deseos |
| Gabriel Cardozo       | Pago de los Deseos |
| Manuel Cañete         | Pago de los Deseos |
| Natalia Cardozo       | Pago de los Deseos |
| Natalia González      | Pago de los Deseos |
| Noelia González       | Pago de los Deseos |
| Belén Altamirano      | Saladas            |
| Carolina Lusichs      | Saladas            |
| Cinthia Lusichs       | Saladas            |
| Claudia Flores        | Saladas            |
| Silvana Flores        | Saladas            |
| Yohana Lusichs        | Saladas            |
| Hernán Burdach        | Colonia La Elisa   |
| Nelson Escobar        | Colonia La Elisa   |
| Dario Alegre          | Colonia La Elisa   |
| Horacio Gómez         | Colonia La Elisa   |
| Alejandro Bordón      | Colonia La Elisa   |
| Gabriel               | Colonia La Elisa   |

# PEDAGOGÍA TEATRAL REPARATORIA CON NIÑOS, NIÑAS, Y ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE EXPLOTACIÓN SEXUAL COMERCIAL: UNA EXPERIENCIA DE DIGNIFICACIÓN

6

Iria Retuerto<sup>1</sup>. ONG Raíces. [iria@ongraices.org](mailto:iria@ongraices.org)

## Resumen

La presente comunicación refiere de una experiencia de aplicación del teatro a procesos de restitución de derechos. Destacando el carácter educativo de la experiencia teatral, la autora se refiere a las bases sobre las que se construye esta metodología, para lograr ser un complemento a la reparación del daño de niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial. El vínculo grupal, el rigor, el desarrollo de la creatividad y la expresión, así como la conexión con el propio cuerpo son objetivos centrales de dicha experiencia que se funda en la concepción de la recreación y la creación como un derecho a menudo negado a niños, niñas y adolescentes que se han desarrollado en ambientes de marginalidad y exclusión.

En el 2004 la ONG Raíces inició una experiencia que ha ido desarrollando y fortaleciendo en los últimos años: la aplicación del teatro como herramienta en el proceso de reparación del daño y restitución de derechos en niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial. En el contexto de una intervención psico-social y educativa orientada a reelaborar las experiencias traumáticas y construir nuevos significados y sentidos de vida, el teatro surge con el fin de complementar –y no de sustituir– otras intervenciones que se realizan en el marco de dos Proyectos Especializados en Explotación Sexual Comercial, implementados por la ONG Raíces y financiados por el Servicio Nacional de Menores (Sename), en las zonas poniente y de la Región Metropolitana.

Desde el año 2001 en que el Sename solicita a ONG Raíces la realización de un proyecto piloto para reparar el daño sufrido por niños, niñas y adolescentes que han vivido este crimen a sus derechos, la institución ha centrado prácticamente todo su quehacer en abordar esta vulneración. Conscientes de que las condiciones que permiten este extremo abuso de poder, en que un adulto se aprovecha de la edad y la situación de vulnerabilidad de un niño, niña o adolescente, obedecen a una multiplicidad

1. Antropóloga de la Universidad Libre de Berlín, Magíster en Educación por la Academia de Humanismo Cristiano. Se desempeña desde el año 2004 en la ONG Raíces, siendo la creadora y coordinadora de la metodología de teatro reparatorio aplicada a la intervención con niños, niñas y adolescentes víctimas de Explotación Sexual Comercial.



de factores, ONG Raíces busca enfrentar de manera integral y complementaria. Poco a poco, con un trabajo constante que incluye la sensibilización, la incidencia y la reparación del daño de las víctimas, multiplicado por las tareas de otras y otros, confiamos en que se podrá ir minando el efecto que los prejuicios de género, clase y edad que están instalados en nuestra cultura, y que hoy aún permiten que frases como “Con 16 años ya sabe lo que hace”, o “Si no es conmigo va a ser con otro”, o “Estos niños ya no tienen vuelta”, se digan sin recibir una sanción social inmediata y espontánea.

La explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes se diferencia de otras formas de violencia sexual esencialmente en el hecho de que conlleva necesariamente una transacción. Definida por el Ministerio de Justicia de Chile como “aquella actividad en que un adulto utiliza a una persona menor de 18 años con propósitos sexuales a cambio de dinero, o de algunos ‘favores’ como amparo o protección” (2001), la presencia de algún tipo de intercambio le imprime a esta forma de vulneración su particularidad. Al recibir algo a cambio de algún tipo de favor sexual, existe un acuerdo social tácito que, de manera más o menos explícita, tiende a atenuar la responsabilidad del agresor. El hecho de que la víctima acepte el intercambio pareciera implicar que está de acuerdo con lo ocurrido, centrando la responsabilidad de lo sucedido fundamentalmente en su conducta. Así, se suele escuchar a menudo la frase “Son niños que no han sido educados en valores” o “Se van por el camino fácil”, asumiendo que la víctima podría estar en condiciones de decidir, de oponerse o de consentir con suficientes herramientas frente a semejante vulneración. No deja de sorprender que se le exija a la víctima de una forma extrema de violencia ejercer su propia resistencia de manera consecuente y eficaz.

Especialmente preocupante en este círculo de responsabilización implícita en el discurso público es que los niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial interiorizan el supuesto de que el “pago”, la transacción, convierte en lícito algo que, en ese momento, deja de ser visto como una vulneración a sus derechos. Es cierto que los niños y las niñas víctimas de cualquier vulneración tienen una tendencia a sentirse responsables de la misma (Miller, 1998). Así, es frecuente que a víctimas de maltrato, de abuso sexual o incluso de violencia política les acompañe la sensación de que “algo hicieron para merecerlo”. Forma parte de la cultura adultocéntrica y a la vez temerosa de la niñez imperante. Sin embargo, en el caso de los adolescentes, y las niñas y niños que han sido víctimas de explotación sexual comercial, esta responsabilización propia adquiere solidez en sus mentes y en sus sentimientos porque, en el mundo más allá de ellos/as mismos/as, ven reflejada, no solo esa misma idea, sino también una sanción social respecto a su conducta, especialmente si se trata de mayores de 14 años.

Por lo demás, la carga que el mundo adulto pone sobre sus hombros no responde solamente a la vivencia de la explotación sexual comercial. Los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de este crimen vienen de historias de daño generalizado, que suelen estar marcadas por la extrema negligencia de los/as adultos/as circundantes durante su crecimiento, así como la presencia de vivencias traumáticas –esencialmente en el ámbito de la sexualidad– que no han sido acogidas ni trabajadas por quienes debieran ser sus figuras protectoras (Araya, 1997 y 2006). Las distintas vulneraciones vivenciadas a lo largo de su existencia han sido acompañadas por un fuerte desprecio de sus capacidades individuales y de sus potencialidades futuras, con lo cual acaban siendo comprendidas como efectivamente “lo que se merece”. La explotación sexual comercial pasa fácilmente a ser considerada un problema de conducta, como ya mencionábamos con anterioridad.

Sin duda, estas continuas experiencias de desamor y negación del propio desarrollo integral son caldo de cultivo para el abuso de poder, la manipulación y la seducción que ejercen los/as explotadores/as. Más allá de quiénes y cuántos estos/as sean, entre los/as explotadores/as siempre hay alguno/a o algunos/as con quienes la víctima establece una relación afectiva y frente a la cual suele manifestar una enorme lealtad, haciendo aún más complejo el alejamiento de las situaciones de riesgo (Araya, 2006). Por tanto, son numerosos los flancos que se van abriendo al enfrentar un proceso de restitución de derechos con niños, niñas y adolescentes víctimas. Por una parte, es fundamental ir haciendo un proceso introspectivo y dialógico que les lleve a reconocer la vulneración en lo que les sucede o ha sucedido, pudiendo reducir cada vez más su sensación de culpa. Por otra parte, es necesario ir caminando –con ellos y ellas– un sendero en que puedan generar y recuperar herramientas para enfrentar situaciones más amplias y profundas de vulneración, para recuperar su cuerpo, resignificar su sexualidad, desarrollar vínculos respetuosos y enriquecedores, descubrirse y fortalecerse conociendo sus capacidades. Este camino, además de la restitución de derechos específicos como el derecho a la salud, a la educación, a la participación, conduce, cuando se realiza de manera profunda y constructiva, según la experiencia de la ONG Raíces, a que el niño, niña o adolescente que ha llegado a vivir una situación de intercambio sexual tenga las herramientas para no volver a exponerse a ese tipo de situaciones. Sin duda, el trayecto parece complejo y pedregoso. Requiere, como ya mencioné, de un equipo profesional integral e integrado, además de una red de apoyo sólida. Frente a esta inmensidad de variables y aristas por las que el daño puede manifestarse, uno podría preguntarse ¿y en qué aporta un taller de teatro?

Habría que empezar contestando, con la sinceridad más absoluta, que el teatro por sí mismo no repara el daño profundo vivenciado por un niño, niña o adolescente a través de la explotación sexual comercial. Tal vez exista alguna experiencia en que esto ha sido posible, pero consideramos que el abordaje de esta vulneración debe siempre buscar la integralidad de miradas, de disciplinas,



de enfoques. Sin embargo, con la misma seguridad podemos afirmar que el teatro es un aporte sustantivo, importante y, si ninguna otra experiencia educativa lo sustituye, me atrevería a decir que necesario para tal tarea.

Probablemente, dada la gravedad del daño y la profundidad de los vericuetos por los que se refleja en las vivencias humanas, las intervenciones en contexto de vulneración tienden a centrar la intervención en dos pilares: el abordaje psicológico, que puede dar respuesta a los efectos del trauma y ayudar a resignificarlo, y el abordaje social, más centrado en la búsqueda de alternativas a situaciones de exclusión, marginalidad o pobreza asociadas en muchos casos con otras vulneraciones de derechos. El abordaje educativo, que en décadas anteriores jugó un papel tan preponderante en el área social y el ejercicio de restitución de derechos, actualmente ha sido, lamentablemente, relegado a un papel secundario. Esto se da de manera más explícita en unos casos que en otros, pero no hay duda de que, a la hora de pensar en intervenciones con población dañada, se le otorga mayor valor a las intervenciones terapéuticas que a las formativas.

Dentro de las intervenciones educativas, aquellas que se sirven de estrategias artísticas suelen ser denominadas “actividades recreativas”, adquiriendo con ese término un estatus secundario respecto a otras intervenciones. En sí mismo, este término no es en absoluto negativo, recordemos que el derecho a la recreación, al descanso, a la creación son derechos consagrados en la Convención de Derechos del Niño. Sin embargo, la carga semántica que esta palabra –“actividad recreativa”– tiene actualmente en nuestra sociedad, la sitúa en una falsa dicotomía con algo que podríamos englobar dentro del término “actividades laborales”, reduciendo claramente su valoración social y con ello su capacidad de incidencia. Probablemente no es ajeno a la experiencia de nadie el hecho de que en el colegio, por ejemplo, los talleres de teatro o de música se aplazan en temporada de pruebas.

El taller de teatro que se realiza en los dos centros de acogida de la ONG Raíces es sin duda un espacio recreativo, y justamente desde tal lugar adquiere una relevancia considerable porque está destinado a niños, niñas y adolescentes, quienes por haber nacido en un entorno de marginalidad, de vulneraciones múltiples y concatenadas, han interiorizado la percepción de que vivir estos espacios no es un derecho consagrado. La explotación sexual comercial es una vulneración que ataca directamente la dignidad de la persona, entendiéndola no como un ideal moral, sino como un derecho básico según el cual todos y todas somos merecedores de respeto y de la libertad necesaria para desarrollarnos y desarrollar nuestra autonomía. Y el desarrollo y la libertad implican el disfrute, el juego, la experimentación de la belleza, tener derecho a vivir experiencias emocionantes y significativas. Cuando autores como Jorge Barudy o Boris Cyrulnik indagan en historias de resiliencia, demuestran la importancia que tienen experiencias significativas (como una charla interesante,

una visita al campo, una conversación amable, una experiencia lúdica, etcétera) en impulsar los mecanismos resilientes de las personas. Cuando se ataca la dignidad de las personas a través de la vulneración de sus derechos fundamentales, se les priva también de esas experiencias, limitando la riqueza de su existencia a una supervivencia emocional y física que en sí misma constituye también una grave agresión.

Ofreciendo un espacio recreativo que pretende brindar la mayor calidad de oportunidades de producir bienestar y disfrute a niños, niñas y adolescentes a quienes generalmente se les brindan espacios limitados, a medias, ni tan verdes, ni tan bonitos, ni de tan buena calidad, ni tan entretenidos... El taller de teatro en ONG Raíces permite fortalecer ciertas capacidades que les van a ser de suma utilidad en su desarrollo, lo que los espacios que generalmente frecuentan, como la escuela, la familia, el barrio, no siempre les entrega. Por ejemplo, considerando que trabajamos con personas cuyas relaciones vinculares se han visto fuertemente dañadas por la negligencia y agresión constante del mundo adulto y por la manipulación del o los/as explotadores/as, el teatro, como arte grupal por excelencia ofrece la magnífica oportunidad de trabajar las **capacidades vinculares**. A través de la realización de acciones teatrales o una obra de teatro en común, se evidencia la necesidad que tenemos los/as unos/as de los/as otros/as, más allá de la simpatía o cercanía que sintamos. El trabajar en conjunto por un proyecto de interés común permite experimentar dinámicas de colaboración de respeto por el otro u otra, de límites y de vivenciar la emoción del resultado conjunto.

La confusión de límites constituye otra agresión importante al desarrollo que han vivido los niños, niñas y adolescentes con los que trabaja la ONG Raíces. Traspasados en exceso los límites de la intimidad, la autonomía, la propia identidad, reciben permanentes sanciones por aquellos límites que a través de ciertas actitudes agresivas o desafiantes, pudieran traspasar en los otros u otras. La confusión en torno a los límites dificulta el logro de metas así como el desarrollo de cierta disciplina necesaria para ejercitar la paciencia, la tolerancia, la sensación de proceso, de avance, de logro. El teatro es un arte riguroso, requiriendo una cierta disciplina para entrenar el cuerpo y la voz, así como para los ensayos y las repeticiones. Sin esperar que dicho rigor sea una condición dada en el grupo (razón por la que muchas veces los/as actores/as acostumbrados a niveles de rigor infinitamente más elevados, se frustran cuando trabajan con grupos que presentan desafíos en este aspecto), se trata de un objetivo de trabajo que se refuerza con ejercicios variados como el *training* inicial, las coreografías, el trabajo coral, los ensayos para un montaje.

La desconexión entre **cuerpo y emoción** es, por otra parte, una de las consecuencias del daño más evidente en adolescentes víctimas de explotación sexual comercial. Estrategia aprendida a través de las múltiples vulneraciones, esta desconexión se acrecienta después de vivir la transacción sexual. En



los ejercicios teatrales esto se evidencia fundamentalmente en la dificultad de estar “aquí y ahora”, que generalmente deriva en lo que habitualmente conocemos como “presencia actoral”. Tal vez no solemos pensarlo de esta forma, pero privar a alguien de su cuerpo, privarlo de la posibilidad de disfrutar del aquí y el ahora es, sin duda, un atentado extremo a su dignidad.

Finalmente, la capacidad de crear belleza (en el amplio sentido de la palabra, sin relacionarla a ningún canon específico), de inventar situaciones, personajes, historias, la capacidad creativa que todos y todas tenemos, encuentra siempre barreras para su desarrollo, siendo estas barreras sin duda mayores en ambientes represivos de la emocionalidad. En contextos de desconexión (podemos fácilmente afirmar que en todos los actores involucrados en la explotación sexual hay cierto grado de desconexión) como los que viven los niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial, la **creatividad y la expresión** de la misma se ven sin duda mermadas. Lejos de ser un don o una capacidad que se desarrolla en aislamiento, esperando la “inspiración”, la creatividad la entendemos como un proceso eminentemente social (Bazan, 2004). Uno es más creativo en ambientes creativos. El derecho a inventar e imaginar mundos diferentes, o a reinventar el propio nos parece un derecho fundamental a ejercer sin restricciones, y el permitirle su existencia creemos que es tan importante como revisar y resignificar las experiencias traumáticas.

Así, el taller de teatro en el contexto de reparación del daño de niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial es un espacio que busca ofrecer experiencias que de las generalmente niños/as que han crecido en ambientes de marginalidad y abandono se ven privados/as, y que sin embargo, si nos detenemos a pensar, constituyen insumos esenciales para ejercitar nuestras emociones, nuestros proyectos de vida, nuestros momentos más significativos. El teatro, según la metodología aplicada en ONG Raíces, pretende reivindicar el derecho a la recreación y al juego como aspectos esenciales para vivir una vida rica, digna y amable. Sin embargo, creemos que la recreación es un ejercicio serio. Para que efectivamente un taller artístico trascienda el rol secundario que generalmente se le atribuye, consideramos importante tener en cuenta las siguientes premisas:

**Incondicionalidad:** En primer lugar, y atendiendo justamente al ya mencionado rol secundario que se le suele atribuir a los talleres artísticos, así como al trabajo disciplinado que se pretende impulsar, es que se vuelve imprescindible que dicho taller sea realizado con el mayor rigor posible. No debiera posponerse por otra actividad o ser relegado a un rol condicionado por otras intervenciones. Si se ha evaluado que la participación en el taller de teatro puede ser beneficiosa al proceso de un niño/a, éste pasa a ser tan necesario como los acompañamientos individuales, los controles de salud, la reinserción a la escuela.

**Complementariedad:** Reiterando lo dicho al principio respecto a que no consideramos que el teatro sea suficiente para cubrir los complejos procesos de reparación del daño para niños/as víctimas de explotación sexual, merece la pena detenerse en su carácter de herramienta complementaria en un proceso de restitución de derechos. Así, es necesario generar mecanismos de comunicación entre unas intervenciones y otras. La metodología integral de ONG Raíces fomenta el trabajo en espacios grupales, teniendo cada uno de ellos objetivos específicos, algunos más cercanos que otros a la temática específica de la vulneración. Asimismo, a través de un sistema de tutorías, los/as distintos/as profesionales se hacen cargo de los procesos individuales de un número determinado de niños y niñas. Cada una de estas intervenciones tiene sus especificidades, y justamente la riqueza de la integralidad se encuentra en el complemento. En esta lógica, la metodología de teatro reparatorio cuenta con sistemas de registro de cada sesión, así como indicadores propios que complementan aquellos con que se sigue el proceso del niño de la niña a través de las otras intervenciones.

**Teatro desde el juego:** Al contrario de lo que podría pensarse, en ONG Raíces el teatro no es utilizado como un medio de expresión para reelaborar las propias experiencias traumáticas. Consideramos que para ello hay otros espacios dentro de la misma institución que constituyen parte del proceso reparatorio de los niños/as. Así, los talleres de pares o los acompañamientos individuales son instancias en las que se intenciona el trabajo y la verbalización de las experiencias de explotación. Sin embargo, se considera que el taller de teatro es para jugar, para experimentar y disfrutar otros aspectos de la vida más allá de la herida. Creemos que es un derecho que así sea. Esto no significa que el tema esté vetado, de hecho, durante la segunda mitad del año se trabaja en torno a una creación colectiva en la que siempre surgen elementos que denotan las situaciones de abandono, discriminación y negligencia experimentadas por sus protagonistas: sin embargo, la temática específica de la explotación sexual no es un tema que haya surgido de manera espontánea, permitiendo corroborar, una vez más, que para un niño/a víctima es sumamente difícil hablar de este tema.

**Teatro en serio:** Para hacer un taller de teatro que sea un aporte al desarrollo de las personas no es necesario que éste finalice con un montaje teatral. Muchos/as monitores/as de talleres son reacios precisamente a dicha meta, siendo ésta considerada a veces una obligación impuesta por el colegio o la institución para que quienes financian el taller (apoderados/as o los/as mismos/as usuarios/as, según el espacio donde se realice el taller) vean algún tipo de resultado. Esta lógica es perfectamente respetable y los juegos teatrales tienen sentido y utilidad en sí mismos, más allá de que deriven en creación teatral o no. Sin embargo, al trabajar con niños, niñas y adolescentes que han vivido la discriminación y marginación extrema, la realización de una obra de teatro a fin de año adquiere una relevancia distinta. La experiencia teatral en un escenario es una experiencia única,



fascinante, mágica. Conocerla permite enriquecer tu mirada sobre el mundo, es una joya para el baúl de lo vivido. Pero para que realmente sea significativa, es importante que sea una experiencia de teatro “en serio”, es decir, con el mayor profesionalismo posible. Los montajes teatrales realizados por los dos grupos de teatro conformados por los niños y niñas de los centros de acogida de ONG Raíces, se realizan en una sala de teatro profesional con los debidos elementos necesarios para un ritual completo: luces, camarines, público numeroso, flores...De esta forma no solo viven una experiencia memorable, sino que además pueden consolidar y comprender todos los aprendizajes realizados durante el año, al vivenciar la importancia del rigor, el despliegue de la creatividad, la relevancia del vínculo.

Un taller de teatro en que se juega, se exigen aprendizajes adecuados, se experimenta la necesidad del otro, se despliegan posibilidades creativas y estéticas, es una manera de formarse en derechos, en el propio derecho a una vida digna, lo más completa posible, el derecho a acceder a la recreación, a la creatividad, a la belleza aunque uno haya nacido en una población marginal del sur o del poniente de Santiago, y haya aprendido a sobrevivir desde el daño. Ampliar las posibilidades de una mejor calidad de vida es nuestro deber como adultos/as protectores/as.



## Referencias bibliográficas

- Araya, D. y Latorre P. (1997). *Las hijas del desamor*. Santiago, Chile: ONG Raíces.
- Araya, D., Almendras, I., Ramírez, A., Vásquez, D. y Magún A. (2006). *Ya no tengo nada que esconder. Experiencias de reparación con niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial*. Santiago, Chile: ONG Raíces / CAFOD / Unicef.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Barudy, J. y Dartagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Bazán, D., Larrain, R., y Lazcano, L. (2004). *Sociocreatividad y transformación: ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Brook, P. (2000). *Hilos de tiempo*. Siruela.
- Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- García-Huidobro, V. (2004). *Pedagogía teatral, metodología activa en el aula*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Johnstone, K. (2003). *Impro. Improvisación y el teatro*. Santiago, Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien*. Tusquets Editores.
- Rodari, G. (1980). *Gramática de la Fantasía. El arte de inventar historias*. Alfaguara.
- Retuerto, I. (2009). *La tortuga y su escalera. Una experiencia teatral reparatoria con niños, niñas y adolescentes vulnerados*. Santiago, Chile: ONG Raíces, Fundación San Carlos del Maipo.



# AS NARRATIVAS VIDEOBIOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE ADOLESCENTES ABRIGADOS

**Cristóvão Pereira, Universidad Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.<sup>1</sup>**

**crisovaopereirasouza@gmail.com**

## Resumo

Frente a necessidade de pensar dispositivos de promoção dos direitos humanos de adolescentes abrigados, este estudo indaga: *como acompanhar esses sujeitos na formação de sua autonomia?* Discutimos a produção de vídeos como gênero narrativo autobiográfico, analisando o potencial da narrativa videobiográfica como recurso didático e pedagógico, ao possibilitar a seus autores, independentemente do nível educativo, gravar suas histórias de vida através da grafia audiovisual, para sobre elas refletir na perspectiva de um projeto de consciência de si mesmo. Os resultados permitem avançar que o dispositivo videobiográfico contribui para a formulação de atenção individualizada ao disponibilizar elementos que revelam a subjetividade dos adolescentes abrigados às equipes multidisciplinares, responsáveis pela execução das diretrizes regulamentares do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, cujos artigos 3º e 94º orientam o estabelecimento da “proteção integral” e atenção individualizada aos jovens que, nesta etapa da vida, se encontram em situação de acolhimento institucional.

## Introdução

Este artigo discute a formação da autonomia de adolescentes institucionalmente abrigados, que, no atual contexto legislativo brasileiro, são reconhecidos como sujeitos em desenvolvimento e de direito. Compartilhamos a experiência realizada no âmbito do direito à liberdade de opinião e expressão, conforme preceitua o Capítulo II, Art. 16, parágrafo II, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Trata-se de resultados parciais da tese de doutorado, “A videobiografia como dispositivo da pesquisa-ação-formação: uma prática educativa com adolescentes abrigados”, em conclusão no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

---

1. Maria Pereira, Universidad Abierta de Lisboa, Portugal, PPGed, UFRN, Profesora asociada y coautora, natalia@univ-ab.pt

Partimos do pressuposto de que o atendimento ao dispositivo regulamentar da “proteção integral”, constituinte do referido Estatuto, requer uma abordagem sistêmica, integrada e complexa baseada tanto nas histórias de vida desses sujeitos quanto nos contextos socioculturais e estados biopsicossociais em que eles se encontram, visando à compreensão dos modos de atendê-los de forma individualizada e em consideração a demandas pessoais e subjetivas. Enquanto desafio da pesquisa autobiográfica, trata-se de compreender modos de saber fazer dizer e modos de saber compreender, baseados nos princípios teórico-metodológicos que orientam a formação e autoformação pelas histórias de vida, considerando que as demandas formativas desveladas pelas narrativas dos adolescentes abrigados clarificam as dificuldades socioeducativas e psicossociais de uma população que transita para a vida adulta em realidades menos estáveis e afetivas do que a grande maioria dos indivíduos dessa mesma fase da vida.

Em nossas discussões, vimos utilizando um dos episódios das aventuras do Barão de Münchhausen para problematizar os obstáculos que se impõem à formação desses sujeitos. Segundo a lenda, o Barão de Münchhausen, célebre herói picaresco da literatura juvenil mundial, consegue escapar do pântano que o tragava através de um golpe genial: puxa-se a si pelos próprios cabelos. Não obstante os aspectos deterministas dessa sequência improvável e mítica (Lowy, 1987), ela se traduz, em nossa perspectiva, no modo pelo qual percebemos a realidade dos adolescentes que carregam consigo os traumas decorrentes das deambulações pelos espaços públicos, vítimas do abandono e da negligência familiares, da exploração e do abuso sexual, preconceitos e estigmas, e que atualmente encontram-se em casas de acolhimentos, sob a tutela do Estado.

Em livre analogia, compreendemos que, assim como o Barão, tais indivíduos devem recorrer primariamente a si, aos seus recursos, “aos próprios cabelos”, se quiserem descobrir ou construir os meios de emersão do “pântano” em que se encontram, na ponta mais desfavorecida da escala social. Utilizamos, então, tal metáfora, para nos referirmos às atividades reflexivas a serem realizadas “por” e “com” esses adolescentes, a fim de lhes possibilitar a liberdade para expressar a singularidade com que percebem a trajetória de suas vidas; a vida que imaginam para si; e o que estão fazendo no tempo presente para que a realidade imaginada seja por eles construída.

Esclarecemos que não há aqui a ilusão determinista de que, no âmbito de uma posição tão desfavorável, a emersão desses sujeitos dos lugares de exclusão em que se encontram seja efetivada sem tutorias. Que tal processo de emancipação dependa exclusivamente de seus esforços pessoais. Não obstante, reafirmamos o nosso entendimento de que a realidade desses sujeitos impõe aos sistemas educacionais, aqui falamos mais precisamente da educação não formal, o desafio de acompanhá-los em processos de reconstrução, ressignificação e, sobretudo, retorno à crença em si



e à valorização da sua autoestima, sem o quê, dificilmente, quaisquer outras propostas de educação ou formação suscitarão neles os devidos interesse e comprometimento.

Decorre desse entendimento a realização e análise do dispositivo videobiográfico, resultante da integração entre os preceitos teóricos e práticos da pesquisa autobiográfica (Pineau, 2003, 2005; Josso, 2004; Passeggi, 2008; Schütze, 2010; Bertaux, 2008) e os da pedagogia audiovisual (Wohlgemuth, 2005; Ramos, 2003) que, neste estudo, acompanhou 09 adolescentes de um abrigo institucional da cidade brasileira de Natal, estado do Rio Grande do Norte, numa formação reflexiva sobre si, com o objetivo de fazê-los construir outros sentidos para suas existências e projetos de vida. Ao desvelar a forma com que os adolescentes abrigados produzem e dão sentido às suas vidas, intencionamos contribuir para o preenchimento de lacunas fundamentais e aplicativas no âmbito da pedagogia social (Neto; Silva; Moura, 2009) que, como teoria e prática de intervenção educativa, tem impulsionado a oferta de uma formação acadêmica específica, a partir de conceitos diversificados e do estabelecimento de diálogos e fronteiras com a educação não formal e a educação sócio comunitária.

Nesse sentido, para além das concepções psicológicas e desenvolvimentistas que qualificam a adolescência em termos de rebeldia, revolta e complexidade - apenas para citar algumas categorias clássicas das abordagens patologizantes desta fase da vida - o dispositivo videobiográfico estrutura-se a partir de preceitos que compreendem a adolescência como uma construção histórica, cultural e social. E, por isso, entende que a possibilidade de sensibilizar e comprometer esses sujeitos em projetos de vida requer uma atenção focada em suas singularidades. No caso dos adolescentes abrigados, tal atenção revela-se pela compreensão das marcas de suas histórias de perdas, rupturas e dificuldades tanto no interior das famílias - maus-tratos, rejeições e relações de desafeto - quanto fora dela - obstáculos na procura por ajuda, ausência de sentido nas relações escolares e falta de perspectivas laborais. Em nossa perspectiva, o conhecimento e a compreensão dessas experiências se traduz em meios de acesso e de construção de saberes e de modos mais adequados de intervenção, o que significa a possibilidade efetiva de ajudá-los a reinventar para si novos trajetos educacionais e de vida.

## **Fundamentação teórico-metodológica**

A abordagem autobiográfica configura-se como uma pesquisa qualitativa, de perspectiva interpretativista e se fundamenta nos princípios da descoberta e da valorização da pessoa em sua singularidade. Concebida de maneira sistêmica e multidimensional, permite compreender, formar

e intervir, conforme sugere Pineau (2005, p.108). Segundo o autor, a dinâmica adotada por essa “modelização paradigmática” articula o que está dividido e busca os sentidos para elementos, eventos e trajetórias erráticos e caóticos, atuando na promoção da conjunção, e não da disjunção. Em consonância com tais preceitos, a videobiografia, conforme estruturada neste estudo, é concebida como um dispositivo de pesquisa-ação-formação.

De acordo com Peixoto (2008), o termo dispositivo refere-se a uma noção proveniente do campo técnico. Ao migrar para as ciências humanas e sociais, essa noção “busca abordar os objetos técnicos não apenas quanto às formas de alienação e de instrumentalização, mas também em relação aos modos de acesso e de uso, integrando até mesmo experiências afetivo-corporais” (*ibidem*, p. 43). Nesse sentido, o usuário do dispositivo apropria-se dos recursos colocados à sua disposição para construir o seu projeto de maneira independente, acompanhada ou compartilhada, numa relação em que “a técnica é compreendida como uma extensão do homem, podendo ser investida e carregada de afeto” (*ibidem*).

A pedagogia audiovisual, conforme discute Wohlgemuth (2005), é uma metodologia que relaciona comunicação audiovisual, cultura popular e saber científico, em prol da construção de novos conhecimentos sobre a capacitação de homens e mulheres dos setores populares. Segundo o autor (*ibidem*, p.10), “na seleção dos instrumentos utilizados no estabelecimento de sistemas de comunicação para a aprendizagem, o peso maior recai sobre os audiovisuais, porque permitem superar as barreiras do analfabetismo”. Em nossa perspectiva, tais atributos permitem, de um lado, trabalhar com sujeitos em situação de exclusão social, sobretudo àqueles limitados à cultura oral e gestual, instando-os a grafar as suas narrativas de vida para sobre elas refletir, na perspectiva de projetos de conscientização. E, de outro, discutir a produção de narrativas de vida audiovisuais como gênero discursivo autobiográfico e artefato de pesquisa-ação-formação.

De acordo com Tripp (2005, p. 455), o termo pesquisa-ação destina-se a todo “processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Barbier (2007) sugere esse percurso na forma de um processo cíclico e espiral, constituído de fases ordenadas por etapas: objeto abordado, objeto co-construído e objeto efetuado. Para este autor, a etapa do objeto abordado teria início com o reconhecimento da “situação problemática de um sujeito (pequeno grupo ou comunidade), ocasionando um sofrimento, destruindo relações humanas ou bloqueando a ação sobre a realidade”, (Barbier, 2007, p.122).

Nesses termos, a pergunta de partida -*Como acompanhar os adolescentes abrigados na formação de sua autonomia?* - resultante de nossos movimentos exploratórios, sintetiza a problemática



identificada no contexto das instituições de acolhimento dos sujeitos que, nessa fase da vida, estão em situação de vulnerabilidade social e psicológica, risco e acolhimento. Contudo, por compreendermos que quaisquer proposições educativas devem ser enraizadas na vida e na subcultura dos indivíduos em formação, assumimos a necessidade de aprofundar a problemática assim identificada, a partir de um olhar endógeno e capaz de subsidiar uma análise situacional e singular do contexto do abrigo, o que significa ouvir e conhecer o ponto de vista dos adolescentes abrigados em sua condição de usuários dos serviços da instituição. Nessa perspectiva, para a realização do primeiro ciclo - objeto abordado - optamos pela abordagem etnossociológica das narrativas de vida, de Bertaux (2008), definida pelo autor como:

Um caminho feito de aproximações, que [...] progride procurando indícios, conferindo a cada indício o status de um trampolim para gerar, pela imaginação sociológica, hipóteses plausíveis sobre os processos subjacentes cuja presença o indício revelará, inserindo novas questões nas entrevistas posteriores, cujas respostas dirão se tais processos são mesmo aqueles que se imaginava ou se é necessário imaginá-los de outra maneira (Bertaux, 2008, p.111).

Dessa forma, a fim de realizar uma "interpretação plausível" (*ibidem*, p.40) sobre "como" fazer para acompanhar os adolescentes em processos de conscientização, apoiamo-nos no conceito minimalista do autor de que "existe narrativa de vida desde que haja descrição sob forma narrativa de um fragmento da experiência de vida" (*ibidem*, p.18), posicionando tais fragmentos como unidades de sentido que revelassem pouco a pouco as estruturas e as dinâmicas internas do abrigo, mas, sobretudo, as necessidades de formação dos adolescentes abrigados.

Assim, neste primeiro ciclo, a partir da realização de uma oficina de pré-produção, produção e pós-produção de vídeo, realizada com o intuito de familiarizar os adolescentes participantes do estudo com a linguagem audiovisual, adotamos o conceito de "práticas de rastros", desenvolvido por Pineau e Le Grand (2003, p.03) para referir-se aos registros audiovisuais que, à semelhança das fotografias, eternizam fragmentos da cotidianidade. Tal conceito, seguindo a orientação de Barbier (2007, 129) de que "todos os lugares habituais de encontro são propícios à escuta interessantes [...] sem esquecer os lugares mais oficiais e institucionais", permitiu a produção de rastros videobiográficos dos adolescentes tanto no cotidiano interno do abrigo quanto em situações externas, tais como: seminários sobre juventude e saúde; batismo de capoeira; confraternização do Natal de uma instituição de adoção de crianças; visita a uma produtora de cinema e vídeo; audiências na III Vara da Infância e da Juventude. Além desses rastros videobiográficos, foi possível ainda no primeiro ciclo, realizar entrevistas semiestruturadas, a partir das quais percebemos as necessidades de formação dos participantes do estudo, ancorados na análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 113), que, dentre

outras funções, busca por “mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática”.

Essa análise associou-se ao conceito de “escuta sensível”. Segundo Barbier (2007, p. 94), “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”. Para o autor, a escuta sensível depende de “uma suspensão não somente de toda a teoria e conceitualização, mas igualmente de toda a representação imaginária sobre o mundo, até mesmo de todo desejo de “fazer” alguma coisa” (*ibidem*, p. 100). A escuta sensível foi nos mostrando aqui, acolá, por entre a realização das atividades de ensino/aprendizagem da oficina de vídeo, mas, sobretudo, a partir de entrevistas semiestruturadas, quais as necessidades de expressão latentes de cada um dos adolescentes. Ao realizar o direito à liberdade de expressão e opinião daqueles sujeitos, aspectos verbais, sugeridos ou apenas indiciados, sem que questões sobre eles tivessem sido explicitamente formulados, foram se tornando frequentes, nomeadamente os conflitos que os angustiavam e que simultaneamente os impelia e os impedia de verbalizarem.

Nesse contexto, apoiados em Mills (1982), passamos a personalizar a metodologia de acordo com as demandas de expressão que se foram emergindo. O autor sugere que o pesquisador seja um *artesão intelectual* no processo de construção do seu objeto de estudo, evitando procedimentos rígidos, sendo metodologista e técnico de si mesmo. Ou seja, que construa a teoria, o método e os fundamentos sobre o campo, sem se deixar dominar por eles, pois isso impediria o pesquisador de produzir.

Dessa forma, e em respeito ao item 2.1 da Carta da ASIHVIF -Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação, segundo o qual, os objetivos desse campo de formação, pesquisa e intervenção tem, por princípio, “o procedimento onde o sujeito define seu objeto de busca e desenvolve um projeto de compreensão de si, para si e pela mediação do outro”, buscamos adequar a metodologia ao atendimento das expectativas de expressão dos sujeitos em torno de seus conflitos, a partir das quais nos aproximamos de um dos pressupostos teóricos da resiliência humana: a de que “na história de uma vida, sempre temos um só problema a resolver, aquele que dá sentido à nossa existência e impõe um estilo às nossas relações” (Cyrulnik, 2005, p. 04).

Tal perspectiva orientou os procedimentos do segundo ciclo deste estudo -objeto co-construído-, através da realização de entrevistas narrativas videobiográficas, conduzidas de acordo com as orientações de Schütze (2010). Segundo o autor, os estudos biográficos não de considerar que “muito,



e por vezes tudo, depende da forma como o portador da biografia experiencia o encadeamento negativo de eventos e como ele o processa teoricamente" (*ibidem*, p. 210).

Assim, dando continuidade às decisões do primeiro ciclo, dentre elas, a de não orientar ou induzir autobiograficamente as narrativas para quaisquer temáticas, como procedimento válido para a confirmação ou negação da hipótese de que a emergência expressiva dos adolescentes demandava por temas relacionados aos seus conflitos pessoais e traumas vivenciados, solicitamos deles que escolhessem um lugar da cidade que lhes fossem representativos e para lá nos dirigimos, pesquisador e narrador, em dias sequenciais, para realizar as videobiografias. Desse modo, a primeira parte da narrativa se fez de forma livre, cabendo ao pesquisador apenas a questão inicial: "por que você escolheu esse lugar para falar de si?" e a posterior orientação para que os narradores contassem livremente suas trajetórias, baseadas em três eixos: vida antes do abrigo, vida no abrigo e expectativa de vida pós-abrigo, como forma de estruturação mínima da narração. Não sendo especificada explicitamente nenhuma temática, compreendíamos que tais encaminhamentos possibilitariam o livre-arbítrio e, conseqüentemente, a evocação de outras temáticas, caso não fossem os conflitos e os traumas os assuntos que os adolescentes de fato necessitavam expressar e sobre eles refletir.

Na segunda parte das narrativas, utilizamos o recurso da "coda narrativa", ou seja, após o esgotamento da narrativa ou fragmentos dela, formulávamos questões tangenciais ou exmanentes. Na terceira parte, ainda seguindo Schütze (2010, p. 212/213), procuramos aportar no entrevistado um "incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos [...] não apenas do curso "externo" dos acontecimentos, mas também das reações internas, as experiências do portador da biografia e sua elaboração interpretativa". Em síntese, considerando que "o rigor da pesquisa repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação" (Barbier, 2007, p.60), ao confirmarmos, neste segundo ciclo, as recorrências em torno de eventos traumáticos, buscamos, articular os preceitos teórico-metodológicos das histórias de vida em formação com os da resiliência humana, para compor os procedimentos que melhor se adequassem às necessidades de reflexão dos adolescentes sobre as experiências por eles relatadas. Nesse sentido, os procedimentos do terceiro ciclo - objeto efetivado -, de caráter reflexivo, basearam-se no princípio da resiliência humana de que "nunca se consegue liquidar os nossos problemas, permanece sempre um vestígio, mas pode dar-se-lhes uma outra vida, mais suportável e, por vezes, mais bela" (Cyrułnik, 2004, p. 12) e nos fundamentos da "mediação biográfica", conforme os orienta Passeggi (2008, p.14).

Do ponto de vista da resiliência humana, os acontecimentos conflituosos ou traumáticos, por vezes apenas insinuados, como no primeiro ciclo, noutras explicitadas, como no segundo ciclo, incidia

numa espécie de imobilização dos sujeitos, estacionados em torno de uma memória que, sem a oportunidade de expressão, não era submetida a processos de ressignificação e reconstrução. Nas palavras de Cyrulnik (2001, p. 16):

A primeira pancada, no real, provoca a dor da ferida ou a dilaceração da carência. E a segunda, na representação do real, faz nascer o sofrimento [...] Para sarar a primeira ferida, é preciso que o nosso corpo e a nossa memória consigam fazer um lento trabalho de cicatrização. E, para atenuar o sofrimento da segunda pancada, é preciso alterar a ideia que tenho do que me aconteceu, é preciso rever a representação que faço da minha infelicidade e a sua encenação sob o vosso olhar.

Diante de tal premissa, como acompanhar os adolescentes, autores videobiográficos, no processo de reconstrução de suas experiências negativas e infelizes, de modo que eles pudessem seguir em busca de suas autonomias e de novos espaços de expressão e de mudança? Para Cyrulnik (2009, p. 15), esses sobreviventes de calamidades inter ou intra-humana “só poderão voltar a ser pessoas de verdade, desde que seu meio os deixe falar”. No caso dos participantes deste estudo, o atendimento ao direito à expressão e opinião resultou numa expressividade cuja regularidade temática fundava-se nos conflitos pessoais de cada um dos adolescentes. Deste modo, o dispositivo videobiográfico foi gradualmente engendrando-se como uma tutoria cultural e psicológica de resiliência.

Nesse sentido, procuramos dispor os dados videobiografados diante dos autores videobiográficos para que, num processo de reflexividade acompanhada, pudéssemos “explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu “eu”” (Schütz, 2010, p. 210). Para tanto, buscamos o apoio nos fundamentos da reflexividade acompanhada que, segundo Passeggi (2008, p.43) apresenta dois níveis lógicos do trabalho biográfico: “narrar a história de sua vida e trabalhar sobre ela”. A autora tematiza a noção de mediação biográfica, compreendida como a ação de co-investimento realizado entre os formandos e o formador, para a realização dos processos de acompanhamento de uma pessoa ou um grupo de pessoas que produzem e refletem sobre as suas narrativas de vida.

Para pensar as qualidades do formador, posicionado na condição de mediador, a autora inspira-se nas figuras antropológicas do *Amador*, *Ancião*, *Animador* e *Balseiro*, sugeridas por Josso (2004, p.160-161). De acordo com Passeggi (2008, p.47) o *Amador* que acompanha a narrativa inicial evocada “transformar-se-á em outras figuras durante o acompanhamento, em ligação com a evolução do processo de (trans)formação do narrador”. Na condição de *Ancião*, por exemplo, o papel do mediador biográfico será o de manter o narrador em contínua atenção consciente de si, contribuindo para que ele descubra “o que pretende ser, aonde ir e onde fazer”. Nessa etapa do



processo, o Ancião poderá transmutar-se na figura do *Animador*, amparando o nascedouro das ideias e a ação de ressignificação do outro sobre si, para que ele possa renascer. Finalmente, o Animador cede o lugar ao Balseiro, cuja tarefa será o de promover o estranhamento necessário à compreensão das aprendizagens ocorridas no processo reflexivo.

Dessa forma, a experiência da mediação biográfica, na singularidade dos participantes pesquisados e de suas emergências de construção de uma existência cidadã, digna e produtiva, permitiu, ao pesquisador, formular questões estimuladoras frente ao contexto sociocultural específico das trajetórias de vida desses sujeitos, focalizando os aspectos que poderiam contribuir para a configuração de processos de formação da autonomia e capacitação desses sujeitos, frente às experiências conflituosas e traumáticas que se traduziam em obstáculos ao seu desenvolvimento.

Em síntese, a produção dos dados teve início no dia 01 de novembro de 2011 e terminou no dia 07 de março de 2012, permitindo compor um *corpus* para a pesquisa a partir de um total de 22 horas e 23 minutos de gravações. Desse total, transcrevemos integralmente as entrevistas semiestruturadas do primeiro ciclo, as narrativas videobiográficas do segundo e os encontros reflexivos do terceiro, um subconjunto composto de 6 horas e dezenove minutos de gravações. Os demais conteúdos gravados do primeiro ciclo, dezesseis horas e 4 minutos foram transcritos parcialmente, sendo o total do material submetido a várias análises e audições, ao longo do processo, na forma de uma "leitura flutuante" (Bardin, 2011, p. 126).

## Para não concluir

Frente aos objetivos de dar voz e visibilidade às subjetividades silenciadas de adolescentes socialmente excluídos e em situação de acolhimento em abrigos do Estado, a realização e análise do dispositivo videobiográfico, como resultante da integração entre a pedagogia audiovisual e os preceitos da formação e autoformação pelas histórias de vida, permite, no âmbito da pedagogia social, identificar as estratégias utilizadas pelos adolescentes para não sucumbirem ao sofrimento e ruptura, muitas vezes refletindo-se na forma de comportamentos indisciplinados ou violentos. O desvelamento das trajetórias de vida desses sujeitos possibilita, conseqüentemente, refletir sobre as razões de suas atitudes, capacitando os educadores dos mais diferentes matizes a uma abordagem de acordo com a singularidade de suas aflições e necessidades, qualificando a relação entre eles de modo mais favorável à constituição de vínculos e afetos.

Tais resultados permitem avançar que as videobiografias podem ser configuradas na forma de tutorias culturais e psicológicas de resiliência, ao permitir aos adolescentes a expressão de seus conflitos, traumas e desejos, através da produção de narrativas que incidem na mediação de processos de ressignificação e superação de adversidades, tanto durante a fase de evocação e articulação dos fatos anteriormente dispersos na memória, quanto na posterior fase de análise e reflexão sobre os relatos.

Na continuidade de uma fase a outra, podem ainda ser observadas através da imagem animada sonora a diversidade e riqueza das comunicações verbais e não verbais, das representações e comportamentos, a análise das posturas, das mímicas, das emoções e dos bloqueamentos na comunicação (Ramos, 2003) veiculada pelos adolescentes, de modo individualizado e subjetivo. O conjunto do material coletado, compõe uma base coerente, fundamentada e relevante para a formulação de atendimentos personalizados, ao disponibilizar elementos reveladores da subjetividade, desejos e expectativas dos acolhidos às equipes multidisciplinares, executoras das diretrizes observadas, sobretudo, nos Artigos 3º e 94º do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, que instituem a proteção integral e o atendimento individualizado aos que, nessa fase da vida se encontram em situação de acolhimento institucional.

Como sublinha Ramos (2005, p.259): “Reconhecer e promover os direitos da criança passa, em primeiro lugar, por criar as condições para que seja possível oferecer-lhe um sistema educativo/ pedagógico e sanitário eficientes, não podendo a satisfação destes direitos ser efectiva, sem uma abordagem multidisciplinar e global, destinada a responder às suas necessidades psicológicas, físicas e sociais desde o início da vida e capaz de transformar a vulnerabilidade, as situações de risco e exclusão, num processo estruturante, dinamizador e inclusivo”.





## Referências bibliográficas

- Barbier, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- Bardin, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Bertaux, Daniel. *Narrativas de vida*. A pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2010.
- Brasil. (2006). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei. 8.069, de 13/07/1990. Brasília: Presidência da República.
- Carta da asihivif. *Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação*. [s.d.]
- Cyrylnik, Boris. *Resiliência. Essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004;
- \_\_\_\_\_. *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- Josso, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- Löwy, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Ed.9. São Paulo: Cortez, 2007.
- Mills, C. Wright. *A imaginação Sociológica*. 4.ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- Neto, João Clemente de Souza; SILVA, Roberto da; Moura, Rogério. Notas teóricas e metodológicas dos organizados (In.) NETO, João Clemente de Souza.
- Silva, Roberto da; MOURA, Rogério. *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- Passeggi, Maria da Conceição. *Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador*. (In) PASSEGGI, Maria da Conceição; Barbosa, Tatyana Mabel Nobre. Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal – RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- Peixoto, Joana. *A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância*. (In) Eccos Revista Científica. Jan/Jun. Vol. 10. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2008.
- Pineau, Gaston. *Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar*. Saúde e Sociedade. v.14. n. 3. Set-dez. 2005. p. 102-110.
- Pineau, Gaston; Le grand, Jean Louis. *As histórias de vida*. (In) Passeggi, Maria da Conceição. Tradução livre. Natal: UFRN, 2003, material instrucional.
- Pires, Eloíza Gurgel. *A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis intersecções entre educação e comunicação*. (In) Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, n.01. jan/abr. 2010.

Ramos, Natália. *Perspectivas metodológicas em investigação: o contributo do método fílmico*. Revista Portuguesa de Pedagogia: Ano 37, n. 3, 2003, p. 35-62.

Ramos, Natália, *Famílias e crianças em contexto de pobreza e exclusão – Do desenvolvimento à saúde e à educação*. Psychologica. Nº 38, 2005, p.241-263.

Schütze, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. (In.) Weller, Wivian; Pfaff, Nicole (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Teoria e Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 210-222.

Tripp, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005 443.

Wohlgemuth, Julio. *Vídeo Educativo*. uma pedagogia audiovisual. Brasília: Editora SENAC, 2005.





## MEMORIAS EN AMÉRICA LATINA



## EXPERIENCIAS DESDE LA CÁTEDRA UNESCO DE EDUCACIÓN EN DDHH: UNA DIDÁCTICA EN CONSTRUCCIÓN (RESUMEN)

**Josefina Hurtado y Elías Padilla. Cátedra Unesco de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile. hurtado.josefina@gmail.com  
epadilla@academia.cl**

Desde el año 2003 la Cátedra Unesco de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano-UAHC, ha llevado a cabo distintas iniciativas para incorporar la educación en DD.HH. En el año 2007 la universidad instaura como parte del currículo la Cátedra Básica "DD.HH., Género y Multiculturalidad" para todas las carreras de pregrado. Los contenidos del curso son: contextos, derechos humanos y dignidad de todo lo viviente; evolución histórica de los derechos humanos; sujetos de derechos; derechos humanos como herramienta de desarrollo personal y colectivo; memoria y derechos humanos, y hacia una cultura de los derechos humanos.

Desde los inicios de esta experiencia, el equipo multidisciplinario que la impulsa se ha planteado el desafío de construir una didáctica coherente con el discurso de los derechos humanos. Para ello hemos dado importancia a la construcción participativa de las normas que regularán la convivencia del grupo y los criterios de evaluación de trabajos grupales en una pauta consensuada, entre otros. También consideramos las interrelaciones y conflictos vividos en la sala de clase y en la universidad como fuentes de aprendizaje.

Con relación al concepto de los derechos humanos detectamos, por un lado, desconfianza de parte de las/os estudiantes frente a las instituciones y la posibilidad de que los derechos puedan efectivamente ejercerse; las experiencias derivadas de un sistema autoritario y los abusos vividos cotidianamente en diferentes ámbitos levantan preguntas sobre alcance y factibilidad de una cultura de los derechos humanos. Otros parten con desconocimiento y quieren aprender, mientras un tercer grupo expresa que el conocimiento de los derechos humanos y su alcance les permite visualizar su práctica profesional con mayores posibilidades, tanto para generar espacios de respeto a la diversidad en el aula, como al ampliar la comprensión de los derechos desde los enfoques de género y multiculturalidad.

Entre los elementos relacionados con el contexto que marcan esta experiencia señalamos que un porcentaje considerable de las/os estudiantes pertenece a la primera generación de su familia que accede a la universidad; por su trayectoria y propuesta de pensamiento crítico, la UAHC proyecta expectativas de compromiso y cambio social; alumnas/os de esta universidad tienen experiencias comunitarias, desarrollan trabajos poblacionales y participan en los movimientos sociales y estudiantiles.

Entre los aciertos que queremos compartir destacamos:

- El uso del testimonio escrito y audiovisual enfocado en transmitir las experiencias de personas mayores que vivieron el golpe de Estado.
- La visita a sitios de memoria.
- La construcción de casos de transgresión de derechos en la vida cotidiana de las/os alumnas/os como un material básico para su análisis y reflexión.
- El análisis de material audiovisual (películas y documentales) que refieren a situaciones de violación de derechos humanos en distintos contextos.
- Las investigaciones grupales en temas de derechos humanos elegidos libremente.





## ENTRE ENIGMAS Y DILEMAS: UN RECORRIDO INTERACTIVO POR EL MUSEO DE LA MEMORIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

**Jo Siemon.<sup>1</sup> Área de Educación y Audiencias del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Chile. [jsiemon@museodelamemoria.cl](mailto:jsiemon@museodelamemoria.cl)**

### Resumen

La ponencia presenta el recorrido interactivo que fue desarrollado por el Área de Educación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, para el recorrido guiado de grupos escolares de 7° Básico a II° Medio, enfatizando los ejes metodológicos que enmarcan el concepto educativo del museo. Criterios claves en el desarrollo del recorrido fueron la interacción de los y las participantes, la motivación para propiciar la libre expresión en el grupo, el desarrollo de herramientas de análisis, y el vínculo entre la experiencia de la visita al museo y la vida cotidiana de las y los adolescentes. Se plantean algunos desafíos autocríticos que enfrenta esta pedagogía de la memoria y derechos humanos en sitios de conciencia y museos vinculados al tema; además, se presenta una breve evaluación de los recorridos en el museo.

### Introducción

Habiendo concluido los primeros 10 meses de ejecución de visitas guiadas escolares en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (2010 – 2011), la evaluación de la experiencia arrojó bajo conocimiento acerca de la historia de violaciones de los derechos humanos ocurridas en Chile entre 1973 y 1990 por parte de los y las jóvenes escolares, y bajo sentido de responsabilidad social por parte de la sociedad que aspira a la construcción de un “Nunca Más” en Chile. En consecuencia, el equipo de educación del Museo de Memoria se replanteó el enfoque metodológico y de contenido en el desarrollo de la oferta educativa y especializada al público joven con los siguientes criterios:

- **Interacción:** Generar mayor vínculo con los y las jóvenes durante la visita, posibilitando que vayan desarrollando baterías de preguntas de acuerdo a sus propias expectativas.

---

1. Magíster en Historia Contemporánea, Münster, Alemania. Desde 2011 es Jefa de Área de Educación y Audiencias del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

- **Empatía:** Crear un vínculo entre el contenido de la visita y la vida cotidiana de las y los jóvenes, posicionándolos como sujetos partícipes de la historia relatada a través de sus relaciones personales, familiares, barriales y su responsabilidad para contribuir al “nunca más”.
- **Libre expresión:** Incluir la perspectiva de los/as jóvenes, permitiendo el consecuente debate de ideas distintas en un clima de participación y respeto mutuo.

La presente ponencia describirá el proceso desarrollado con la nueva estructura de guiado escolar elaborado para los y las jóvenes de cursos de 7° Básico a II° Medio enfatizando los ejes metodológicos que enmarcan el concepto educativo del museo<sup>2</sup>.

El proyecto educativo del Museo de la Memoria se entiende como parte de la misión transversal del museo, que es: “Dar a conocer las violaciones sistemáticas de los derechos humanos por parte del Estado de Chile entre los años 1973 y 1990, para que a través de la reflexión ética sobre la memoria, la solidaridad y la importancia de los derechos humanos, se fortalezca la voluntad nacional para que Nunca Más se repitan hechos que afecten la dignidad del ser humano”. Por lo tanto, su misión es ser un espacio que contribuya a que la cultura de respeto a los derechos humanos y los valores democráticos se convierta en el fundamento ético compartido de un país para todos y todas. Según estos objetivos, el proyecto educativo se enfoca en cómo el museo contribuye a esta tarea.

La literatura sobre educación en general destaca el vínculo con el presente no como objetivo sino como realidad que hay que considerar como una condición en la pedagogía (Köbler, 2010, p. 47). Especialmente el modelo de *Theme-centered Interaction* (TCI), ‘interacción centrada en un tema’, destaca la importancia de incluir los diferentes actores (alumno/a y educador/a), el tema, el entorno social y la interacción entre estos cuatro factores (Thimm et al., 2010, pp. 11-12. ). Las audiencias se entienden como sujetos que traen al museo sus experiencias, recuerdos, opiniones, expectativas, preocupaciones y dudas de la vida cotidiana o acerca del tema específico. Enfatizando en una educación interactiva que fortalezca los valores democráticos y de derechos humanos en la sociedad, especialmente en las nuevas generaciones, el proyecto educativo del museo parte del concepto de aprender haciendo en cuanto al respeto a los derechos humanos, valores vinculados y construcción de memoria. Con este concepto el museo aspira ser un espacio de intercambio de experiencias y opiniones, un espacio protegido donde los y las jóvenes y alumnos/as van conociendo los derechos humanos y aprenden a ejercerlos en situaciones concretas.

2. El área realizó un análisis de cruce conceptual entre las bases curriculares y los contenidos del Museo. Los resultados de este ejercicio permitieron la definición de tres diferentes recorridos interactivos en el Museo, agrupando los siguientes niveles: 5° y 6° Básico, 7° Básico a II° Medio, III° y IV° Medio.



## Recorrido interactivo para grupos escolares de 7° básico a II° medio

El recorrido interactivo para estudiantes de 7° Básico a II° Medio contempla tres momentos: una introducción, el recorrido por una selección de salas de la muestra y una actividad de cierre. La introducción parte con un video compuesto por una selección de documentos audiovisuales originales del periodo de la dictadura chilena que forma parte de la colección del museo. El video resume el periodo desde el 11 de septiembre 1973 hasta el cambio de mando a Patricio Aylwin, el 11 de marzo de 1990, y permite, a través de las impresiones audiovisuales, un primer acercamiento de alumnos y alumnas y una impresión general sobre el periodo tratado en la muestra. Preguntas abiertas permiten al mediador /a o guía de la visita obtener una primera sensación del conocimiento previo que el grupo trae al museo.

El recorrido por la exposición se presenta de forma interactiva a través de la investigación de enigmas que se presentan a los y las estudiantes. Cada grupo trabaja tres enigmas que se pueden resolver con documentos expuestos en la museografía en diferentes salas. El concepto central de este recorrido es el papel que juega la sociedad civil durante la dictadura, y en especial el rol de la prensa. Un ejemplo de los enigmas es la pregunta "¿Cuál es la foto de Pinochet en la que no está Pinochet?" En cuanto el grupo encuentra la respuesta, la presenta al grupo. En este caso, la portada de la revista *Cauce* de septiembre del año 1984 que muestra un cuadro blanco en vez de la imagen anunciada en el pie de la foto. Este dice: "S.E. Capitán General Augusto Pinochet Ugarte, que cumple 11 años en el mandato del país". Y en una nota abajo dice: "Su imagen desaparece por orden expresa del Jefe de Zona en Estado de Emergencia Región Metropolitana y Provincia de San Antonio, Mayor General René Vidal Bai". El documento da pie a una conversación sobre la censura como una violación del derecho a la libertad de expresión e información consagrado en el artículo N° 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, y en la Constitución Política de Chile de 1980 en su artículo N° 19 Inciso 12, y sobre las diferentes funciones de la prensa durante la dictadura. Por un lado, la prensa alternativa como herramienta y actor de oposición, forma de denuncia y testimonio permanente de resistencia, pero también los montajes de prensa y los medios de comunicación como herramienta de apoyo a la instalación de la dictadura y ocultamiento de las violaciones de los derechos humanos durante este periodo, a través del falseamiento de información. De esta manera, la dinámica del recorrido permite a los/as estudiantes conocer algunos hitos de la situación de violación de los derechos humanos en Chile entre 1973 y 1990, y las acciones de diferentes actores/as en su defensa.

Al finalizar el recorrido por la muestra, el grupo se enfrenta a una actividad de cierre que busca crear el puente entre esta experiencia en nivel nacional e histórico que se expone en la muestra del museo y la vida cotidiana de los y las jóvenes visitantes. Con este fin, el grupo es confrontado a una situación

concreta tomada de la vida cotidiana, que presenta un dilema ético; por ejemplo, una situación de violencia durante una manifestación o una situación de discriminación contra un compañero de curso durante el recreo del colegio. Son situaciones con temáticas actuales que los alumnos y alumnas conocen de su vida cotidiana desde diferentes perspectivas: como espectador o espectadora, actor o actora activo en la agresión o defensa, o como víctima. Se presentan cuatro posibles reacciones que cada estudiante puede elegir frente a esta situación, cada una representada en una esquina de la sala. Las reacciones incluyen expresiones de ignorancia, de defensa de la víctima y también de justificación de la violencia. Los/as estudiantes tienen que optar por una alternativa según su convicción y posicionarse físicamente en su opción. Esto permite que tengan una impresión visual de la distribución de opiniones en su propio grupo y da pie a moderar un debate entre las distintas visiones interior del grupo. En este debate, los y las jóvenes visitantes tienen que expresar su opinión fundada en un argumento, escuchan las opiniones y argumentos de sus compañeros y compañeras, elaborando contraargumentos o cambiando su opinión. El moderador o moderadora da la palabra a los/as participantes, insiste en que den ejemplos concretos y apoya al debate con preguntas críticas como por ejemplo: ¿Dónde ustedes ven el límite entre un chiste y *bullying*? ¿Han experimentado una situación parecida y qué hicieron en ella? Si el grupo no está de acuerdo con ninguna de las alternativas, en conjunto puede elaborar otra alternativa.

El objetivo de esta actividad no es principalmente encontrar una solución al dilema ético planteado, sino practicar especialmente el derecho a la libertad de opinar y, a través de ello aprender valores como el desarrollo de una opinión propia y el respeto por la opinión de otros y otras. En consecuencia, en esta actividad el museo no impone una opinión, sino que fortalece el diálogo permitiendo a los y las jóvenes intercambiar posturas y argumentos profundizando o modificando sus puntos de vista. De este modo, aprenden a desarrollar su propio juicio, a hacer preguntas críticas y autocríticas, y a desarrollar argumentos lógicos para fundamentar su opinión de una manera pacífica en un grupo que representa diferentes opiniones<sup>3</sup>.

En los meses de abril y mayo del 2012, Camila Pimentel y Joaquín Pérez, estudiantes de la carrera de Sociología de la Universidad Alberto Hurtado, realizaron una evaluación del nuevo recorrido interactivo: 261 alumnos y alumnas de enseñanza media respondieron el cuestionario diseñado para evaluar los siguientes cuatro componentes: el conocimiento previo, la percepción de la metodología, la percepción de los contenidos del recorrido, y los aportes del museo en la construcción de memoria en los/as alumnos/as. Los cuestionarios fueron aplicados con una distancia de dos semanas posterior a la visita, lo que permite respuestas más reflexionadas y liberadas de la impresión emocional inmediata que domina las expresiones directamente pos-visita. Entre los resultados de la evaluación

---

3. Estos recorridos interactivos han sido evaluados detalladamente en un estudio que se publicará en la página web del museo.



destaca la valoración por la entrega de nueva información, el trabajo ético y reflexivo, y la iniciativa que propicia la visita al museo para generar un diálogo intrafamiliar que motiva a retroalimentar la experiencia de la visita con la memoria familiar (Pimentel y Pérez, 2012, pp. 60-61).

## Marco metodológico

En el ejemplo del recorrido interactivo presentado se reconocen cinco ejes metodológicos, los cuales se apoyan en la pedagogía y didáctica de varios/as autores/as (Toledo, Veneros y Magendzo, 2009, pp. 19-30) y en el Consenso de Beutelsbach<sup>4</sup>. Estos ejes conforman, junto a los contenidos y documentos de la muestra del museo, el marco de su proyecto educativo que se especificarán en lo siguiente:

### i. Prohibición de abrumar a las audiencias

El objetivo de este criterio es evitar que los/as jóvenes queden paralizados al escuchar y ver los horrores de las violaciones a los derechos humanos en Chile durante la dictadura de una forma exclusivamente emocional, enfocado en los detalles de la tortura y sin preparación adecuada. Emociones y empatía son un factor importante de la pedagogía y educación en derechos humanos, el que tiene que ser aterrizado por investigación sólida y acompañado por momentos de interacción. La experiencia muestra tres argumentos clave contra el agobio del espectador: a) La educación del horror crea rechazo o fascinación por el morbo, en vez de empatía y procesos cognitivos; b) La angustia evita que los/as jóvenes conecten lo escuchado con su realidad cotidiana, así se perjudica que saquen conclusiones para aplicarlas en su propio actuar y acerca de su responsabilidad a contribuir a un “nunca más”; c) Procesos educativos requieren de la elaboración de argumentos propios para poder entender la responsabilidad de cada uno/a a contribuir en su vida cotidiana al “nunca más”.

### ii. Interactividad

La experiencia muestra que para aprender es importante ejercer lo aprendido de forma activa. La interactividad permite que los y las jóvenes se involucren con el tema, les exige pensar y analizarlo, formar su propia opinión, así como articularla y defenderla verbalmente. De esta manera, la interacción en el museo se transforma en un espacio de conversación y ejercicio de los valores democráticos y de derechos humanos que incluyen la libertad de opinar, pero al mismo tiempo requiere desarrollar la capacidad de negociar compromisos. A través de esta experiencia y la interacción, el museo busca diferenciarse de la educación escolar tradicional.

---

4. El Consenso de Beutelsbach se originó en la década de 1970 en Alemania, cuando la sociedad alemana estaba sumamente polarizada, con el fin de encontrar un consenso metodológico para trabajar temas polémicos y polarizadores en la educación. Ver en [www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html](http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html)

### iii. Multiplicidad de perspectivas

Los temas que resultan controvertidos en el mundo de la investigación y la política tienen que parecer así mismo controvertidos en la educación. El objetivo es que los y las jóvenes entiendan que la historia y memoria colectiva son procesos de interpretación, y que por lo tanto existen diferentes perspectivas y modificaciones en el transcurso de su desarrollo colectivo. A través del trabajo con documentos y testimonios históricos y el conocimiento de debates actuales, los/as participantes desarrollan sus propias opiniones acerca de la historia y su alcance hasta la sociedad presente. Esto les sirve no solamente para profundizar su conocimiento de la historia, sino también para aprender cómo actuar y vivir como miembro activo en una sociedad democrática, que consiste justamente de este proceso de hacer preguntas críticas, desarrollar juicios y opiniones propias, y discutir de forma argumentativa y pacífica para encontrar acuerdos mínimos.

### iv. Vínculo con la realidad cotidiana de los/as participantes

La experiencia muestra que la historia de las violaciones de los derechos humanos en Chile, el Golpe de Estado y la dictadura, constituyen una historia lejana para alumnos y alumnas. El objetivo del proyecto educativo del museo es contribuir a través del conocimiento sobre las violaciones de los derechos humanos en el periodo de 1973 a 1990 en Chile, a que se fortalezcan los valores de los derechos humanos, la memoria y los valores democráticos vinculados como base de la sociedad. Para trabajar este objetivo es importante crear un vínculo entre el tema histórico y la vida cotidiana de los/as jóvenes. La polarización de la sociedad chilena acerca de este tema y la abstinencia de la política de muchos sectores de la sociedad contribuyen a que las y los jóvenes no tengan necesariamente memoria familiar acerca de la historia del periodo de la dictadura. Para crear vínculos entre el tema y la vida cotidiana de los y las jóvenes, se puede recurrir a: a) huellas y sitios históricos en el espacio urbano, que algunos/as jóvenes conocen porque queda en su entorno de esparcimiento y vínculo social, como por ejemplo en su camino al colegio; b) documentos biográficos de una víctima o sobrevivientes que tuvieron la misma edad de los/as alumnos/as, y c) trabajar la responsabilidad de los/as jóvenes del presente para ejercer los derechos humanos en situaciones actuales, como el tema de la discriminación. Este eje metodológico exige pensar la educación en derechos humanos a partir de las y los jóvenes, sus realidades e intereses.<sup>5</sup>

### v. Herramientas analíticas para analizar situaciones complejas y enfrentar dilemas morales

El objetivo es poner al alumno o alumna en condiciones de analizar una situación política o cotidiana concreta que constituye un dilema ético, para poder influirla acerca de sus propios intereses. Se

---

5. Para leer más sobre procesos de transmisión de memoria histórica en familias y sociedades, elaborado a través del ejemplo del caso alemán, véase: Welzer, H.; Moller, S. & Tschuggnall, K. (2002): Opa war kein Nazi: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a.M. (7ª ed.).



refiere entonces a enseñar las herramientas metodológicas de análisis y debate democrático para que las y los estudiantes aprendan desarrollar su propia opinión frente a la situación planteada. Los/as jóvenes aprenden a hacer preguntas críticas, desarrollar opiniones, afinarlas a través del debate y tener la madurez de aceptar otras opiniones o modificar su opinión cuando un argumento les convence.

## Conclusiones/desafíos

La evaluación de los recorridos interactivos muestra una alta aceptación por parte de las y los alumnos que visitaron la muestra del museo. La metodología abarca los requerimientos de la interacción, el no abrumarlos, la multiplicidad de perspectivas y opiniones, la entrega de herramientas de análisis y la creación de un puente entre la experiencia nacional de las violaciones a los derechos humanos que se abarcan en la visita guiada y la vida cotidiana de los y las participantes. Las respuestas de los/as alumnos/as en los cuestionarios demuestran que la experiencia de la visita al museo da pie a conversaciones intrafamiliares e intrageneracionales sobre el tema de la exposición y los recuerdos así como de la memoria familiar.

Más allá de esta evaluación, esta ponencia termina con algunas inquietudes que se plantean en el ámbito de la pedagogía en derechos humanos y memoria y que son parte del trabajo cotidiano en el área educativo del museo. Se plantean preguntas acerca de la factibilidad de esta pedagogía en sitios y museos de memoria que son instituciones con un alto simbolismo y significado ético. Susanne Ulrich (2010, pp. 53-55) se pregunta si una práctica de libre desarrollo de una opinión y múltiples perspectivas es posible frente a la experiencia con la exposición sobre las violaciones a los derechos humanos en el museo y, si un lugar con tal énfasis en valores éticos permite ser un espacio de aprendizaje de herramientas cómo el análisis crítico. Imke Scheurich (2010, p. 41) enfatiza que, para evitar la abrumación y motivar el desarrollo de preguntas críticas es sumamente importante desarrollar un conocimiento profundo del tema, disponer de una atmósfera de confianza y de suficiente tiempo para pensar, hacer preguntas y tener debates controvertidos. La visita al museo no puede propiciar la totalidad de estos componentes, lo que hace necesario un trabajo coordinado y profundizado con las y los profesores y coordinadores que traen los grupos al museo, ya que ellos/as pueden proveer a los y las jóvenes de conocimiento previo a la visita y estarán a cargo del trabajo de contención a largo plazo. La visita al museo se entiende como un recurso didáctico en este proceso más amplio que requiere un trabajo pre y pos-visita para ser una experiencia pedagógica completa. En consecuencia, el área definió precisamente dos desafíos en el ámbito del trabajo con grupos escolares: formar el grupo de las y los profesores como una nueva audiencia y desarrollar materiales didácticos para el uso en el aula en preparación de la visita y para la contención posterior.

## Referencias bibliográficas

Köbler, G. (2010). Der Gegenwartsbezug gedenkstättenpädagogischer Arbeit. En B. Thimm, G. Köbler, S. Ulrich. *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Pérez, J. y Pimentel, C. (2012). *Políticas públicas de la reconciliación: El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos como aporte a la construcción de memoria en jóvenes de la post-dictadura*. Informe de práctica no publicado. Santiago, Chile.

Scheurich, I. *NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung*.

Thimm, B., Köbler, G., Ulrich, S. (2010). *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Toledo, M., Veneros D. y Magendzo, A. (2009). *Visita a un lugar de memoria*. Santiago, Chile: LOM.

Ulrich, S. (2010). Mission impossible? Demokratielernen an NS-Gedenkstätten. En B. Thimm, G. Köbler y S. Ulrich. *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Welzer, H., Moller, S. y Tschuggnall, K. (2002). *Opa war kein Nazi: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis* (7ª ed.). Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.



## LAS VOCES DEL SILENCIO (RESUMEN)

**María Isabel Orellana. Museo de la Educación Gabriela Mistral. Chile.**  
**contacto@museopedagogico.cl**

**Metodología de trabajo:** Utilizando como estrategia metodológica la museología participativa, definimos 3 temáticas de trabajo: infancia, locura y familiares de personas detenidas desaparecidas. Aquí expondremos la tercera, en el marco de la cual se realizaron tres etapas. Cabe hacer notar que escogimos trabajar con este último segmento –con parte de él– en tanto sujetos históricos, entendiendo que cuando las víctimas desaparecen, sus cercanos/as también de cierta manera se “desvanecen”. De esta forma, se les atribuye un nuevo rol en el espacio público, marcado por la historia reciente (el/la que busca a quien ya no está), más que por sus vivencias pasadas. Haciendo uso de técnicas como la historia de vida, el análisis de discurso y las actividades que normalmente realizamos en tanto institución museal, “hurgamos” en sus relatos para insertarlos en la historia “oficial” del museo. Para llevar a cabo este propósito, utilizamos las herramientas que el museo, en tanto espacio de conservación y difusión patrimonial, nos ofrecía. Entre las actividades se cuentan: trabajo con fotografías personales y palabras significativas; utilización de objetos para recontextualizar y museografiar procesos históricos y vivencias personales, generación de relatos orales, escritura de cartas, grabación de videos, realización de un mural colectivo y encuestas de evaluación. Entendemos por museología participativa una metodología explícita de acercamiento entre la comunidad y el museo, que tiene como paradigma esencial la participación social y la intervención del público en la producción de sus discursos, es decir, en la construcción de saberes. Esto posibilita una reflexión en torno al patrimonio en exhibición y la reconstrucción de la memoria personal y colectiva, estimulando el uso de los entornos culturales como espacios de educación para la democracia.

**Resultados:** Cada período de trabajo culminó con una actividad en que las participantes realizarían un producto que formaría parte del fondo audiovisual del museo. El primer año escribieron una carta a sus familiares desaparecidos. El segundo, una carta a los victimarios y victimarias. El tercer año crearon un mural colectivo compuesto por cuadrículas de tela en las que expresaron, mediante el lenguaje plástico, sus historias individuales (recuerdos, entornos significativos, anhelos, miedos, etc.), las que fueron unidas hasta convertirlas en un solo elemento museográfico que contenía y unía los relatos en una historia “colectiva”. Durante el proceso de dibujo fueron entrevistadas individualmente para dejar registro de la historia propia. Ambas acciones fueron muy importantes en esta última

etapa, pues se buscaba, por un lado, relevar diferentes lenguajes (en este caso, oral y gráfico) mediante los cuales la vida puede ser narrada y, por otro, enfatizar la idea de que la historia “oficial” está conformada por múltiples historias fragmentadas.

En los 3 períodos de trabajo realizados (2009, 2010 y 2011), de 6 sesiones cada uno, no solo se cumplieron nuestros objetivos iniciales, sino que, además, se constituyó un espacio en el que las participantes se re-conocieron entre ellas en una dimensión más allá de su condición política o sociológica. Así, no solo agregaron historicidad a sus relatos, sino que empatizaron con otros/as familiares en función de nuevas informaciones emergidas de estas narraciones. La finalidad de entrar en esta dimensión más íntima pero igualmente política, era, como bien señala Ludmila da Silva (2009), huir “de los estereotipos filosofantes de pensar la categoría ‘familiar’ globalmente”.







## FUERZAS DE ORDEN Y SEGURIDAD



## DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS PARA FUNCIONARIOS/AS ENCARGADOS/AS EN HACER CUMPLIR LA LEY: LAS TENSIONES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

**María E. Erriest y María Eugenia Ullmann<sup>1</sup>. Dirección de Planificación Educativa. Superintendencia de Institutos de Formación Policial. Ministerio de Justicia y Seguridad. Argentina.**  
maria.erriest@gmail.com, eugeniaullmann@yahoo.com.ar

### Resumen

La educación en derechos humanos para la función policial es, por definición, una tarea dinámica, lo que implica que los programas de estudio y las prácticas docentes se revisen y actualicen constantemente, teniendo en cuenta las necesidades de formación práctica que requiere un policía para llevar adelante su función.

Nuestro trabajo tiene por finalidad explicar cuáles son las tensiones y las dificultades que existen entre la teoría y la práctica de los derechos humanos teniendo en cuenta los desafíos que tienen por delante docentes, capacitadores y quienes diseñan los planes de estudio y /o plantean reformas en materia de educación policial y las dificultades que encuentra el alumno/a para actuar en su profesión aplicando lo aprendido en clase.

Este trabajo pretende mejorar la eficacia de la tarea docente, intercambiar las experiencias vividas y destacar por su pertinencia los contenidos programáticos que tienen mayor relevancia en el quehacer policial.

### 1. Introducción

Las fuerzas policiales y de seguridad, además de realizar tareas de prevención y detección del delito, son responsables de asegurar el efectivo goce de los derechos humanos.

---

1. Ambas autoras son abogadas y profesoras de la asignatura Derechos Humanos en la Escuela de Policía "Juan Vucetich", La Plata, Buenos Aires, Argentina. Erriest desde 1998 a 2012 y Ullmann desde 2004 a 2012.

Los nuevos paradigmas de seguridad ciudadana implican pensar al policía y a la institución policial, y por ende a la educación en derechos humanos de las fuerzas policiales, conforme a las responsabilidades y exigencias que se asignan a las agencias policiales.

Este trabajo es producto de la investigación que realizamos mediante una encuesta anónima entre los/as alumnos/as de 2° año de la Academia de Policía de la Provincia de Buenos Aires<sup>2</sup> y que durante los meses de diciembre 2011-marzo 2012 han tenido una intensa experiencia de trabajo en distintas dependencias policiales de la provincia.

La mayoría de las cuestiones que plantearemos refuerzan muchas de las ideas que venimos trabajando, ya que los resultados obtenidos en las encuestas son coincidentes con la experiencia que hemos acumulado en muchos años de enseñar derechos humanos en la academia policial.

## 2. Dificultades

Agrupamos los resultados de la investigación señalada en dos grandes ejes, de acuerdo al planteo que hicimos al pensar el trabajo: a) por un lado, las dificultades que encuentra el o la docente al enseñar DDHH en la Academia Policial, y b) por el otro, las dificultades que encuentra el alumno o alumna para actuar en su profesión conforme lo aprendido en clase.

### a. Dificultades de los y las docentes a la hora de enseñar

El primer escollo con el que se encuentran los/las docentes es que el alumnado ingresa a la academia con un importante déficit educativo que implica grandes lagunas en la formación necesaria para enfrentar los cursos; y grandes dificultades para utilizar correctamente las técnicas de estudio: alumnos y alumnas aprenden de memoria, no comprenden cabalmente las consignas y los objetivos de la clase, y adolecen de serias dificultades en la lecto-comprensión. Estas dificultades se traducen en la imposibilidad de relacionar la teoría con la práctica, de aplicar los conocimientos a prácticas concretas, de ejemplificar correctamente, de generalizar y hacer juicios lógicos, etcétera, con lo cual el o la docente se ve limitado/a en las posibilidades de profundizar los temas, de ejemplificar profusamente, de relacionar los contenidos explicados con temas de actualidad, etc.

---

2. Los alumnos y alumnas egresaron como Oficiales de Policía en Diciembre de 2011 del primer año del curso y por su rendimiento académico accedieron al Curso de Subayudantes. Al terminar su segundo año académico obtienen el título de Técnico Superior en Seguridad Pública.



La escasa formación y actualización en derechos humanos de los/las docentes, las precarias condiciones laborales de contratación (falta de estabilidad en el empleo, sin dedicación exclusiva al cargo lo que implica que deban impartir sus clases en distintos ámbitos educativos, dificultando que dediquen tiempo a su formación personal hacia las necesidades de la cátedra), y la falta de recursos materiales, son otros de los escollos con los que se encuentra los y las docentes a la hora de enseñar.

Es necesario unificar criterios entre los/as profesores/as que dictan la asignatura “Derechos Humanos”, ya que es imprescindible la orientación hacia la práctica policial, identificar los contenidos útiles y aplicables a la función y trabajar fuertemente en ellos. Por otra parte, es necesaria la transversalización de contenidos, lo que no siempre se lleva a la práctica y muchas veces no termina de ser entendida cabalmente por el cuerpo docente.

Otro punto que dificulta la tarea docente es que el proceso formativo en la Academia tiene poco tiempo de duración. La profesión policial requiere la aprehensión de una serie de conceptos jurídicos que deben internalizarse. Este proceso no es inmediato ni automático. Deben coordinarse los enfoques y contenidos de las distintas asignaturas y así el o la estudiante va formando su propio juicio y valoración de las normas, internalizándolas y concientizándose de su importancia a fin de ser capaz de aplicar los contenidos a la práctica profesional.

### **b. Las dificultades de los/as alumnos/as a la hora de aplicar los conocimientos de derechos humanos**

Como ya mencionamos, los/as alumnos/as en la Academia tienen enormes dificultades para incorporar conocimientos, valores y actitudes de derechos humanos. No todos/as aprehenden todos estos conocimientos, por lo que luego en su trabajo cotidiano les resulta difícil reconocer las situaciones en las que deben aplicar las normas de derechos humanos.

De acuerdo a las respuestas obtenidas en nuestro trabajo, podemos detectar algunas cuestiones que dificultan y a veces impiden la ejecución de determinadas buenas prácticas policiales, a saber:

- Uno de los principales problemas que enfrenta el policía recién egresado/a de la Academia es confrontar las enseñanzas recibidas con determinados “usos y costumbres policiales” (se trata de determinadas reglas informales de fuente consuetudinaria adoptadas como solución práctica para operar ante situaciones concretas basadas en experiencias que se consideran eficaces) y que han sido validadas (informalmente) por el cuerpo policial pero que no siempre están apegadas a la ley, al respeto por los derechos humanos y no necesariamente pueden ser calificadas como buenas prácticas policiales (Martínez, s.f.). Estos usos y costumbres prevalecen lamentablemente sobre las prácticas ajustadas a la ley e incluso muchas veces frente a los propios valores de los/as policías.

- La falta de capacitación y de actualización de los/las policías que ofician de tutores/as de los/as recientemente egresados/as es otro problema que de la mano con lo anteriormente citado, implica que poco a poco los conocimientos adquiridos en la academia se dejen de lado y se repliquen las costumbres mencionadas que muchas veces no responden a los estándares legales y al respeto por los derechos humanos (Eilbaum, 2004).
- Aquí debemos mencionar que la institución policial, impregnada de un fuerte sentido de corporativismo y verticalismo, hace difícil, e incluso a veces imposible para un/a subalterno/a, dar opiniones o realizar sugerencias a un/a policía de mayor jerarquía sobre cómo se debe actuar o aplicar correctamente la ley (Saín, 2008).
- Hemos advertido asimismo que aquellas prácticas que eventualmente pueden ser controladas por el Poder Judicial o por alguna autoridad, se llevan a cabo con mayor rigurosidad que otras prácticas no menos importantes para el respeto y garantía de los derechos humanos, pero que se dejan de lado sin que ello suponga para el o la policía conciencia de estar violentando derechos o garantías legales. Es decir, advertimos que no existe una verdadera internalización y valoración de la importancia del respeto por los derechos humanos, ya que en la medida en que su violación no es sancionada, no es vista por el o la policía como reprochable (CELS, 2009).

Esto se condice con investigaciones que han realizado Birckbeck y Gabaldón (2002, pp. 229-244) respecto del uso de la fuerza en el sentido de que la policía usa menos fuerza con los/as ciudadanos/as que se perciben con mayor influencia o habilidad para iniciar un reclamo exitoso que contra ciudadanos/as con un bajo estatus social, y que son percibidos/as por los/as funcionarios/as policiales como personas con menor influencia y respetabilidad.

- Un gran problema que ya hemos mencionado pero que merece un acápite separado es la falta de entrenamiento y/o de capacitación continua del personal policial una vez que ha egresado de la academia (Ministerio de Justicia, 2008). Si bien existen Cursos de Reentrenamiento, estos no son vistos por la mayoría de los/as funcionarios/as policiales como una oportunidad de aprender, de realizar prácticas aplicables a la función sino como una obligación que debe llevarse a cabo regularmente pero que no reporta beneficios concretos. Probablemente deberían ser dictados con mayor rigurosidad y conciencia de la necesidad de la fuerza policial en reentrenar, en adquirir nuevas herramientas de trabajo y de actualizar a una gran cantidad de policías que pasan por los cursos regularmente.
- Por otra parte, el corporativismo (Torrente, 1997), la verticalidad propia de la fuerza policial (Risco, 2009), la corrupción (Frühling y Mohor, 2006), los procedimientos irregulares



(Eilbaum, 2004) y la falta de mecanismos de rendición de cuentas, entre otras cosas a las que deben enfrentarse los/as recién egresados/as de la Academia, impide que puedan poner en práctica los conocimientos, valores y actitudes aprendidos, con lo que en definitiva se terminan vulnerando derechos, se disminuye la confianza en la policía y se aumenta la percepción de inseguridad (CIDH, 2009).

- Sin perjuicio de lo dicho, cabe subrayar que los/las alumnos/as tienen amplias dificultades para pensarse y reconocerse como sujetos de derechos humanos, en tanto los modelos de educación policial atentan sistemáticamente contra esta cuestión (Saín, 2008).

### **3. Contenidos programáticos que tienen mayor relevancia en el quehacer policial**

Hemos podido identificar algunas ideas a partir de la encuesta realizada, que nos resultan sumamente válidas a la hora de seleccionar los contenidos curriculares.

Se advierte mayor necesidad de práctica y conocimientos en aquellas áreas operativas que disponen de mayor discrecionalidad en el accionar policial. Asimismo, respecto de temas como uso de la fuerza y armas de fuego, distintos modos de privación de la libertad, uso de armas menos letales, etcétera, los/as alumnos/as se ven más motivados/as e interesados/as que respecto de temas teóricos aunque sean igualmente importantes para la función.

Se reconocen entre los/as entrevistados/as los siguientes temas sobre los que es necesario profundizar: niñez, discriminación, transexualidad, y violencia de género. Se manifiesta la importancia de analizar casos reales, actas, fallos, análisis de procedimientos mediante filmaciones, etc.

Las personas entrevistadas también pusieron en relevancia la necesidad de que exista coherencia entre los/las profesores/as de las distintas asignaturas, a fin de reconocer un discurso único, compacto y homogéneo en las enseñanzas impartidas por los/las docentes de las distintas áreas.

También ha quedado en claro una serie de ítems sobre los que hemos venido trabajando, en el sentido de que la información recabada entre los/las alumnos/as entrevistados/as coincide plenamente con las premisas de trabajo que nos veníamos proponiendo desde hace varios años, a saber (Erriest y Ullmann, 2009):

- a) La información sola no es suficiente, hay que sensibilizar a los/as alumnos/as e intentar que los conocimientos se traduzcan en comportamientos respetuosos de los derechos humanos.
- b) Los cursos cortos o las clases aisladas no dan resultados positivos, hay que conocer al alumnado, interactuar durante un período más o menos prolongado en el tiempo, lograr la retroalimentación necesaria para resultar creíble y accesible.
- c) Poner énfasis en los problemas de las personas que integran la policía como sujeto de los derechos humanos.
- d) Resaltar las buenas prácticas policiales, antes que los errores o las actuaciones ilegales.
- e) Integrar los contenidos de la materia "Derechos Humanos" con los contenidos prácticos, idealmente trabajar en parejas pedagógicas: policía y abogado/a, por ejemplo.
- f) Utilizar métodos participativos de entrenamiento: juego de rol, por ejemplo, a fin de sensibilizar al alumnado y lograr que se cuestionen, que pregunten y que asuman el rol de policías.
- g) Integrar en el entrenamiento policial actitudes, habilidades y conocimientos teóricos.
- h) Se espera que el cuerpo de profesores/as de derechos humanos sea coherente (debe tener cuidado con el currículum oculto, las clases autoritarias y no democráticas, que en definitiva no favorecen el aprendizaje de los derechos humanos).
- i) El cuerpo de profesores/as debe estar capacitado/a específicamente en la materia, actualizándose permanentemente.
- j) Una materia específica sobre derechos humanos es importante, pero también debe acompañarse de acciones de transversalización de todo el currículum por la dimensión ético-jurídica de los mismos.
- k) Se recomienda capacitación continua y prolongada en el tiempo en derechos humanos de todo el personal policial, más allá de la Academia, a fin de hacer una realidad el respeto y la garantía de los derechos humanos de las personas.



## 4. Conclusión: las tensiones

Entre las tensiones que existen entre la teoría y la práctica de los derechos humanos, podemos reconocer los siguientes:

- a) El amplio marco de discrecionalidad que otorga la ley a la policía y la falta de capacitación eficaz.
- b) La verticalidad policial, el corporativismo y la falta de rendición de cuentas complotan contra lo que se aprende en la Academia, ya que a poco de egresar, los/as alumnos/as deben ajustar su modo de proceder a los usos y costumbres policiales.
- c) La preeminencia e importancia que alumnos y alumnas le dan al discurso y a la enseñanza de los/as profesores/as policías en detrimento de lo que enseñan aquellos/as profesores/as que no lo son.
- d) Los prejuicios y la falta de conocimiento concreto respecto de la teoría de los derechos humanos también representan una tensión concreta que atenta contra la construcción de la ciudadanía y el respeto por los derechos humanos.

El trabajo en este campo de los derechos humanos aplicados a la función policial requiere de una gran capacitación específica y de compromiso: con la tarea de enseñar y con los/as alumnos/as.

La permanente actualización, revisión de contenidos y de prácticas docentes es indispensable.

Pensamos este trabajo como un punto de partida para seguir profundizando y analizando nuestra tarea, con gran sentido de autocritica y en busca de reconocer los caminos que conducen a una verdadera transformación de la fuerza policial, conscientes de que este camino debe transitarse a través de una política pública coherente, integral y comprometida.

Una verdadera renovación requiere orientaciones jurídico-políticas que provengan del poder público, que dicten lineamientos de trabajo coherentes y, a partir de ellos, se diseñen modelos curriculares de formación policial. El camino a la inversa, tal como se ha comprobado, no es suficientemente efectivo.



## Referencias bibliográficas

- Adang, O. (2008, abril). La formación profesional policial como formación en competencias. El modelo de los Países Bajos. *Cuadernos de Seguridad 6*.
- Alonso, J. y Garrote, E. (2009, diciembre). Reflexiones y conceptos en torno a las políticas de formación policial de la República Argentina. *Cuadernos de Seguridad 11*.
- Birckbeck, C. y Gabaldón, L. G. (2002). La disposición de agentes policiales a usar la fuerza contra el ciudadano. En: *Violencia, Sociedad y Justicia en America Latina* (pp. 229-244). Buenos Aires: CLACSO.
- Centro de Estudios Legales y Sociales, CELS. (2009). *Derechos Humanos en Argentina Informe 2009*. Buenos Aires: Autor.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2009). *Informe sobre Seguridad Ciudadana y Derechos Humanos*. Disponible en <http://cidh.org/countryrep/Seguridad/seguridadindice.sp.htm>
- Consejo de Seguridad Interior. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos. (2008). Gobierno, instituciones y tendencias de la formación policial en la República Argentina. *Cuadernos de Seguridad*.
- Eilbaum, L. (2004). La sospecha como fundamento de los procedimientos policiales. *Cuadernos de Antropología social 20*. Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2004000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2004000200006&script=sci_arttext)
- Erriest, M. y Ullmann, M. E. (2009). *Propuesta Educativa en Derechos Humanos Policía de Investigaciones de Chile* -IIDH, para el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. La Plata. Buenos Aires.
- Fernández, M. B. y Iardelesky, A. (2009). La experiencia de formación y capacitación policial en la provincia de Buenos Aires. *Cuadernos de Seguridad 3-4*.
- Frühling, H. y Mohor, A. (2006). *Reflexiones en torno a la corrupción policial*. Santiago, Chile: Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana de la Universidad de Chile. Disponible en [http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/op\\_06\\_documento.pdf](http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/op_06_documento.pdf)
- Herrera, A. (2006). *Deontología policial: Reflexiones y retos para las policías de la región americana*. Santiago, Chile. Disponible en <http://www.investigaciones.cl/cidepol/Biblioteca/Deontologia%20Policial%20Reflexiones%20y%20retos%20para%20las%20policias%20de%20la%20region.pdf>.
- Martínez, F. (s/f). *Investigación Aplicada: Uso de la Fuerza*. Universidad de Chile, Instituto de Asuntos Públicos, CESC. Disponible en : [http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/dt\\_04\\_usodelafuerza.pdf](http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/dt_04_usodelafuerza.pdf)
- PRONACAP. (2008 agosto). La Formación Policial en Argentina. Propuesta para la Formación de formadores. *Cuadernos de Seguridad 7*. Buenos Aires: Consejo de Seguridad Interior, Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos.



Ramírez, G. (2009). La educación en derechos humanos en México. Ideas-fuerza, tensiones y retos En A. Magendzo. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago, Chile: Ediciones SM Chile.

Risco, M. (2009). *Policía comunitaria como propuesta alternativa a los mecanismos tradicionales de seguridad*. X Congreso Nacional de Sociología Jurídica, Córdoba. Disponible en [http://www.sasju.org.ar/xcon/Xarchivos/Xcongreso/Comision\\_4/Risco\\_PonenciaCordoba.pdf](http://www.sasju.org.ar/xcon/Xarchivos/Xcongreso/Comision_4/Risco_PonenciaCordoba.pdf)

Sáin, M. (2007). La educación policial en Argentina: desafíos y estrategias de cambio. *Cuadernos de Seguridad 3*.

Torrente, D. (1997). *La Sociedad Policial: Poder, Trabajo y Cultura en una Organización Local de Policía* (p. 24). Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, 1997. Disponible en <http://books.google.com.ar/>

Secretaría de Seguridad Interior, Programa Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2008). *Gobierno, instituciones y tendencias de la formación policial en la República Argentina* (1ª ed.). J. Alonso (coord.). Buenos Aires: Consejo de Seguridad Interior, Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos humanos.

Secretaría de Seguridad Interior, Programa Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (s/f). La cuestión de la formación policial: seguridad y educación, dos conceptos centrales. Parte 1. *Cuadernos de Seguridad 2. Colección Investigación y Análisis*.

Varela, C. (2007). Para una crítica de la instrucción policial. *Cuadernos de Seguridad 5*.

# LO AUDIOVISUAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA QUE CONTRIBUYE A LOS PROCESOS DE DESNATURALIZACIÓN DE PRÁCTICAS POLICIALES VIOLATORIAS DE DERECHOS HUMANOS

**Adriana Clavijo<sup>1</sup>, Marcela Trincheri<sup>2</sup> y Daniel Trincheri<sup>3</sup>. Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires. Ciudad de La Plata. Provincia de Buenos Aires. Argentina. [adriana\\_clavijo@yahoo.com](mailto:adriana_clavijo@yahoo.com), [marcelatrincheri@hotmail.com](mailto:marcelatrincheri@hotmail.com), [dantrinch@yahoo.com.ar](mailto:dantrinch@yahoo.com.ar)**

## Resumen

Este trabajo pretende contribuir al diseño de políticas públicas vinculadas a la educación en derechos humanos de los y las agentes de seguridad del Estado, en particular la Policía de la Provincia de Buenos Aires.

Como integrantes del equipo de capacitación de la Dirección de Promoción de Derechos Humanos de la Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires, por un lado, y por otro como investigadoras de la Universidad Nacional de La Plata<sup>4</sup>, nos encontramos en un lugar privilegiado para identificar y analizar las diferentes concepciones que los/as agentes de seguridad tienen acerca del Estado y de su responsabilidad como agentes públicos.

En particular en el presente trabajo queremos abordar los aspectos metodológicos implicados en los procesos de capacitación en derechos humanos, más específicamente lo audiovisual como herramienta fundamental de los mismos.

Estos espacios de capacitación intentan facilitar un ámbito de intercambio que produzca conocimiento y reconocimiento y rompa los compartimentos estancos militarizados, jerárquicos y piramidales de la institución policial.

1. Magíster en Derechos Humanos y Lic. en Antropología.

2. Lic. en Antropología. Núcleo de Estudios Socioculturales/NES, Facultad de Trabajo Social - UNLP.

3. Cineasta.

4. Las investigadoras integran el Núcleo de Estudios Socioculturales de la Facultad de Trabajo Social - UNLP en el Proyecto Seguridad, Justicia y Derechos Humanos en la Provincia de Buenos Aires: prácticas y sentidos en disputa(2011-2012)



## 1. Acerca de la seguridad

### 1.a. La formación policial en el marco de la normativa provincial de seguridad

Las reformas policiales<sup>5</sup> dentro del marco de las políticas públicas de seguridad de la provincia de Buenos Aires han sufrido avances y retrocesos, poniendo en tela de juicio dicha política de reforma. En el transcurso de 11 años en la provincia de Buenos Aires (1994-2006), y a lo largo de tres ejercicios de gobierno [Duhalde, Ruckauf/Solá, Solá], se producen tres cambios en la política de seguridad, y consecuentemente en la policía bonaerense. Durante los últimos meses del año 1997, se crea el Ministerio de Justicia y Seguridad, en el marco del cual harán su aparición la nueva Ley de Seguridad Pública (Ley 12154) y de Organización de las Policías de la Provincia de Buenos Aires (Ley 12155)<sup>6</sup>, y finalmente la Ley 13482 de Unificación de las Normas de Organización de las Policías de la Provincia de Buenos Aires.

Por otra parte, la Ley 13482 destaca en su ítem de Formación y Capacitación, en el artículo 202 incisos b, d y e, la importancia de formar a los/as agentes de seguridad en la promoción y protección de derechos: “Desarrollar actitudes y valores democráticos en la formación de los funcionarios policiales capaces de actuar reflexiva, crítica, ética y solidariamente para mejorar la calidad de vida de la población y fortalecer la seguridad pública en el marco de la protección y promoción de los derechos humanos”, y “desarrollar la formación profesional a través de cursos de capacitación y actualización de acuerdo con la planificación estratégica del Ministro de Seguridad”.

Las acciones de los diferentes organismos de derechos humanos y organizaciones de la comunidad enfocadas en distintas formas de promoción y protección de derechos, así como las políticas públicas en seguridad, han producido un escaso impacto en relación a la magnitud de las violaciones de derechos por parte de los/as agentes de seguridad.

---

5. La reforma en los planes de estudio de las policías de la provincia incorporaron los Principios Básicos sobre el empleo de la fuerza y de armas de fuego para los/as funcionarios/as encargados/as de hacer cumplir la ley; Principios relativos a una eficaz prevención e investigación de las ejecuciones extralegales, arbitrarias o sumarias; el Conjunto de Principios para la protección de todas las personas sometidas a cualquier forma de detención o prisión; el Código de Conducta para funcionarios/as encargados/as de hacer cumplir la ley, entre otras.

6. Con estas leyes, la autoridad máxima de la policía pasa a ser una persona no perteneciente a la fuerza, con rango de Ministro, a la vez que se unifica esta área con la de Justicia, creando el Ministerio de Justicia y Seguridad, se unifica también el mapa policial con el mapa judicial, creando 18 Jefaturas Departamentales; se abre una instancia de participación comunitaria donde gobiernos locales y organizaciones comunitarias pasan a formar parte de los Foros de Seguridad con dos ejes principales: formulación de la política de seguridad a nivel local y control de la gestión policial.

### 1.b. Políticas públicas de seguridad: tensión entre dos modelos

Sintéticamente podríamos definir a las políticas públicas en general como portadoras de la concepción o visión del mundo que anima al Estado en un momento determinado y reflejan su proyecto político, por lo tanto no son neutras. Son parte ineludible de las obligaciones estatales para el cumplimiento efectivo de los derechos humanos. En este sentido es necesario repensar las políticas públicas de seguridad desde la óptica de los derechos humanos, y por consiguiente el rol de Estado en la promoción y protección de los mismos.

Podemos definir la seguridad como un problema complejo, multideterminado y que por lo tanto tiene implicancias sociales que afectan la “sensibilidad ciudadana” mediatizada y sobredimensionada por los medios masivos de comunicación. Es por ello que se instaló en la agenda pública como un problema prioritario. El CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales) plantea varios modelos de seguridad que básicamente se pueden resumir en dos polos contrapuestos a partir de los cuales podemos ubicarlos. Uno de ellos define la seguridad vinculada fundamentalmente al control del delito y se corresponde con el denominado “orden en las calles”, y el otro plantea la seguridad como un problema complejo y multidimensional, inescindible de la garantía, promoción y protección de los derechos humanos. En el primer modelo “los tres grupos de discursos analizados tienen en común que el momento de la intervención concreta frente al hecho delictivo sigue ocupando el lugar central de las medidas propuestas. Las variantes se limitan a proponer diferentes modos de uso de la fuerza –más intenso o más regulado– y permanecen en una lógica de gerenciamiento del poder coercitivo. Por lo tanto, se restringen a una sola dimensión de la cuestión. Como coinciden en esta simplificación, tiene sentido la discusión maniquea entre “mano dura” y “garantismo”, tal como suelen plantearla los/as defensores/as de la intensificación del uso de la fuerza. Si se piensa la demanda de seguridad como un pedido de orden fáctico, lo único que resta acordar es la intensidad en la que se debe imponer dicho orden” (CELS et. al., 2004).

En el segundo modelo (...) “desde esta mirada más amplia se planteará claramente que la seguridad de los ciudadanos es en sí misma una cuestión que hace a sus garantías, y no un límite a éstas. Que el respeto a los derechos humanos es una condición de eficiencia de estas políticas y no un obstáculo para que alcancen su objetivo. Y que un concepto de seguridad acorde a un concepto amplio de ciudadanía no puede remitir sólo ni fundamentalmente al derecho a la no interferencia sino también a garantizar determinadas condiciones para el ejercicio tanto de derechos individuales como colectivos” (CELS et. al., 2004).



Estas definiciones incluidas en este último modelo forman parte del marco conceptual que hemos utilizado para desarrollar nuestro trabajo.

## 2. Acerca del proceso de capacitación

### 2.a. El proceso de capacitación como espacio de “posibles rupturas” en las prácticas y representaciones de los/las agentes de las fuerzas de seguridad

Desde el año 2003 este equipo de investigación realizó un amplio recorrido tanto teórico como metodológico respecto de la promoción de derechos humanos en diferentes áreas del Estado provincial. En particular el eje central de las capacitaciones dirigidas a los/as agentes policiales tiene como propósito contribuir con los procesos de democratización al interior de la institución policial para fortalecer el Estado de derecho, promoviendo un compromiso con la promoción y protección de los derechos humanos. Otro aspecto relevante se vincula con el análisis de la normativa nacional e internacional vigente en materia de derechos humanos, pertinente al trabajo de los/as funcionarios/as policiales.

Estos espacios de capacitación intentan facilitar entre los/as agentes un ámbito de intercambio que produzca conocimiento y reconocimiento, y rompa los compartimentos estancos, militarizados, jerárquicos y piramidales de la institución policial.

Las jornadas se realizan en instancias de taller y exposición teórica. Esta modalidad facilita un intercambio activo entre los/as participantes y docentes generando un proceso de construcción colectiva donde, a partir del relato de sus experiencias, se ponen en juego las diferentes concepciones acerca del rol de los y las “agentes de seguridad” que subyacen en sus prácticas. En este proceso se identifican y sistematizan los logros y dificultades relacionadas con las actividades que realizan.

## 2.b. Estrategias pedagógicas. Lo audiovisual como herramienta visibilizadora de la conflictividad en el campo de los derechos humanos

*Sin duda, una sociedad no ve sino lo que es socialmente significativo, mientras que todo lo demás es objeto de una suerte de interdicción que le impide ser visto.*

(Franco Vaccari)

Consideramos que la incorporación de lo audiovisual como una herramienta pedagógica puede incluirse en lo que tradicionalmente se denomina antropología audiovisual. La misma delimita un campo de estudio vinculado a la representación y la comunicación audiovisual y su intervención en la formación de identidades colectivas. Nos invita a preguntarnos acerca de la función de la antropología en general y de la audiovisual en particular, en relación a las principales perspectivas que se abren: reproducción o análisis crítico de los estereotipos culturales presentes en las instituciones del Estado.

La selección de imágenes en el proceso de construcción de un texto audiovisual forma parte de la construcción del objeto de conocimiento desde la perspectiva del/a investigador/a. Y es precisamente de este modo que se hacen visibles o no los mecanismos de dominación que se desenvuelven en la trama, ya que toda realización es en sí misma ideológica. En este sentido, podemos sostener siguiendo a Jorge Grau Rebollo<sup>7</sup> que no es sólo la producción sino su imbricación con los momentos de producción lo que puede permitirnos desvelar ideologías y analizar su influencia en los mecanismos de representación, así como sus eventuales cambios y continuidades, visibilizaciones y silencios. “El texto audiovisual ya no es el fin, sino el punto de partida para la reconstrucción social de las condiciones de producción y consumo, un generador de prácticas e interpretaciones” (Chartier, s.f.).

La imagen entonces existe como producción cultural por lo que en ella puede leerse; es un texto, y como tal, susceptible de ser analizada, con su propia retórica y gramática, y admite una cierta variabilidad en sus perspectivas de lectura. Esto hace absolutamente necesaria la adquisición de un mínimo de habilidades en cuanto al manejo de esa gramática, sobre todo teniendo en cuenta que la pantalla es hoy la privilegiada mediadora de la realidad.

A lo largo del proceso de capacitación se aborda el concepto de *derechos humanos desde una visión crítica y compleja* de sus fundamentos, haciendo hincapié en las dimensiones históricas, políticas y culturales en el surgimiento y desarrollo de los mismos, su manifestación en las distintas expresiones

7. Jorge Grau Rebollo, Departamento de Antropología Social y Cultural. Universidad Autónoma de Barcelona. jordi.grau@uab.es



culturales y las formas de comunicación que comprenden. A partir del mismo, se pretende reflexionar sobre el rol que cumplen todos/as los/as actores/as en los espacios de producción cultural y social.

## **2.c. Los relatos audiovisuales en el espacio de los talleres**

El relato audiovisual es una herramienta teórico - metodológica que tiene como objetivo contribuir a desentrañar la lógica que da sentido a las prácticas y representaciones de los/as sujetos/as en un determinado campo de relaciones de poder, en ese sentido intenta hacerlas "visibles".

El contexto en el cual se desarrolla el taller es un espacio regido por reglas de juego explícitas e implícitas, en el cual se hacen visibles relaciones de poder: relaciones que habilitan determinados discursos y obturan otros. Un cruce de miradas entre "nosotros y ellos" que inicialmente nos sitúa en dos espacios diferentes y desiguales: por un lado, la relación coordinador/participantes, y por el otro, representantes de una Secretaría de Derechos Humanos/policias pertenecientes a una fuerza del Estado que es sistemáticamente interpelada y cuestionada en relación a la vulneración de derechos.

Uno de los acuerdos pedagógicos más importantes es el que establece los límites de lo que es posible ser filmado, grabado y lo que no. Situación que necesariamente se modifica en el transcurso de los encuentros. Esto facilita de alguna manera el acercamiento de las posiciones entre "nosotros/as y los/as otros/as" generando una intimidad y confianza mutua que nos permite crear un clima de trabajo productivo.

En las jornadas de capacitación introducimos como herramienta una propuesta documental-ficcional donde los/as protagonistas dan testimonios de historias individuales relativas a la práctica profesional para luego ser representadas por sus pares y/o actores y actoras en un lugar determinado. Una vez registradas las escenas, se editan y musicalizan para ser proyectadas.

Esta propuesta parte del supuesto de que cada sujeto/a, en tanto miembro/a de un grupo, es hacedor/a de la historia y posee un fragmento irrepetible de ella. Cada uno/a tiene la capacidad de asumirse como narrador/a. El relato surge así de una experiencia subjetiva de quien lo/a formula. Pero además, todo aquel que expresa a través de las palabras aquello que ha vivido o imaginado está, indirectamente, recuperando un caudal de estructuras narrativas que forman parte del patrimonio común.

Entonces, lo que se pretende reconstruir a través de las historias particulares de los/as agentes del Estado son las "políticas públicas encarnadas" en sus prácticas cotidianas como relaciones de poder que se ponen en juego en el quehacer cotidiano de la función policial. Asimismo consideramos que la inclusión de la herramienta audiovisual en el taller permite tomar cierta distancia de los primeros discursos y relatos realizados, para volver sobre los mismos de manera reflexiva.

En el proceso de capacitación es posible distinguir los siguientes momentos teórico/metodológicos:

- Reflexión sobre las prácticas cotidianas de la actividad policial desde la perspectiva de los derechos humanos.
- Identificación de dificultades y logros en relación a las prácticas de los/as agentes.
- Análisis de los conceptos de disciplina, obediencia, orden, jerarquía, protección, conducción, entre otros/as, y su vinculación con sus prácticas y representaciones.
- Construcción de una experiencia audiovisual, como herramienta teórico–metodológica que evidencie los procesos de naturalización/desnaturalización de las prácticas de los/as agentes en el campo de los derechos humanos.

### 3. Conclusiones

#### Dificultades y aprendizajes

Es necesario aclarar que aunque en los talleres se generen confianzas mutuas, producto en parte de pertenecer al mismo Estado provincial y tener por lo tanto algunas problemáticas similares, esto no borra los lugares de pertenencia desde donde se producen discursos y miradas. La institución de pertenencia está siempre presente como un elemento controlador. O sea que los procesos de desnaturalización que se producen son mutuos pero también mínimos, son parte del juego de relaciones al interior del proceso de los talleres.

Los recursos metodológicos implicados en el proceso contribuyen a objetivar lo dicho. El hecho de que durante el primer día de taller filmemos y en el encuentro siguiente podamos ver con ellos/as y reflexionar juntos/as, nos permite la realización de un recorrido juntos/as donde vamos complejizando la lectura aunque aclaremos: la experiencia está pautada por nosotros/as, así como la edición. Es necesario dejar sentado que éste es un proceso relativamente controlado que tiene como objetivo trabajar a partir de las pequeñas rupturas del sentido común, y siguiendo a Stuart Hall realizar “lecturas a contrapelo” de las prácticas que nos envuelven cotidianamente sobre las significaciones que se le atribuyen a la función policial.

Un momento privilegiado para analizar su rol de agentes de seguridad es cuando los/as mismos/as ponen en tensión “el deber ser de los reglamentos y normativas” que son reproducidos casi textualmente por los/as participantes, en contraste con el relato de sus prácticas cotidianas.



Uno de las principales resistencias que identificamos surge de la contradicción en los/as agentes respecto de, por un lado la “obligación” de participar en cursos de formación en derechos humanos, y por el otro el sentimiento de ser “víctimas” de las acusaciones por parte de los organismos e instituciones de derechos humanos.

En relación a esto último, los/as agentes policiales en general no identifican una continuidad entre las violaciones sistemáticas a los derechos humanos perpetradas durante la última dictadura militar por las fuerzas policiales, con las prácticas denominadas de “gatillo fácil” ocurridas en el contexto democrático. ¿Podría pensarse que existe algún hilo conductor entre la categoría acusatoria<sup>8</sup> de “delinquentes subversivos”, “reivindicados” y “defendidos” por los organismos históricos de derechos humanos y la actual construida, desde el “sentido común” vigente, y esgrimida fuertemente por los/as agentes policiales: “los derechos humanos son para los delinquentes”?

Otras dificultades identificadas se vinculan con cuestiones relacionadas con la política institucional. En este sentido hay gestiones que estimulan más a los/as agentes policiales a participar en seminarios o cursos de especialización de forma continua, y otras menos. Esto no permite darle continuidad a los procesos de capacitación ni realizar evaluaciones de manera sistemática y pertinente.

Podríamos entonces resumir:

- En términos generales no se asumen como agentes del Estado responsables de respetar y garantizar los derechos humanos y cuando son interpelados/as exponen las distintas “violaciones” de derechos de las cuales son víctimas en el ejercicio de sus funciones. Por ejemplo: ¿y nuestros derechos humanos?, los sueldos que perciben no se corresponden con las responsabilidades que tienen, el Estado no les da los insumos necesarios para el ejercicio de su función.
- Las personas que trabajan en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de derechos humanos son cosificadas (“ahí vienen los derechos humanos”) por los/as agentes y además son las responsables de obstaculizar el libre desempeño de su función.
- Depositán la responsabilidad frente a las violaciones de derechos humanos o su negligencia en sus funciones en instancias superiores de la institución a la que pertenecen o en otros organismos del Estado: “no podemos hacer nada porque detenemos a las personas y los jueces los liberan”. Y fundamentalmente asocian las violaciones únicamente a las ocurridas durante la última dictadura militar.

---

8. Cf. En el sentido utilizado por el autor Velho, Gilberto.

- Tienen una consideración ambivalente en relación a los cursos y capacitaciones de derechos humanos: por un lado destacan la importancia de participar en estos ámbitos de debate, y por el otro, minimizan su importancia y no son considerados ni relevantes ni útiles para su quehacer profesional, en tanto consideran que los derechos humanos “no son para ellos”. La formación profesional de los/as agentes de seguridad es excepcional, en muchos casos no han completado los estudios secundarios y los cursos de formación profesional han sido reducidos en las últimas gestiones, de dos a un año.
- La práctica policial está inscrita en una institución jerárquica y militarizada; esto, sumado a la prohibición del derecho a la sindicalización hace que estos/as agentes reclamen en forma permanente la “discriminación” en su relación laboral. Esto hace que tengan menor autonomía para defender sus derechos laborales.

En la actualidad la seguridad se ha convertido en una mercancía que se encuentra desigualmente distribuida. Esto repercute necesariamente en la visión que tienen ellos/as como agentes del Estado que son responsables de respetar y garantizar los derechos humanos.

En cuanto a los conceptos generales, la concepción de derechos humanos que generalmente sostienen es de raigambre iusnaturalista y se expresa como derechos inherentes al ser humano o bien como derechos que se tienen por el sólo hecho de ser una persona. Esta concepción tiene las características de ser ahistórica, descontextualizada, válida para todo tiempo y lugar, basada en una moral judeocristiana con vocación de universalidad, con preeminencia por los derechos individuales. Esto provoca que los derechos humanos sean una cosa dada, que no se puede cambiar, es algo que se tiene y funciona como una cuestión de fe, que borra toda la conflictividad social que las luchas por la obtención de los bienes materiales y simbólicos presentan. Asimismo, el modo de invocar esta concepción es recitarla mecánicamente, como si su sola mención pudiera efectivizar derechos.

Por otro lado, si bien se reconocen como agentes públicos que reclaman frente al Estado por el cumplimiento de sus derechos, generalmente laborales, no se visualizan como tales cuando deben garantizar los derechos de los sujetos titulares de las políticas públicas.

Las decisiones políticas vinculadas a las “urgencias coyunturales de seguridad” traducidas en más presencia policial, van en contra de una verdadera formación policial y se expresa como “Un/a policía en el aula es un/a policía menos en la calle”, donde la urgencia va en contra de la planificación. Esto afecta también al perfil deseado de ingresantes, ya que en varias oportunidades se ha convertido en un ingreso sin demasiados requisitos.



En particular la instrucción policial<sup>9</sup> forma parte del espacio de formación profesional, y en este sentido está constituido por un particular entramado de relaciones. Sin negar el carácter conflictivo de estos espacios, terreno de disputas y enfrentamientos de intereses, creemos sin embargo que deben ser incluidos como parte de la dinámica social a partir de la formulación y consolidación de propuestas que incorporen las diferentes perspectivas de los/as participantes, con el fin de producir transformaciones orientadas a superar las dificultades planteadas. Asimismo consideramos que la inclusión de la herramienta audiovisual en el taller permite tomar cierta distancia de los primeros discursos y relatos realizados, para volver sobre los mismos de manera reflexiva.

Si hiciéramos un ejercicio teórico-metodológico para aplicar la teoría de los campos de Bourdieu<sup>10</sup> al análisis de las políticas públicas, en nuestro caso particular de seguridad podemos imaginar a esos/as agentes públicos como diferencialmente detentadores de un capital conformado por los recursos (materiales y simbólicos) que el Estado pone en juego, estableciendo asimismo sus múltiples y cambiantes reglas.

Los/as agentes públicos intervienen desde posiciones, algunas más aventajadas que otras, respecto del capital en juego. En ese sentido los/as agentes de seguridad detentan de un modo particular el monopolio legal del ejercicio de la violencia física y simbólica. Es por este motivo que es fundamental multiplicar estos espacios de reflexión crítica acerca de las prácticas de los/as agentes de seguridad desde una perspectiva de derechos.



---

9. Nos referimos a docentes de los niveles de formación básica, de los cursos de reentrenamiento y de los cursos de ascenso en el Centro de Altos Estudios y Especialidades Policiales (CAEEP).

10. En la concepción de Bourdieu un campo se conformaría como haz de relaciones de fuerzas en el cual los y las agentes se posicionan en el mismo de acuerdo al grado y volumen de capital del que dispongan, así como de las disposiciones o habitus que les permiten enfrentarse con situaciones diversas.

## Referencias bibliográficas

- Barreneche, O. (2006, octubre). La reforma policial del peronismo en la provincia de Buenos Aires 1946-1945. *Revista Desarrollo Económico*.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée.
- Cárcova, C. (2006). *La opacidad del derecho*. Buenos Aires: Trotta.
- CELS (2004). *Más derechos. Más seguridad. Políticas públicas y seguridad en una sociedad democrática*. Buenos Aires: Autor.
- De Sousa, B. (1991). *Estado, derecho y luchas sociales*. Bogotá: ILSA.
- Derrida, J. (2002). *Fuerza de ley. El fundamento mítico de la autoridad*. Buenos Aires: Tecnos.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García, N. (1984). *Ideología y Cultura*. Cursos y conferencias, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A. [Mimeo].
- Gargarella, R. (2005). *El derecho a la protesta: el primer derecho*. Buenos Aires: Ad-Hoc.
- González, G. (2003). *Democracia y Policía. Notas sobre las reformas policiales en la Argentina o hablando de las Estatuas de Naipaul. El caso de la Provincia de Santa Fe*. FCJS-UNL.
- Herrera, J. (2000). *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*. España: Desclée de Brouwer.
- Herrera, J. (2003). *Los derechos humanos en el contexto de la globalización: tres precisiones conceptuales*. Ponencia presentada en el marco del Coloquio Internacional Derecho e Justicia no Século XXI. Coimbra, Brasil.
- Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Catarata.
- Herrera, J. (s/f). *Los derechos humanos: una visión crítica*. s/e
- Kaminsky, G. (2005). *Tiempos inclementes. Culturas policiales y seguridad ciudadana*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLA.
- Kaufman, E. (1987). *Análisis ritual de una audiencia del juicio a los ex-comandantes*. Tesis de Maestría. FLACSO Argentina. Buenos Aires: FLACSO.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.



- Lévi-Strauss, C. (1973). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.
- Markus, G. (1974). *Marxismo y antropología*. Barcelona: Grijalbo.
- Marx, K. (1982). Sobre la cuestión judía. En Marx, K. *Escritos de juventud*. México: FCE.
- Raffin, M. (2006). *La experiencia del horror*. Buenos Aires: Editorial Editores del puerto, Colección Tesis Doctoral.
- Zizek, S. (2005, julio-agosto). Contra los derechos humanos. *New Left Review* 34.

## PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN DE CARABINEROS: EDUCACIÓN FORMAL SUPERIOR NO UNIVERSITARIA, EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y DESAFÍO ESPECIAL DE LA EDH EN FUERZAS DE ORDEN Y SEGURIDAD (RESUMEN).

**Mayor (J) Daniel Soto y Sargento Segundo Pedro Gómez. Carabineros de Chile.**  
**daniel.soto@carabineros.cl**

Nuestra experiencia parte con el diseño de un curso específico de derechos humanos inserto dentro de un programa de especialización de Carabineros: educación formal superior no universitaria, educación para la paz y desafío especial de la EDH en Fuerzas de Orden y Seguridad.

El módulo se ha estructurado considerando la entrega de conocimientos teóricos y su aplicación práctica en casos relacionados con la planificación y ejecución de tareas de seguridad e inteligencia policial. Se considera el uso de medios audiovisuales, exhibición y análisis de películas, trabajos grupales y disertaciones. El curso incluye un taller de Cine y Derecho que está a cargo de un Suboficial de Carabineros.

El curso finaliza con un juego de simulación, que es un trabajo de resolución de problemas complejos, durante un período extenso de tiempo, y que plantea diversos casos a resolver. Los/as alumnos/as deben internalizar las materias y elaborar un video que exponga un caso de derechos humanos o de derecho internacional humanitario, según el caso.

Nuestro interés consiste en revisar la totalidad del programa de enseñanza de Carabineros y aplicar esta metodología de enseñanza en todo el proceso formativo, elaborando material adecuado para ello.

Las principales dificultades encontradas han sido la falta de textos sobre derechos humanos aplicables a la función policial que permitan ayudar a los/as docentes. Para suplir esta deficiencia se ha elaborado material en formato power point que posteriormente se ha utilizado en el resto del sistema de enseñanza de Carabineros. Sólo el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) ha estado dispuesto a proporcionar textos bibliográficos que han sido empleados, sustancialmente, para la enseñanza del Derecho Internacional Humanitario (DIH).







## IV Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos 6 y 7 de septiembre de 2012, Santiago de Chile (Centro Cultural Estación Mapocho)

### PROGRAMA

Jueves 06 de septiembre

|                    |  |
|--------------------|--|
| 9.00-9.30 hrs.     | <b>Acreditación</b><br>Inscripciones y entrega de carpeta con materiales   |
| 9.30-11.00 hrs.    | <b>Ceremonia de inauguración</b><br>Sala de las Artes<br><b>Rosana Gongora</b><br>Académica representante Universidad Nacional de Quilmes, Argentina<br><b>Lorena Fries</b><br>Directora del Instituto Nacional de Derechos Humanos, Chile |
| 11.00-11.45 hrs.   | <b>Conferencia internacional</b><br>"Educación y Derechos Humanos. Desafíos actuales y nuevos escenarios"<br><b>Joaquín García Roca</b><br>Doctor en Sociología, profesor de la Universidad de Valencia, España                            |
| 11.45-12.00 hrs.   | <b>Presentación de la metodología de trabajo</b>   |
| 12.00-12.15 hrs.   | <b>Café</b><br>Foyer Sala de las Artes   |
| 12.15 – 13.45 hrs. | <b>Trabajo de grupos en mesas temáticas</b><br>Ver anexo 1 (primera ronda)   |
| 13.45-15.00 hrs.   | <b>Espacio libre para almuerzo</b>   |
| 15.00 – 15.15 hrs. | <b>Presentación segunda y tercera ronda de mesas temáticas</b><br>Sala de las Artes  |
| 15.15-16.45 hrs.   | <b>Trabajo de grupos en mesas temáticas</b> Ver anexo 2 (segunda ronda)  |
| 17.00-18.30 hrs.   | <b>Trabajo de grupos en mesas temáticas</b> Ver anexo 3 (tercera ronda)  |
| 18.30-20.00 hrs.   | <b>Feria de recursos pedagógicos para la promoción de los derechos humanos</b><br>Primera plataforma Sala de las Artes   |

## Viernes 07 de septiembre

|                  |   |
|------------------|---|
| 9.00-9.30 hrs.   | <b>Acreditación</b><br>Inscripciones y entrega de carpeta con materiales  |
| 9.30-9.45 hrs.   | <b>Apertura</b><br>Sala de las Artes  |
| 9.45-11.00 hrs.  | <b>Conferencia internacional</b><br>"Estrategias educativas para una nueva cultura de igualdad y no discriminación".<br><b>Daniel Ponce Vásquez</b><br>Director General Adjunto de Vinculación, Programas Educativos y Divulgación. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México  |
| 11.00-11.15 hrs. | <b>Presentación primera ronda de mesas temáticas</b>  |
| 11.15-11.30 hrs. | <b>Café</b><br>Foyer Sala de las Artes  |
| 11.30-12.45 hrs. | <b>Trabajo de grupos en mesas temáticas</b> Ver anexo 4 (cuarta ronda)  |
| 12.45-13.45 hrs. | <b>Trabajo de grupos en mesas temáticas</b> Ver anexo 5 (quinta ronda)  |
| 13.45-15.00 hrs. | <b>Espacio libre para almuerzo</b>  |
| 15.15-16.45 hrs. | <b>Presentación Red Interamericana sobre Educación en Derechos Humanos (RIEDH): "Redes de educadoras y educadores en derechos humanos, una experiencia latinoamericana".</b><br>Enrique Azúa (Instituto Nacional de Derechos Humanos, Chile), Solon Viola (Universidad Vale do Rio dos Sinos, Brasil), Rosana Gongora (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina), Aida Monteiro (Universidad Federal de Pernambuco, Brasil), y Ricardo Barbosa de Lima (Universidad Federal de Goiás, Brasil) |
| 17.00-18.30 hrs. | <b>Acto de cierre: presentación de grupo musical latinoamericano "Sol Naciente"</b>   |
| 18.30-20.00 hrs. | <b>Feria de recursos pedagógicos para la promoción de los derechos humanos</b><br>Primera plataforma Sala de las Artes  |



● **Anexo 1. Día 1: jueves 06 de septiembre, primera ronda: 12.15-13.45 hrs.**

|                   |  |
|-------------------|--|
| Mesa              | <b>“Formación para la participación ciudadana”</b><br>Modera: Ricardo Barbosa, académico de la Universidad Federal de Goiás, Brasil  |
| Sala de las Artes | <b>“El aprendizaje de los derechos de la infancia (humanos) desde la participación” (Chile)</b><br>Expone: Carla Núñez. Corporación La Caleta<br><br><b>“Los y las jóvenes defienden sus derechos y fortalecen la democracia” (Argentina)</b><br>Exponen: María Lourdes Farías y Marcelo Koyra. Fundación Crear desde la Educación Popular<br><br><b>“Escuela de jóvenes líderes” (Chile)</b><br>Expone: Carmen Canales. Corporación de Estudios Sociales, Sur |

|                  |   |
|------------------|---|
| Mesa             | <b>“Experiencias didáctico-metodológicas en el ámbito escolar”</b><br>Modera: Maximiliano Moder, jefe de gestión de contenidos Portal Educar Chile  |
| Sala Pedro Prado | <b>“Direitos Humanos no espaço escolar: Promovendo reflexao e inspirando acoes” (Brasil)</b><br>Exponen: Andrea Nogueira, Solange Rodrigues Noronha de Souza (co autora). Escola Municipal Pedro Rodrigues do Carmo da Rede Municipal de Ensino do Municipio de Duque de Caixas<br><br><b>“La enseñanza de genocidios y derechos humanos en escuelas secundarias de la Capital Federal de Argentina. El lugar de la escuela en el desarrollo de una conciencia cívica crítica” (Argentina)</b><br>Exponen: María Florencia Di Matteo, Greta Kalaidjian y María Jazmín Ohanian. Fundación Luisa Hairabedian. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires |

|                      |  |
|----------------------|--|
| Mesa                 | <p><b>“Formación Universitaria”</b><br/> Modera: Teresa Marshall, directora ejecutiva del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)</p>  |
| Sala Nemesio Antúnez | <p><b>“Enseñanza de los derechos humanos y discernimiento ético” (Chile)</b><br/> Exponen: Elizabeth Lira y Andrés Suárez. Centro de Ética, Universidad Alberto Hurtado</p> <p><b>“Ética cívica y derechos humanos: aprender de la experiencia vivida” (Chile)</b><br/> Exponen: Verónica Gómez y Paulina Royo. Universidad de Talca</p> <p><b>“Direitos Humanos no curso de Direito da UFMS, Campus Tres Lagoas: a prática vivenciada dia apos dia” (Brasil)</b><br/> Exponen: Caroline Leite de Camargo, Danilo Medeiros, Eduardo Freitas y Michel Flumian. Unviersidade Federal de Matto Grosso du Sul</p> <p><b>“La Construcción del Otro, hegemonía y diversidad en la Escuela” (Chile)</b><br/> Expone: Carolina Jorquera. Universidad de Santiago y Universidad de Ciencias de la Informática</p> |



● Anexo 2. Día 1: jueves 06 de septiembre, segunda ronda: 15.15-16.45 hrs.

|                   |   |
|-------------------|---|
| Mesa              | <p><b>“Capacitación docente”</b><br/>Modera: Osvaldo Verdugo, dirigente del Departamento de Derechos Humanos, Colegio de Profesores, Chile</p>  |
| Sala de las Artes | <p><b>“Los derechos humanos en la nueva secundaria: La experiencia CRECER en instituciones educativas” (Argentina).</b><br/>Expone: Rosana Gongora. Universidad Nacional de Quilmes</p> <p><b>“Programa de formación continua cívica al día” (Costa Rica)</b><br/>Exponen: Margarita Silva y Luis Orozco. Universidad Nacional de Costa Rica</p> <p><b>“Formacao continuada de profesores e prática pedagógica nos. Needs – Núcleos Escolares de Educacao em Direitos Humanos” (Brasil)</b><br/>Expone: Aura Ramos. Programa de Pós-graduacao Educacao Cultura e Comunicacao em Periferias Urbanas, GCEDH – Grupo de Pesquisa Currículo, Formacao e Educacao em Direitos Humanos. UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educacao</p> <p><b>“¿Cómo abordar el terrorismo de Estado desde la Educación?: Talleres para educadores/as: una experiencia Argentina” (Argentina)</b><br/>Exponen: María Soledad Astudillo, Gisela Cardozo, Yanina Calzón, María Gabriela García, Paula Topasso. Secretaría de Educación Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH)</p> |

|                      |   |
|----------------------|---|
| Mesa                 | <p><b>“Extensión Universitaria”</b><br/> Modera: Omar Suárez, académico Universidad Nacional de Quilmes, Argentina</p>  |
| Sala Pedro Prado     | <p><b>“Experiencia pedagógica de la EDH en la educación formal y no formal superior universitario” (Venezuela)</b><br/> Expone: Herviz González. Universidad de Carabobo y Universidad Arturo Michelena</p> <p><b>“Clínica de Derechos Humanos. Una forma de integrar teoría e práctica no ensino jurídico” (Brasil)</b><br/> Exponen: Fernanda Lapa y Beatriz Branco. Universidade da Região de Joinville</p> <p><b>“Presente y futuro de los modelos de Naciones Unidas de la Universidad Nacional de Quilmes como técnicas participativas” (Argentina)</b><br/> Expone: Matías Penhos. Universidad Nacional de Quilmes</p>                               |
| Mesa                 | <p><b>“Memorias en América Latina”</b><br/> Modera: Marcela Sandoval, coordinadora proyecto Agendas Regionales de Derechos Humanos en Chile, Instituto Nacional de Derechos Humanos (Chile)</p>   |
| Sala Nemesio Antúnez | <p><b>“Experiencias desde la cátedra Unesco de educación en derechos humanos Harald Edelstam de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Una didáctica en construcción” (Chile)</b><br/> Exponen: Josefina Hurtado y Elías Padilla. Universidad Academia de Humanismo Cristiano</p> <p><b>“Entre enigmas y dilemas: Un recorrido interactivo por el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos” (Chile)</b><br/> Expone: Jo Siemon. Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos</p> <p><b>“Programa memorias desde la marginalidad: voces del silencio” (Chile)</b><br/> Expone: María Isabel Orellana. Museo de la Educación Gabriela Mistral</p> |



● Anexo 3. Día 1: jueves 06 de septiembre, tercera ronda: 17.00-18.30 hrs.

|                   |  |
|-------------------|--|
| Mesa              | <p><b>“Experiencias didáctico-metodológicas para trabajar temas emergentes en la escuela”</b><br/>Modera: Anabel Rubio, programa “Derechos de Todas y Todos”, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina</p>   |
| Sala de las Artes | <p><b>“Niños y niñas migrantes, desafío educativo pendiente en Chile. Práctica pedagógica en educación en derechos humanos y migrantes en educación básica” (Chile)</b><br/>Exponen: Bernardita Salinas y Héctor Pezoa. Red socio profesional de migraciones del Programa de Ética y Responsabilidad, Universidad de Chile</p> <p><b>“Desafíos da educacao inclusiva: Um estudo de caso na escola municipal Paulo Freire – Teresópolis / R.J.” (Brasil).</b><br/>Expone: Sabrina Machado Campos. Escola Municipal General Mourao Filho (Duque de Caixas / R.J.)</p> <p><b>“Educación para la diversidad en materia de diversidad sexual” (Chile)</b><br/>Expone: Ramón Gómez. Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, MOVILH</p>  |
| Mesa              | <p><b>“Investigaciones Académicas”</b><br/>Modera: Solon Viola, Universidad Vale do Rio dos Sinos, Brasil</p>  |
| Sala Pedro Prado  | <p><b>“Práticas de Educacao em Direitos Humanos: criterios e indicadores para su identificacao” (Brasil)</b><br/>Expone: Ana María Klein. Universidad Estadual Paulista</p> <p><b>“Experiencias pedagógicas de organismos de derechos humanos en Buenos Aires” (Argentina)</b><br/>Exponen: Soledad Astudillo, Gisela Cardozo, Paula Topasso. Grupo Movimiento de Derechos Humanos y Educación. Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”. Departamento de Educación de la ciudad de Buenos Aires</p> <p><b>“¿Adoctrinamiento o neutralidad? En la enseñanza de las violaciones de los derechos humanos en Chile en sexto año de enseñanza básica” (Chile)</b><br/>Expone: Abraham Magendzo. Universidad Diego Portales y Universidad Academia de Humanismo Cristiano</p> |

|                      |  |
|----------------------|--|
| Mesa                 | <p><b>“Fuerzas de Orden y Seguridad”</b><br/> Modera: Enrique Azúa, Jefe Unidad de Educación y Promoción, Instituto Nacional de Derechos Humanos, INDH</p>   |
| Sala Nemesio Antúnez | <p><b>“Desafíos de la educación en derechos humanos para funcionarios encargados en hacer cumplir la ley: las tensiones entre la teoría y la práctica” (Argentina)</b><br/> Exponen: María Erriest y María Eugenia Ullmann. Dirección de Planificación Educativa. Superintendencia de Institutos de Formación Policial. Ministerio de Justicia y Seguridad</p> <p><b>“Lo audiovisual como herramienta pedagógica que contribuye a los procesos de desnaturalización de prácticas policiales violatorias de derechos humanos” (Argentina)</b><br/> Exponen: Daniel Trinchero y Adriana Clavijo. Núcleo de Estudios Socioculturales de la Facultad de Trabajo Social UNLP en el Proyecto Seguridad, Justicia y Derechos Humanos en la Provincia de Buenos Aires: prácticas y sentidos en disputa. Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Promoción de Derechos Humanos</p> <p><b>“Educación formal superior no universitaria: educación para la paz y desafío especial de la EDH en Fuerzas de Orden y Seguridad” (Chile)</b><br/> Exponen: Mayor (J) Daniel Soto y Sargento Segundo Pedro Gómez. Carabineros de Chile</p> |



● **Anexo 4. Día 2: viernes 07 de septiembre, cuarta ronda: 11.30-12.45 hrs.**

|                   |   |
|-------------------|---|
| Mesa              | <p><b>“Privadas y privados de libertad”</b><br/>Modera: Alejandro Arévalo, encargado Unidad de Protección y Promoción de los Derechos Humanos de la Subdirección Técnica, Gendarmería de Chile</p>  |
| Sala de las Artes | <p><b>“Colectivo a la sombra: arte carcelario” (Chile)</b><br/>Expone: Roberto García. Colectivo a la Sombra</p> <p><b>“As narrativas videobiográficas na educação em direitos humanos de adolescentes abrigados” (Brasil)</b><br/>Exponen: Cristóvão Pereira y María Pereira (coautora), Universidad Federal do Rio Grande do Norte y Universidad Aberta de Lisboa, Brasil</p> <p><b>“A garantia dos direitos humanos e a cidadania participativa a partir da experiencia educacional con mullheres no carcere” (Brasil)</b><br/>Exponen: Edjane E. Dias da Silva y Vannesa Erica da Silva Santos. Universidad Federal de Campina Grande</p> |
| Mesa              | <p><b>“Experiencias con grupos discriminados”</b><br/>Modera: Matías Penhos, académico Universidad Nacional de Quilmes, Argentina</p>   |
| Sala Pedro Prado  | <p><b>“Experiencia de Fundación Social Colombiana, CEDAVIDA” (Colombia)</b><br/>Expone: Adriana Martínez. Fundación Social Colombiana, CEDAVIDA</p> <p><b>“Educación en derechos humanos a mujeres transexuales” (Chile)</b><br/>Exponen: Michel Riquelme. Organización de Transexuales por la Dignidad de la Diversidad, OTD</p> <p><b>“Estrategias metodológicas en prevención y promoción de derechos” (Chile)</b><br/>Expone: Catalina Lastarria. Corporación Opción</p>  |

|                      |   |
|----------------------|---|
| Mesa                 | <p><b>“Técnicas pedagógicas y participativas de la educación en derechos humanos: el vínculo entre investigación y extensión”</b><br/> Modera: Rosana Gongora, académica Universidad Nacional de Quilmes, Argentina</p>   |
| Sala Nemesio Antúnez | <p><b>“Sentido e Possibilidade da Educacao em Direitos Humanos” (Brasil)</b><br/> Expone: Aida Monteiro. Universidad Federal de Pernambuco</p> <p><b>“Educacao em Direitos Humanos para o Ensino Superior” (Brasil)</b><br/> Exponen: Solon Viola y Thiago Vieira. Universidade do Vale do Rio dos Sinos</p> <p><b>“Educación para la comunicación: aportes para una nueva ciudadanía” (Argentina)</b><br/> Exponen: Néstor Manchini y Omar Suárez. Universidad Nacional de Quilmes</p> <p><b>“Minoridad y TIC’s: los derechos de la generación 2.0” (Argentina)</b><br/> Expone: Carina Spinelli. Universidad Nacional de Quilmes</p> <p><b>“El fortalecimiento en los y las jóvenes al conocer sus derechos” (Argentina)</b><br/> Expone: Anabel Rubio. Universidad Nacional de Quilmes</p> |



● Anexo 5. Día 2: viernes 07 de septiembre, quinta ronda: 12.45-13.45 hrs.

|                   |   |
|-------------------|---|
| Mesa              | <p><b>“Planes de Educación en Derechos Humanos: El caso de Brasil, Bolivia y Colombia”</b></p> <p>Modera: Abraham Magendzo, investigador y académico Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile</p>   |
| Sala de las Artes | <p><b>“La educación en derechos humanos desde la perspectiva de la justicia social en educación” (Chile)</b></p> <p>Expone: Abraham Magendzo. Cátedra Unesco Harald Edelstam, Universidad Academia de Humanismo Cristiano</p> <p><b>“Perspectiva teórico-metodológica de la educación en derechos humanos” (Brasil)</b></p> <p>Exponen: Aida Monteiro y Celma Tavares. Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación en Derechos Humanos, Universidad Federal de Pernambuco</p> <p><b>“A experiencia de construação do plano de educação em direitos humanos de Fortaleza” (Brasil)</b></p> <p>Exponen: Lidia Pimentel y Joana Shroeder. Consultora técnica do PEDHFOR</p> <p><b>“Plan Plurinacional de educación en derechos humanos” (Bolivia)</b></p> <p>Exponen: Rodolfo Vargas y Jaime Alvizuri. Comité técnico de construcción del Plan Plurinacional de Educación en Derechos Humanos</p> <p><b>“Acompañamiento a instituciones educativas públicas en Bogotá-Colombia en el diseño y desarrollo de planes de educación en derechos humanos” (Colombia)</b></p> <p>Expone: Luisa Fernández. Fundación Instituto para la Construcción de la Paz</p> |

|                      |  |
|----------------------|--|
| Mesa                 | <p><b>“Expresiones artístico – culturales”</b><br/> Modera: Sergio Trabucco, director de comunicaciones de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile</p>   |
| Sala Pedro Prado     | <p><b>“¡VISTE! Una experiencia de educación en derechos humanos desde la creación colectiva” (Chile- Argentina)</b><br/> Expone: Felipe Gómez. Pontificia Universidad Católica de Chile</p> <p><b>“Proyecto Fondart: Con la música aprendo mi lengua y conozco mis derechos” (Chile)</b><br/> Exponen: Ana María Olivera y Wielka Aspedilla, Consejo General de Caciques Williche de Chiloé, y Neddiel Muñoz (asesora intercultural de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chiloé)</p> <p><b>“Pedagogía teatral reparatoria con niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial: una experiencia de dignificación” (Chile)</b><br/> Expone: Iria Retuerto. ONG Raíces</p> |
| Mesa                 | <p><b>“Experiencias con Mujeres”</b><br/> Modera: Patricia Cocq, Unidad de Educación y Promoción, Instituto Nacional de Derechos Humanos, INDH</p>   |
| Sala Nemesio Antúnez | <p><b>“Curso a distancia on line: Mujeres Tramando Comunicación” (Chile)</b><br/> Expone: Tamara Vidaurrázaga. Colectivo Feministas Tramando</p> <p><b>“Mujeres refugiadas en riesgo social” (Chile)</b><br/> Exponen: Verona Rodríguez y Verónica Vargas. Vicaría de la Pastoral Social y de los Trabajadores, VPSyT</p> <p><b>“Experiencias de promoción de participación ciudadana de mujeres en conflictos medioambientales, a través de la educación popular del derecho” (Chile)</b><br/> Expone: Daniela Álvarez. Universidad de Chile</p>  |



**Observación:** Del total de experiencias presentadas en el IV Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos, hay dos que no aparecen en el documento final, ya que no se contó con autorización para ser publicadas. Estos trabajos son:

1. "Proyecto Fondart: Con la música aprendo mi lengua y conozco mis derechos", de Ana María Olivera, Wielka Aspedilla y Neddiel Muñoz.
2. "Sentido e Possibilidade da Educacao em Direitos Humanos", de Aida Monteiro.