PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS A SETENTA AÑOS DE SU PROMULGACIÓN (1948 - 2018)

Abraham Magendzo K.
Paulina Morales A.
(eds.)

Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam

La Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, nace en 2003 bajo la dirección del profesor Abraham Magendzo, Premio Nacional de Educación 2017. Obtiene su estatus de Cátedra UNESCO por intermedio de la Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO del Ministerio de Educación, frente a UNESCO / UNITWIN.

Desde sus inicios ha estado conformada por un equipo multidisciplinario de académicos e investigadores, quienes desarrollan un trabajo de educación y difusión en materia de derechos humanos —en los distintos niveles de la educación formal, no formal e informal—, a través de seminarios, coloquios, publicaciones y docencia. En 2017 la Cátedra adopta el carácter de observatorio, es decir, de centro de investigación, en diálogo y colaboración permanente con los distintos estamentos de la Universidad, especialmente con la Facultad de Pedagogía a la cual pertenece.

EDICIONES UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

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

Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS A SETENTA AÑOS DE SU PROMULGACIÓN

(1948 - 2018)

Abraham Magendzo K.
Paulina Morales A.
(eds.)

Cátedra de Educación
en Derechos Humanos
Harald Edelstam

2018

Registro de propiedad intelectual: A-296469

ISBN: 978-956-7382-42-2

Editores: Abraham Magendzo K. y Paulina Morales A.

Corrección de estilo: Paloma Munizaga M.

Diseño y diagramación: Sebastián Lagunas L.

Agradecimientos

A todos los autores y autoras de los diversos artículos que conforman este libro, por sus valiosos aportes y por su espíritu colaborativo para con este proyecto conjunto.

A la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, a Unesco Chile y a la Comisión de Cooperación con Unesco del Mineduc, por su apoyo permanente al quehacer de esta Cátedra de Educación en Derechos Humanos, como también por sus contribuciones específicas para que esta publicación sea hoy una realidad.

TABLA DE CONTENIDOS

Presentación Equipo Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam	7
Prólogo Claudia Uribe, Directora OREALC/UNESCO Santiago	13
La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la UAHC: reflexiones iniciales Fabián González, Ex Decano Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano	15
¿Cuál es esta Declaración Universal de la que hablan? Nancy Flowers	21
Enseñando la DUDH en el marco de una ciudadanía global: una reflexión personal Hyo-Je-Cho	30
Enseñanza de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la carrera universitaria de Trabajo Social Daniela Aceituno y Paulina Morales	40
La Declaración Universal de los Derechos Humanos y su vigencia cultural a través de los modelos de Naciones Unidas Matías Penhos	50
El diamante ético: a propósito de un enfoque pedagógico en educación en derechos humanos Manuel Restrepo Yusti	60
Las "junglas de la democracia". Un aprendizaje para la no discriminación y una comunicación más respetuosa Jo Siemon	81
Derechos humanos, memoria e historia. Reflexiones de una contribución de los sitios de memoria para la conciencia histórica del pasado reciente Graciela Rubio	90
Educación en derechos humanos en el contexto de la posdictadura en Chile. La propuesta desde el sitio de memoria Parque por la Paz Villa Grimaldi Karen Bascuñán	107
Programa de promoción de los derechos del niño y la niña del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos: mi experiencia Gabriela Flores	116
Innovaciones educativas para los comunes [commons] Francisca Dávalos	127
Educando en la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde una mirada controversial Abraham Magendzo y Jorge Pavez	141

La Declaración Universal de los Derechos Humanos: una lectura pedagógica insurgente 156
Mónica Fernández

Retos de una educación en derechos humanos desde la perspectiva de la presencia de la diversidad sexual en la escuela 174
María Soledad Cid

La enseñanza de los derechos humanos en un ambiente hostil: una lección desde Sudáfrica 191
David Mcquoid

El caso de una política educativa de revitalización lingüística para/con el pueblo Rapa Nui 202
Patricio Miranda

Las acciones positivas como elemento indispensable para la inclusión y no discriminación de estudiantes en situación de discapacidad 216
Sandra Rosas García

Formando educadoras/es garantes de derechos humanos: reflexiones, aprendizajes y desafíos desde la educación universitaria 228
Elisa Franco, Daniela Luque, Pilar Muñoz y Camila Silva

Aproximación a la formación en Derechos Humanos de estudiantes de pregrado de la Universidad de Antofagasta 238
Victoria Flores y Marcelo Carrera Herrera

Ciudadanía y derechos humanos: promoviendo la planetarización 248
Susana Sacavino

El tratamiento de los seres humanos como objetos: cómo los estudiantes norteamericanos ven los derechos humanos y cómo aprendieron sobre ellos en la escuela 263
Felisa L. Tibbitts y Rebekah Nelson

Jóvenes universitarios chilenos frente a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Reflexiones a partir de una investigación 284
Equipo Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam

Enseñanza-aprendizaje de los DDHH: una experiencia en la promoción de los DDHH en jóvenes universitarios chilenos 295
Verónica Gómez y Paulina Royo Urrizola

Concepciones de Paz y de Educación para la Paz: una mirada desde los estudiantes de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia 306
Gina Caicedo, Adalberto León, Nubia Ramírez y Carolina Valencia

La Educación en Derechos Humanos como formación en valores para Latinoamérica 334
José Francisco Báez

PRESENTACIÓN

Como se conoce, el 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó en París la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante, la DUDH). Próximos al cumplimiento de sus setenta años de vida, como Cátedra de Educación en Derechos Humanos hemos querido aportar a la conmemoración de este hito por medio de la publicación de este libro, que tiene como objetivo rescatar experiencias, motivar reflexiones, plantear desafíos y delinear proyecciones respecto a la enseñanza de la DUDH, tanto en la educación formal como no formal.

La labor educativa en torno a dicha Declaración es fundamental. En efecto, tras su proclamación la Asamblea pidió a todos los países miembros que publicaran el texto de la Declaración y dispusieran que fuera *"distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios"*.

En el Preámbulo de la DUDH se formulan consideraciones que refuerzan la idea de que es necesario conocer, analizar, promover y educar, en su significado amplio e integral, el contenido de la DUDH. Textualmente, se sostiene que: "*el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como 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"*.

El supuesto razonable que subyace en este considerando es que el conocimiento de la DUDH, en su legado extenso y abarcador, entrega un mensaje orientado a eliminar comportamientos inhumanos, degradantes, injustos, discriminadores, intolerantes, xenofóbicos, homofóbicos, racistas y violadores de derechos. Es necesario y recomendable, entonces, ahondar en la significación histórica, política, social y cultural que tiene la DUDH. Para esto se requiere no solo conocer, comprender y analizar cada uno de los artículos que la conforman, sino también entender dicho articulado como base de una serie de convenciones, pactos y tratados de derechos humanos que han sido promulgados y ratificados posteriormente por los países que conforman las Naciones Unidas. Entre ellos, destacan el Pacto de Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1969), junto con la reciente Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos (2011). Estos y muchos otros documentos profundizan y detallan lo recogido inicialmente en la DUDH.

Nos parece pertinente precisar que la DUDH no es solo un instrumento normativo, sino, por sobre todo, un recurso propicio para un diálogo ético-universal. En esta perspectiva, la enseñanza de la DUDH es un espacio privilegiado de comunicación en torno a temas como la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la no discriminación, la diversidad social y cultural, entre otros.

A ello apuntan los 24 artículos recogidos en este libro. Si bien, como podrán observar los lectores, no hay una separación en apartados, el orden en que se presentan remite a diferentes aristas relativas a la DUDH y sus posibilidades de enseñanza.

Así, un primer grupo reúne cuatro textos sobre cómo abordar pedagógicamente la DUDH, con sus respectivos énfasis. Nancy Flowers se pregunta, desde Estados Unidos: *¿Cuál es esta "Declaración Universal" de la que hablan?*, interrogante que da título a sus planteamientos, los que se inician con una reflexión sobre el desconocimiento de la DUDH, para arribar a un conjunto extenso y detallado de propuestas para contrarrestar dicha tendencia y poner en el centro de la acción educativa en derechos humanos este 2018, los setenta años de la DUDH, tanto en espacios formales como informales de educación. Hyo-Je-Cho escribe desde Seúl, Corea del Sur. Su texto, *Enseñando la DUDH en el marco de la educación para una ciudadanía global: Una reflexión personal*, visualiza el desafío de articular ambos campos —la enseñanza de la DUDH y la educación para una ciudadanía global— tanto en niveles de pregrado como de posgrado. Las autoras Daniela Aceituno y Paulina Morales presentan su *Enseñanza de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la carrera universitaria de Trabajo Social* y dan cuenta de una metodología en cinco fases para enseñar la DUDH en el contexto de un curso sobre justicia social y derechos humanos de nivel universitario en Chile. Finalmente, desde Argentina, Matías Penhos titula su texto *La Declaración Universal de los Derechos Humanos y su vigencia cultural a través de los modelos de Naciones Unidas*, que se inicia con un análisis político-institucional sobre el papel de Naciones Unidas en la concreción de lo estipulado en la DUDH, seguido de un apartado sobre estrategias pedagógicas para el abordaje de esta Declaración y de otros instrumentos de derechos humanos por medio del juego de roles, promovido por la propia ONU.

Un segundo grupo de artículos remite a reflexiones y propuestas pedagógicas en escenarios altamente complejos como dictaduras, guerras, guerrillas, o en etapas posteriores a ellos —igualmente difíciles— que tensionan la educación en derechos humanos y la enseñanza de la DUDH. Como establece claramente esta Declaración en su Preámbulo, es "esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión", con los numerosos desafíos que de esto se desprenden. Así, desde Colombia, en *El diamante ético: a propósito de un enfoque pedagógico en en educación en derechos humanos,* Manuel Restrepo despliega su reflexión teniendo como trasfondo el conflicto armado colombiano, de larga data, y los actuales esfuerzos por transitar hacia la paz, con los consecuentes desafíos en materia educativa. En *Las "Junglas de la Democracia". Un aprendizaje para la no discriminación y una comunicación más respetuosa*, Jo Siemon da cuenta de una experiencia de educación en derechos humanos en sitios de memoria en Alemania, en este caso en relación con la experiencia del nazismo, y releva el aporte metodológico que representa la estrategia denominada "junglas de la democracia" y los resultados obtenidos tras diecisiete años de aplicación. Este texto incluye una entrevista al cocreador de esta metodología. En una línea similar, tres textos se aproximan a la experiencia de la dictadura chilena, a los desafíos para la enseñanza de los derechos humanos y de la DUDH y a los esfuerzos para su respeto irrestricto, habi-

da cuenta de la deplorable herencia dictatorial sobre la materia. Graciela Rubio escribe *Derechos humanos, memoria e historia. Reflexiones de una contribución de los sitios de memoria para la conciencia histórica del pasado reciente*. Karen Bascuñán presenta *Educación en derechos humanos en el contexto de la posdictadura en Chile. La propuesta desde el sitio de memoria Parque por la Paz Villa Grimaldi*. Y Gabriela Flores aporta su *Programa de promoción de los derechos del niño y la niña del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos: mi experiencia.*

Un tercer grupo de escritos expone enfoques teórico-metodológicos para la educación en derechos humanos y para la enseñanza de la DUDH. Francisca Dávalos titula *Innovaciones educativas para los comunes [commons]* su reflexión sobre la posibilidad de considerar la educación en general, y la educación en derechos humanos en particular, como parte de los denominados "bienes comunes", respecto de lo cual la DUDH jugaría el papel de fundamento de dicha opción. Junto con esto, nos presenta una experiencia pedagógica a partir de las Redes de Tutorías y el Aprendizaje + Servicio, que se ubica como reflejo de su propuesta de lectura sobre bienes comunes. Jorge Pavez y Abraham Magendzo, en *Educando en la Declaración Universal de los Derechos Humanos desde una mirada controversial*, realizan dicho ejercicio: mirar la DUDH y sus posibilidades de enseñanza desde una perspectiva pedagógica controversial. El texto brinda los fundamentos teóricos de dicha opción, vinculados a autores como J. Habermas y P. Freire, además de ejemplificar lo expuesto de manera didáctica a través de determinados principios y derechos de la DUDH. Por último, Mónica Fernández escribe *La Declaración Universal de los Derechos Humanos: una lectura pedagógica insurgente*, que se centra en aspectos metodológicos de la enseñanza de la DUDH a partir de los aportes de tres autores específicos con posiciones críticas contrahegemónicas: Rodolfo Kush, Boaventura de Souza Santos y Antonio Gramsci.

Un cuarto conjunto de textos integra reflexiones y experiencias pedagógicas sobre educación en derechos humanos en relación con campos específicos a los que refiere la DUDH, como diversidad sexual, interculturalidad, género y discapacidad, los cuales se han traducido —para grandes grupos de la población— en condiciones de discriminación y de negación de derechos. Esto es lo que en teoría de derechos humanos se conoce como DESC, o derechos económicos, sociales y culturales. Junto a ellos se ubica también lo relativo a derechos colectivos, en este caso vinculados al medioambiente y el desarrollo. Los desafíos en relación con su incorporación desde la educación en derechos humanos son múltiples y la DUDH es sin duda la primera carta de navegación para su abordaje. Así lo considera María Soledad Cid en *Retos de una educación en derechos humanos desde la perspectiva de la presencia de la diversidad sexual en la escuela*. También David Mcquoid en su escrito *La enseñanza de los derechos humanos en un ambiente hostil: una lección desde Sudáfrica*, que tiene como trasfondo la dolorosa realidad del apartheid en su país. Luego encontramos un texto de Patricio Miranda vinculado a derechos culturales, específicamente en el ámbito lingüístico y sus posibilidades de concreción frente a discursos hegemónicos en Chile con *El caso de una política educativa de revitalización lingüística para/con el pueblo Rapa Nui*. Por su parte, Sandra Rosas, en *Las acciones positivas como elemento indispensable para la inclusión y no discriminación de estudiantes en situación de discapacidad*, entrega lineamientos

acerca de cómo incorporar la discapacidad en el espacio educativo (básico, medio y universitario). Se presentan aquí también dos experiencias de educación en derechos humanos en nivel universitario en Chile. En *Formando educadoras/es garantes de derechos humanos: reflexiones, aprendizajes y desafíos desde la educación universitaria*, las autoras Elisa Franco, Daniela Luque, Pilar Muñoz y Camila Silva recapitulan su experiencia pedagógica en un curso básico sobre derechos humanos, que incluye contenidos relativos a memoria histórica, género e interculturalidad, mientras que Victoria Flores y Marcelo Carrera H. dan cuenta de su experiencia pedagógica en un curso básico sobre derechos humanos, género y diversidad sexual, en *Aproximación a la formación en derechos humanos de estudiantes de pregrado de la Universidad de Antofagasta*. Finalmente, en *Ciudadanía y Derechos Humanos: promoviendo la planetarización*, Susana Sacavino realiza una relectura de la DUDH en la actualidad, para abordar la consideración de nuevos derechos, entre ellos, el derecho a la vida del planeta y derecho a un medio ambiente sostenible, en articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y desde una problematización del concepto mismo de desarrollo sostenible.

Una quinta agrupación recoge dos artículos que apuntan a rescatar las percepciones de estudiantes acerca de los derechos humanos y la DUDH, resaltando así la importancia del quehacer investigativo y la generación de conocimientos en torno a derechos humanos y a la DUDH en particular. Cuando se plantea el desafío de su enseñanza, es preciso conocer previamente cuánto se conoce de ella y cómo se la valora. En tal sentido, desde Estados Unidos Felisa L. Tibbitts y Rebekah Nelson aportan su escrito *El tratamiento de los seres humanos como objetos: cómo los estudiantes norteamericanos ven los derechos humanos y cómo aprendieron sobre ellos en la escuela*, en donde se recogen tanto resultados de investigación como estrategias pedagógicas sobre la enseñanza de la DUDH. Lo primero remite a una encuesta aplicada en más de cien escuelas secundarias de Boston; lo segundo refiere a propuestas de abordaje en virtud de los resultados del estudio. El segundo texto se titula *Jóvenes universitarios chilenos frente a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Reflexiones a partir de una investigación* y ha sido elaborado por nuestro equipo de la Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam. Tal como su nombre lo indica, brinda un conjunto de resultados fruto de una investigación realizada en 2016 a estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, cuyo objetivo fue conocer sus percepciones y conocimientos sobre derechos humanos y sobre la DUDH al momento de entrar a la Universidad.

Finalmente, un sexto grupo de artículos recoge reflexiones y experiencias centradas en educación para la ciudadanía, educación para la paz y educación en valores, todas ellas vinculadas a la educación en derechos humanos y que tienen a la DUDH como parte de sus referentes basales. En efecto, en su Preámbulo la DUDH establece que "la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana". En concordancia con esto, Verónica Gómez y Paulina Royo Urrizola presentan *Enseñanza-aprendizaje de los DDHH: una experiencia en la promoción de los DDHH con jóvenes universitarios chilenos*, donde recogen la experiencia de una década impartiendo la asignatura Ética, Valoración y Sociedad (EVS, hoy denominada Ciudadanía y Ética),

a través de la implementación de una metodología de enseñanza-aprendizaje orientada al autodescubrimiento ético y a la construcción de acuerdos con otros y otras. En *Concepciones de paz y de educación para la paz: una mirada desde los estudiantes de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia*, Gina Caicedo, Adalberto León, Nubia Ramírez y Carolina Valencia dan cuenta de una investigación cuyo propósito fue analizar las concepciones de paz y educación para la paz de un grupo de docentes de posgrado, desde una metodología cualitativa de carácter exploratorio-descriptivo, que permitió contemplar la relación entre los ámbitos de formación personal, sociopolítico, de prevención del conflicto armado y ambiental, inherentes a dichas concepciones. Por último, desde México, José Francisco Báez Corona escribe *La Educación en derechos humanos como formación en valores en Latinoamérica*, en tanto tarea fundamental en el espacio de la escuela y en cuyo marco los contenidos y orientaciones de la DUDH tienen un lugar central.

Estamos ciertos que en el transcurso de estos setenta años desde que se proclamó la DUDH se han ensayado métodos y modalidades muy diversas para enseñarla y se han desarrollado e implementado principios pedagógicos y didácticos diferentes para atender a niños, jóvenes y adultos en los niveles de la educación prebásica, básica, media, universitaria, educación de adultos, educación popular, educación a poblaciones privadas de libertad, educación de policías y fuerzas armadas, etc. Todo ello es parte de la riqueza de la educación en derechos humanos y de los desafíos que implica, en este marco, enseñar, difundir y sensibilizar en torno a la DUDH.

Como se aludía al inicio de esta presentación, este libro tiene un sentido conmemorativo. Según el *Diccionario de la Lengua Española*, "conmemorar" tiene un doble significado: recordatorio y celebración. Es justamente lo que buscamos: hacer presente la importancia de la DUDH y del respeto irrestricto a los derechos humanos, por una parte, y celebrar los setenta años de vida de esta Declaración, por otra. Con este mismo espíritu, numerosos profesionales y equipos han querido contribuir a esta publicación compartiendo sus reflexiones y experiencias en torno a la enseñanza de la DUDH, a fin de que esta sea conocida, comentada y analizada por un público amplio, para así poder crear, en nuestros países, una cultura de los derechos humanos.

Finalmente, como podrán observar los lectores, después de los artículos hemos incluido el texto completo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto tiene pleno sentido como epílogo a las diversas reflexiones y/o experiencias recogidas previamente. Pese a sus setenta años de vida, la DUDH aún requiere ser difundida, conocida y compartida en todas partes del mundo.

Equipo
Cátedra de Educación en Derechos Humanos
Harald Edelstam
Santiago, agosto de 2018

PRÓLOGO

A 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), el libro que aquí se presenta entrega un conjunto de experiencias de educación en esta materia y plantea el importante rol de los sistemas educativos en la promoción del reconocimiento y respeto de derechos como fundamento para la construcción de sociedades democráticas. Tiene, además, especial relevancia su publicación en los tiempos actuales de globalización y de crecientes demandas de justicia social y equidad.

El 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 y los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), un plan de acción mundial transformador centrado en las personas y el planeta y basado en los derechos humanos para poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia y hacer frente al cambio climático. El ODS N°4 establece *garantizar una educación de calidad para todos y todas a lo largo de la vida* para promover entornos saludables, crear una cultura de la innovación y construir sociedades cohesionadas. Es, por tanto, transversal a los otros 16 objetivos y cada una de las metas respectivas se encuentra anclada en el articulado de la DUDH.

Una educación de calidad a lo largo de la vida involucra el desafío de educar en derechos a todos los actores de una sociedad, desde los núcleos sociales más pequeños hasta las complejas estructuras gubernamentales, las organizaciones productivas, instituciones educativas y académicas. Es a partir de esa noción compartida desde donde podemos aportar a la construcción de un desarrollo sostenible para todos y todas.

Valoramos la iniciativa liderada por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de promover, difundir y enseñar los principios normativos fundamentales que emergieron en el escenario desolado de la Segunda Guerra Mundial para cautelar la convivencia pacífica y fomentar el desarrollo colaborativo entre países.

Damos la bienvenida a la reunión de voces expertas en una publicación que aborda desde distintos ámbitos los desafíos de la enseñanza de derechos humanos como materia imprescindible en la formación de las personas, en todos los niveles y en todas las disciplinas. Su plena vigencia en tiempos de grandes transformaciones sociales requiere de su incorporación en todas las instancias de educación formales e informales.

En este marco referencial, una educación de calidad basada en un profundo conocimiento de los derechos humanos tiene el potencial de formar ciudadanos y ciudadanas globales, equipados y equipadas con las habilidades y las orientaciones necesarias para su aporte a la generación de las respuestas a los problemas más acuciantes que enfrentamos a nivel planetario. Felicitamos esta iniciativa que otorga centralidad a la educación en derechos humanos en las instancias generadoras de conocimiento.

Claudia Uribe
Directora
OREALC/UNESCO Santiago

LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA UAHC: REFLEXIONES INICIALES

En una muy lúcida conferencia dictada por Th. W. Adorno en Berlín en 1965, se nos ofrece un conjunto de observaciones referidas a la profesión docente, a la escuela y a la sociedad de la postguerra que contribuyen notablemente a nuestra reflexión a propósito de los 70 años de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Para Adorno, la clave de los cambios profundos que se requieren en el mundo está en la misma sociedad y en su relación con la escuela, especialmente considerando "aquella sombra terrible que hay sobre nuestra existencia", la barbarie. La educación no es otra cosa que lo contrario a la barbarie y su rol es esencial en la desbarbarización de la humanidad. La escuela debe luchar, por lo tanto, contra todo lo que exprese de manera más extrema esa barbarie que asoló Europa durante la II Guerra Mundial o Latinoamérica durante las décadas de 1970 y 1980: prejuicios demenciales, opresión, genocidio y tortura. Según Adorno, en el rol que pueda jugar la escuela descansa nuestra única posibilidad de cambio.

La misión formativa que asume la Universidad Academia de Humanismo Cristiano desde sus orígenes recoge esos desafíos y los hace suyos como aspiración institucional. La Academia surge como resultado de la lucha solidaria que se autoimponen agrupaciones de ciudadanos, instituciones confesionales y profesionales, todos con el propósito de hacer frente a una dictadura arbitraria y brutal. Agrupaciones, organismos, hombres y mujeres que entendieron que era posible que la propia sociedad se comprometiera con la defensa de lo más esencial que poseen los seres humanos: su vida, su dignidad, su historia. Nuestra universidad es un ejemplo concreto de cómo la humanidad emprende (y aprehende) su tarea de desbarbarización —o de liberación, al decir de Paulo Freire —, haciendo de la educación la herramienta principal para la transformación social y la democratización de la sociedad. Así, el respeto, la defensa activa y la promoción de los DDHH y la justicia social son asumidos por la UAHC como imperativos básicos para la convivencia democrática y han guiado el derrotero formativo de la institución hasta nuestros días. La lucha por la democracia en Chile y el rol que desempeñaron instituciones como la Academia de Humanismo Cristiano en ese proceso tuvieron siempre como marco referencial la Declaración Universal que ya cumple 70 años. Aun cuando las más desesperanzadoras escenas de violencia y enajenación se proyectaban a los ojos de chilenos y chilenas entre 1973 y 1990, ese conjunto de derechos y libertades era enarbolado silenciosa y valientemente desde las salas de clases de cientos de escuelas, liceos y universidades a lo largo del país.

Aquella experiencia histórica obliga a los educadores chilenos a decir que la tríada *educación*, *derechos humanos* y *democracia* es parte de una matriz única e inseparable. Así como la democracia es una aspiración ineludible (Taylor, 2012) y la educación es inherente a la condición humana (Freire, 1997), los derechos humanos son el fun-

damento de toda educación crítica y democrática (Magendzo, 2003). Tras esta única opción viable se ha movilizado el proyecto educativo de la UAHC, más allá incluso del fin de la dictadura.

Los 70 años que corren desde la publicación de diciembre de 1948 hasta nuestros días están marcados por un sinnúmero de acontecimientos históricos de gran relevancia. Cambios que promovieron un ejercicio más efectivo de las libertades públicas y los derechos de las minorías en amplias zonas del planeta; giros políticos que fueron vistos como compuertas que descomprimían sociedades altamente abstraídas y ensimismadas; aperturas económicas y culturales que trascendieron hasta lo impensado barriendo con décadas de censura o tradicionalismos. Otros cambios, en tanto, fueron menos estruendosos pero con similar impacto sobre los derechos de las personas y sus libertades. La sociedad fue perdiendo terreno frente a la irrupción de los mercados como base de la relación social; los individuos adquirieron un inusitado protagonismo en desmedro de la "fuerza de lo múltiple" y del nosotros (Badiou, 2007); y la constelación de principios/valores que comenzó a regir a nivel global se fue encaminando muy lejos de aquel canon declarado universalmente alguna vez por las Naciones Unidas. Los fines comunes se fueron diluyendo hasta quedar convertidos simplemente en la convergencia de diversos intereses individuales. Lo ciudadano pasó a ser sinónimo de aquello que tenían en común agentes emprendedores e independientes, bajo el supuesto de que cada uno controla las condiciones de su propia vida (Taylor, 2012). Las relaciones del Estado con sus ciudadanos también fueron modificadas. La provisión de los servicios sociales básicos (salud, educación, seguridad social) perdió su contorno originario de derecho social inalienable para pasar a transarse como una mercancía más en los entornos volátiles del mercado. Las relaciones entre lo local-comunitario, lo nacional y global se reorganizaron, se descentralizaron y obedecen a nuevas lógicas de poder donde las personas y las comunidades dejaron de ser la prioridad en las decisiones políticas, económicas o culturales.

Este alejamiento de la constelación de principios/valores que representa la Declaración Universal de Derechos Humanos tiene en Chile un hito mayor en el golpe militar de 1973, pero desgraciadamente esta rotación inversa del sentido de humanización no se reduce al período dictatorial. La trayectoria errática que nos llevó como sociedad hacia dimensiones tan oscuras de la barbarie como la desaparición de personas, los campos de concentración y exterminio, la tortura, etc., laceraron irremediablemente la memoria del *nosotros* que alguna vez fuimos, qué duda cabe.

Sin embargo, otras formas de irracionalidad, exclusión y deshumanización se renuevan lastimosamente tanto en nuestro país como en otras regiones del planeta. Según Boaventura de Sousa Santos, durante los últimos 50 años hemos sido testigos del advenimiento del neoliberalismo alrededor del mundo y su despliegue avasallador lo muestra como la versión más antisocial del capitalismo hasta ahora conocida. Por tanto, la Declaración de Derechos Humanos de 1948, que acompañó la lucha democrática anti-dictatorial vuelve a resignificarse una vez que el neoliberalismo se consolida en Chile como el sistema que regula las relaciones sociales y que reinventa el

vínculo entre las personas y entre estas y su sistema político. El paso desolador del neoliberalismo por sobre los vestigios de la vieja sociedad chilena, junto a su estruendoso *shock* modernizador, logró pulverizar la estructura pública-estatal, desprogramar la red de las solidaridades sociales y desmasificar lo común. O sea, logró constituirse en otra *tiranía*, esta vez una tiranía de lo posible, lo inmediato y lo fugaz. Este totalitarismo neoliberal, según el historiador Gabriel Salazar, redunda en una "nueva memoria social" y en la aparición de nuevos sujetos sociales: amnésicos, privatizados y despojados de derechos. En palabras del historiador, el daño resultante es una enfermedad cívica, una patología ciudadana cuyos síntomas son la autodestrucción, la explosión íntima, la violencia contra sí mismo y contra los demás. ¿Qué hacer desde la educación crítica con estos nuevos y soterrados contextos de conculcación de los derechos fundamentales de personas, comunidades y naciones?

Paulo Freire (1997) señalaba que el sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante su máxima eficacia, él depositaba sus esperanzas en que el mundo pudiera rechazar "la dictadura del mercado", fundada en la perversidad de la ética del lucro. Como oposición, Freire ofrece la ética universal del ser humano, una ética basada en la solidaridad humana. Pero, además, agregaba: "no puedo ser profesor a favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa... Soy profesor a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales" (p. 99). Del mismo modo, Michael Apple ha realizado valiosos esfuerzos por relatarnos cómo resisten históricamente los movimientos sociales y ciudadanos a la "cultura común" que tiene como base la mercantilización. Muchas de esas experiencias colectivas nacen a partir del simple deseo de mantener un pasado vivo o pensar un futuro mejor. Por eso, según Apple (2018) "una sociedad que no se reorganice en torno a las normas y la racionalidad del amor, el cuidado y la solidaridad y no se involucre en luchas exitosas sobre estas formas no se puede considerar verdaderamente seria en lo que se refiere a la igualdad" (p. 40). Por lo tanto, desde la perspectiva formativa de la UAHC, que reconoce en la educación crítica uno de sus basamentos fundamentales, no es posible pensar en los desafíos de los próximos 70 años sin considerar que los derechos y libertades proclamados por la Naciones Unidas deben ser reclamados con más energía y más urgencia que nunca por los hombres y mujeres del siglo XXI.

La exigencia colectiva de estos derechos universales debiera estar adosada al corazón de cualquier esfuerzo de educación progresista y transformadora; no podrá haber futuro si no sabemos recoger las sutiles historias de resistencia que se levantaron tomando el léxico de los derechos humanos como última esperanza y como la única utopía posible. Si el propósito de la educación es la humanización y la liberación de todas aquellas formas de opresión que restringen o socavan el desarrollo pleno de los sueños y aspiraciones de los seres humanos; si la educación no puede ser neutra porque tiene el deber de comprometerse con la denuncia, tomando posición siempre por los más débiles y violentados socialmente; si la práctica educativa surge de la propia experiencia de los sujetos, de su cultura y de su identidad inclaudicables, y por lo mis-

mo se basa en la esperanza, la justicia y la igualdad de derechos; entonces, toda educación democrática debe reconocer en la Declaración Universal de Derechos Humanos un marco referencial ineludible y una símbolo inequívoco de la lucha histórica de las sociedades a lo largo del tiempo por mejores condiciones de (co)existencia. El compromiso de una institución como la Universidad Academia de Humanismo Cristiano es que año tras año nuevas generaciones de profesionales, de educadores, de artistas y de cientistas sociales ensanchen el horizonte de lo posible y trabajen incansablemente tras los propósitos humanizadores de toda educación democrática.

Los 70 años de la Declaración Universal de Derechos Humanos nos recuerdan qué tan cerca está el futuro de cientos de miles de personas que a lo ancho del mundo seguirán siendo perseguidos y oprimidos por viejas y nuevas tiranías. Al mismo tiempo, nos recuerdan qué tan cerca está el pasado de otros cientos de miles de personas que alzaron la voz para defender sus vidas y la dignidad de sus pueblos. Si hacemos justicia a la Declaración de 1948 y a la historia que la antecede, ni los perseguidos de mañana ni los luchadores de ayer debieran estar ausentes del trabajo cotidiano y silencioso al que esta importante conmemoración nos obliga.

Fabián González Calderón
Ex Decano Facultad de Pedagogía
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

¿CUÁL ES ESTA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA QUE HABLAN?

Nancy Flowers[1]

Resumen

Una encuesta nacional realizada con motivo del aniversario número 50 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) mostró que el 94,6 % de las personas en los Estados Unidos nunca había oído hablar de ella. Y durante los últimos veinte años cada administración estadounidense, tanto liberal como conservadora, ha continuado ignorando sistemáticamente este documento fundamental de derechos humanos. Las razones que subyacen a esta deliberada política gubernamental de negligencia han cambiado poco, pero la necesidad de que las personas conozcan, reclamen y usen la DUDH para defender sus derechos nunca ha sido mayor que en este año de su aniversario número 70. Este artículo ofrecerá estrategias prácticas para un movimiento de base para llevar la DUDH a casa. Estas incluyen no solo la enseñanza de la DUDH en la educación formal e informal, sino que abren el enfoque a cualquier método que pueda permitir su vivencia en la vida cotidiana de las personas: imaginarla, cantarla, traducirla, bloguearla, actuarla, filmarla y extenderla hasta donde sea posible.

Recientemente fui parte de un equipo invitado a crear una técnica de financiamiento para un proyecto de educación de derechos humanos (EDH) a un grupo de representantes de algunas de las corporaciones más conocidas de *Silicon Valley*, donde estaban incluidos Google, Facebook y Microsoft. Obviamente, planeamos todo con mucho cuidado para aprovechar al máximo esta oportunidad. Sin embargo, llevábamos hablando apenas unos cinco minutos cuando detecté que estos brillantes hombres jóvenes (eran todos hombres y jóvenes) estaban intercambiando miradas y revisando sus artefactos electrónicos. ¿Qué estaba pasando? Finalmente, uno de ellos levantó su mano y preguntó: "Lo siento, pero ¿cuál es esta Declaración Universal de la que hablas?". Y siguieron otras preguntas: "¿A qué te refieres cuando hablas de 'marco de referencia de los derechos humanos'?". Incluso preguntaron: "¿Qué tiene que ver esto con nosotros?".

Claramente, habíamos sobreestimado nuestra audiencia. A pesar de estar bien educados y ser sofisticados al estar en *Silicon Valley*, a estos jóvenes les faltaba la base más fundamental de los derechos humanos. ¿Por qué? Una razón es que todos ellos eran de Estados Unidos, donde las encuestas han demostrado que hasta el 93 % ni siquiera puede identificar la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). A

[1] Human Rights Educators USA.

pesar de que nadie puede graduarse de una secundaria estadounidense sin un curso obligatorio sobre la Constitución y la Carta de Derechos Humanos de los Estados Unidos, rara vez se incluyen los derechos humanos en la base de la educación. Como resultado de esto, la mayoría de las personas tiene tres ideas erróneas fundamentales sobre los derechos humanos: 1) Son violaciones y no normas y estándares para vivir juntos en este planeta; 2) Estas violaciones ocurren en lugares muy alejados (no aquí en su hogar) y 3) Los derechos humanos son lo mismo que los derechos constitucionales de los Estados Unidos, los cuales son casi exclusivamente civiles y políticos. Por ejemplo, en los debates políticos injuriosos sobre la llamada "Obama Care" que ha dividido a la nación durante la última década, casi nadie menciona el hecho de que la salud es un derecho humano básico.

Obstáculos políticos y estructurales a la EDH

Existen muchas razones para esta lamentable ignorancia en relación a los derechos humanos; algunas son políticas y otras estructurales. Cuando la DUDH se adoptó en la Asamblea General en 1948, hubiera sido un suicido diplomático y político para el gobierno de los Estados Unidos el "esforzarse en enseñanza y educación para promover el respeto por estos derechos y libertades" tal y como afirma el Preámbulo. Intentar promover la idea que "todos los humanos nacen libres y tienen igualdad de dignidad y derechos" no era interés de un país que tiene una larga historia de discriminación racial. Cuando se desafiaron esas leyes racistas en los años 60, al movimiento se le dio el nombre de *Civil Rights Movement* (movimiento de los derechos civiles), a pesar de que algunos de sus líderes como Martin Luther King, Jr. y Malcom X ya comenzaban a hablar sobre los derechos humanos. De hecho, cuando asesinaron a King en 1968, estaba en Memphis, Tennessee, para apoyar los derechos económicos de los trabajadores de basura locales, lo que era una clara expansión a su enfoque inicial en los derechos civiles, tales como el derecho a votar.

Otro obstáculo político para la EDH fue la Guerra Fría. Mientras los poderes mundiales comenzaron a dividirse después de la Segunda Guerra Mundial entre el Oeste capitalista y el Este comunista, una especie de esquizofrenia se apoderó de los derechos humanos, con el Oeste potenciando los derechos civiles y políticos y el Este los derechos sociales y económicos. La idea de desarrollar un solo tratado de derechos humanos que fuera jurídicamente vinculante después de la Declaración se hizo algo imposible. Como resultado de esto, después de dieciocho años salieron no uno, sino dos documentos que reflejaban esta radical división: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Este conflicto de "ismos" provocó en Estados Unidos una verdadera histeria paranoica anticomunista, y se hacían esfuerzos para marcar como "rojos" o *"commie"* (comunistas) los esfuerzos de promover bienestar y derechos colectivos. Por al menos tres décadas los derechos sociales y económicos no tuvieron un espacio en la educación estadounidense, e incluso hoy en día los conservadores consideran vaga-

mente sospechosos los programas ya establecidos de seguridad social y bienestar. Por el contrario, los estadounidenses están informados y a veces protegen ferozmente sus derechos civiles constitucionales, tales como el derecho a portar armas, que, si bien era muy relevante en el siglo XVIII, ha probado ser mortal en el siglo XXI.

En este ambiente político, no era sorprendente notar que cuando el gobierno de los Estados Unidos hablaba sobre derechos humanos, se refería mayormente a los abusos en otros lugares, y a menudo exigían que otros gobiernos reformaran sus registros de derechos humanos a cambio de ayuda económica como recompensa. Para muchos estadounidenses fue una sorpresa cuando en los 90 Amnistía Internacional lanzó una campaña sobre los abusos a los derechos humanos en EE.UU.

Otra barrera política para la EDH son las actitudes negativas hacia la ONU. Estas actitudes van desde menosprecio en general por la ineficiencia de la ONU hasta sospechas profundas sobre la misma. Muchos grupos derechistas antigobierno la consideran como una conspiración del nuevo orden mundial que busca reemplazar las naciones soberanas. Algunas comunidades cristianas fundamentalistas lo ven como una señal del fin de los tiempos y la llegada del anticristo y su reinado. Como creación del sistema de la ONU, en algunas comunidades la DUDH y todo el marco de referencia de los derechos humanos están sujetos a la misma actitud de falta de respeto y desconfianza.

A pesar de estas actitudes negativas que han durado mucho tiempo, nuevas oportunidades nacieron para los derechos humanos y la educación de estos mismos. Esto comenzó a ocurrir con la disolución de la Unión Soviética en los años 90 y la "desdemonización" del comunismo.

Sin embargo, serios obstáculos estructurales evitan que la EDH florezca en EE.UU. Bajo nuestro sistema federal, cada uno de los 50 estados tiene una autonomía de gran alcance que incluye su sistema educacional. El gobierno central puede recomendar reformas y entregar incentivos financieros para que estas se adopten, sin embargo, como esfuerzos recientes han demostrado al establecer "estándares centrales curriculares", muchos estados se resisten a lo que consideran "interferencia desde Washington". Este control local va mucho más profundo que el nivel estatal, en el 2002 había 13.506 distritos escolares individuales en Estados Unidos —número que probablemente no ha cambiado de manera significativa—. Dependiendo del estado, cada distrito escolar tiene un amplio control local sobre los estándares, currículum y políticas, lo cual da como resultando grandes diferencias en cómo son educados los niños y qué se les enseña. Por ejemplo, algunas escuelas de distritos conservadores se oponen a la enseñanza de la evolución darwiniana en comparación con los estudios bíblicos conocidos como "creacionismo". De este modo, de acuerdo con una ley estatal de Kentucky aprobada en 1976 y que volvió a adoptarse en 1990, los profesores de escuelas públicas que enseñen evolución también tienen que enseñar "la teoría de la creación como es presentada en la Biblia". Esta estructura significa que la EDH no se puede hacer obligatoria a un nivel nacional o estatal, sino que debe ser respaldado y adoptado a nivel local.

Entonces, ¿cómo llega la innovación a estos trece mil distritos escolares? En gran medida, por medio de la influencia de administradores y profesores. Aquí encontramos otro obstáculo para la EDH porque, fuera de raras excepciones, los educadores en EE.UU, en su educación privada o profesional, nunca se exponen a los derechos humanos y si llegan a encontrarse con la EDH y se inspiran con la idea de introducirla en sus escuelas, casi siempre se transforman en una voz solitaria en la selva educativa. Tal vez son dedicados, pero no cuentan con apoyo institucional.

Nuevas oportunidades para la EDH

Este ambiente poco prometedor para la EDH en EE.UU no viene sin ocasionales momentos de esperanza y el aniversario número 70 de la DUDH es uno de ellos. Por primera vez los educadores de derechos humanos y los grupos profesionales de educación se están uniendo para aprovechar estas oportunidades.

¿Por qué la administración actual del presidente Donald Trump no está incluida dentro de los obstáculos de la EDH? Porque, de hecho, la existencia de una presidencia que aboga por la tortura, que provoca a los grupos raciales y religiosos, que con orgullo desautoriza el progreso en derechos sociales y económicos y que no hace distinción entre refugiados y migrantes "ilegales", ha estimulado el activismo en relación a los derechos humanos. Más y más personas que trabajan en problemas de desigualdad en justicia social encuentran intereses en común en el marco de referencia de los derechos humanos, un cuerpo de estándares universales para resistirse a un régimen que parece desafiar no solo los conceptos constitucionales de los Estados Unidos sino también los estándares comunes de decencia y civilidad. Las normas de los derechos humanos muestran claramente las anormalidades que existen en la administración de Trump. Como respuesta al nacionalismo de Trump, en especial a sus políticas de *"America First"* (Estados Unidos primero), el marco de referencias de los derechos humanos y la DUDH en particular muestran una posición: "La humanidad primero".

Además de unificar la reacción a la administración de Trump, el movimiento de Estados Unidos para los derechos humanos se acerca al aniversario 70 de la DUDH con la energía crucial de las nuevas organizaciones, que están dedicadas a los problemas de justicia social de los Estados Unidos con el poder de los derechos humanos. La primera y más antigua de estas es el ***US Human Rights Network (USHRN)*** (Red de Derechos Humanos de EE.UU), que se fundó en el año 2003 teniendo como objetivos de despertar conciencia sobre el marco de los derechos humanos dentro del movimiento de justicia social más amplio, crear enlaces entre las organizaciones de derechos humanos y las de justicia social, y de facilitar la acción de compartir información y recursos dentro de una de red de activistas más amplia. Los esfuerzos educacionales de la red están mayormente diseñados para equipar a los activistas con las estrategias, herramientas y estándares para efectuar un cambio social. Su programa anual llamado *Fighting Injustice through Human Rights Education* (FIHRE) (luchando contra la injusticia a

través de la educación en derechos humanos) se dirige, en especial, a jóvenes activistas para asegurar el crecimiento sistemático del movimiento.

Una segunda nueva red es *Human Rights Educators USA* (HREUSA) (Educadores de Derechos Humanos de EE.UU) y se fundó en 2011 con la meta de promover la EDH en los Estados Unidos. Entre sus miembros se incluyen organizaciones nacionales de educación y justicia social, sindicatos, organizaciones profesionales, iniciativas locales y activistas, profesores y estudiantes individuales. Y más recientemente en el 2016 la *University and College Consortium for Human Rights Education* (UCCHRE), una filial de HREUSA, acerca a educadores e investigadores de educación superior y les entrega recursos, un foro para intercambiar ideas y oportunidades para proyectos compartidos.

Apropiadamente para un país tan grande y diverso como EE.UU, cada una de estas entidades está estructurada como una red que conecta y apoya a educadores que normalmente están aislados, especialmente en sectores rurales y conservadores del país. El aniversario de la DUDH entrega una motivación ideal para que estas redes colaboren.

Sacando la DUDH al mundo

Por supuesto, los setenta años de la DUDH nos entregan incentivos para llegar a la educación formal en todos los niveles, pero dada la gran ignorancia sobre los derechos humanos en Estados Unidos, muchas de nuestras estrategias tienen como objetivo el hacer que este documento viva en el día a día de las personas, que lo imaginen, lo canten, lo pongan en blogs, lo actúen, lo filmen y que en general lo hagan crecer. Abajo hay algunas ideas prácticas, esperamos que estas inspiren a individuos y grupos, en especial estudiantes y jóvenes, a crear maneras de convertirse en educadores de derechos humanos en sus propias comunidades.

25 ideas para celebrar los 70 años de la DUDH

Actividades generales

1. **LA DUDH donde sea:** Buscar lugares en cualquier ciudad y pueblo donde se puedan escribir o mostrar artículos de la DUDH, como centros de transporte, áreas de compras, centros de deportes, bibliotecas, entre otros. Pintar murales, colgar afiches en las paredes del metro o en pasarelas públicas, publicar artículos individuales en pilares, veredas o en escaleras.
2. **Una DUDH en cada bolsillo:** Durante el año de aniversario, hacer copias de una página de la DUDH que esté disponible en lugares públicos, tales como oficinas de correo, bibliotecas, locales de votación y escuelas. Reproducir la declaración usando varios formatos (marcadores de libros, folletos, etc.). Enviar una copia

con cada correo masivo de la organización, copia física o electrónica. Entregar una copia a cualquier persona que reciba un diploma.

3. **El calendario del aniversario 70 de la DUDH:** Seleccionar dos o tres artículos sobre la DUDH para enfocarse cada mes durante el año del aniversario y coordinarlos con feriados locales, nacionales e internacionales como, por ejemplo: artículo 15 durante el mes del día nacional de independencia, artículo 18 en un periodo de feriados religiosos, artículo 23 en mayo. Beneficiarse de eventos existentes, por ejemplo: el día de la mujer, el día del trabajo, el día de los pueblos originarios. Esto servirá para llevar la atención a los problemas con los derechos humanos y a la DUDH.

4. **El sitio web del aniversario 70 de la DUDH:** Crear y mantener un medio interactivo nacional o local con información, documentos y un calendario de eventos. Publicitarlo en muchos lugares para esparcir buenas ideas. Vincular con otros medios como la oficina de la ONU de los derechos humanos #standupforhumanrights: http://www.standup4humanrights.org/en/index.html

5. **Un momento para recordar la DUDH:** Planear una fecha y hora específica, tal vez a mediodía del 10 de diciembre de 2018, para que todos en la comunidad celebren la DUDH. Dejar que los ciudadanos se unan en una acción simbólica en común, por ejemplo: prender velas, minuto de silencio, tocar campanas o sirenas, levantar banderas, programas de derechos humanos de media hora en las escuelas, conciertos para niños.

6. **"Textos móviles" de la DUDH:** Pintar o decorar vehículos públicos como buses, trenes, tranvías, vehículos municipales con información de la celebración de la DUDH; una flota de vehículos, una serie de carros de tren en los que cada uno podría tener un artículo distinto de la DUDH. Ofrecer un premio por diseño original, por ejemplo: el taxi mejor decorado.

7. **Lecturas públicas de la DUDH:** Organizar lecturas públicas de la DUDH en escuelas, asambleas estatales, municipalidades, iglesias, mercados, reuniones municipales. Leerla en todas las comunidades de idiomas, incluyendo la lengua de señas. Invitar a distintos miembros de la comunidad a ser lectores.

Actividades en escuelas, institutos y otras instituciones educacionales

8. **Evaluar el ambiente de los derechos humanos en tu escuela:** Consultar http://hrusa.org/hrmaterials/temperature/default.shtm Analizar los resultados y actuar para mejorar.

9. **Organizar un *flash mob* de la DUDH:** en una asamblea escolar o en un lugar de reunión de la comunidad, por ejemplo, centro comercial, estación de trenes, cafetería, feria libre, eventos deportivos. Leerla, cantarla, presentarla y distribuir copias.

10. **Entrenar estudiantes para que enseñen los contenidos de la DUDH:** Para que se dirijan a otros jóvenes en escuelas, organizaciones juveniles, en las calles y a la población en general.
11. **Desarrollar proyectos orales de historia:** En ellos los jóvenes pueden entrevistar a los adultos mayores de la comunidad, en especial a esos nacidos antes de 1948, sobre sus experiencias en derechos humanos, por ejemplo, cómo han cambiado sus vidas desde la DUDH. Estas historias se podrían publicar, transmitir o convertir en representaciones dramáticas.
12. **Organizar concursos de arte, video y escritura sobre la DUDH:** Se sugiere terminar con la publicación del trabajo del ganador impreso en calendarios, añadido a una galería en línea o distribuyéndolo ampliamente de alguna manera.
13. **Organizar teatro callejero, danza y otras presentaciones populares:** Relacionadas con la DUDH y los derechos humanos, creadas y presentadas por jóvenes para diferentes audiencias.
14. **Organizar talleres, seminarios, charlas, debates, exposiciones y simposios:** Sobre los derechos humanos dentro y fuera de la institución.
15. **Traducir la DUDH:** A cualquier idioma que se hable en la comunidad y publicar copias de estas traducciones.

Actividades en instituciones de la comunidad

16. **Día local de los derechos humanos:** Lograr que el consejo municipal declare el 10 de diciembre como un feriado público (y cada año desde 2018 en adelante).
17. **Involucrar a las bibliotecas:** Con el fin de que distribuyan marcadores de libros de la DUDH y exhiban afiches sobre la misma, además de crear listas de lecturas que traten sobre los derechos humanos para adultos, jóvenes y niños.
18. **Incentivar a las comunidades religiosas:** Para que promuevan la educación de los derechos humanos y que planeen actividades en relación a la DUDH, donde se incluya la distribución de la DUDH y también la lectura en voz alta en los servicios de diciembre.
19. **Incentivar a las organizaciones ciudadanas:** Para que patrocinen o aseguren las celebraciones de los 70 años de la DUDH y las actividades de educación de derechos humanos, que se incluya el distribuir y leer la declaración en voz alta en sus reuniones.
20. **Incentivar a los distritos escolares:** Para que ofrezcan talleres de derechos humanos para los profesores.

Media e internet

21. **Establecer un espacio regular para los derechos humanos:** Donde existan publicaciones impresas y electrónicas además de programación radial para el aniversario de los 70 años de la DUDH. Por ejemplo, una sección regular de ensayos, editoriales, comentarios de personas de todas las edades, historias sobre derechos humanos nacionales e internacionales. Publicar una serie de ensayos y editoriales que presenten problemas locales a través de la mirada de los artículos de la DUDH. Ejecutar anuncios públicos sobre la DUDH.
22. **Publicar la DUDH en un medio local**: Que aparezca publicada el 10 de diciembre el 2018 y 2019, incluso en periódicos escolares y de institutos, estaciones de radio locales, boletines de la iglesia y circulares de organizaciones.
23. **Hacer un programa sobre la DUDH al cual la gente pueda llamar**: Enfocarse en un artículo específico de la DUDH cada semana. Discutirlo e invitar a miembros de la comunidad a agregar sus comentarios y preguntas.

Instituciones culturales

24. **Organizar series de conferencias, conciertos, exhibiciones y otros eventos culturales:** Que tengan relación con la DUDH y con la educación de los derechos humanos. Aprovechar festivales y celebraciones locales (multiculturales, arte y música, etc.) para promover la declaración a través de las artes.
25. **Organizar una comisión de trabajos de artes relacionados con la DUDH**: Una composición musical, una obra, una película, un video, un baile, una novela gráfica, un mural.

¿Los derechos humanos como un sistema de valores compartidos?

Algunas de estas actividades sugeridas pueden parecer superficiales. Ciertamente, pocas de estas llevarán a un entendimiento profundo de los derechos humanos o a la conexión personal de transformación o activismo a la cual la educación de derechos humanos apunta básicamente. Sin embargo, dada las actuales ideas erróneas e ignorancia sobre los derechos humanos en EE.UU, cada una de estas ideas podría inspirar la conciencia y curiosidad que lleve a las personas a un aprendizaje más continuo.

Además, como parece, Estados Unidos está en una seria crisis de valores. Con la influencia de las instituciones religiosas en declive y la actual desautorización sistemática de los principios democráticos como independencia judicial, elecciones libres y justas y libertad de prensa, la polarización aumenta cada vez más entre los estadounidenses. Les faltan los ideales compartidos que alguna vez los unían. Frente al racismo y la xe-

nofobia evidentes, la corrupción masiva y las noticias falsas entregadas por el liderazgo y la media conservadora —e incluso la interferencia extranjera que busca intensificar esta polarización— el marco de referencia de los derechos humanos podría proveer un conjunto de principios universales bajo los cuales la gente pueda volver a unirse.

Esta esperanza de unir a estadounidenses a través de la conciencia de los derechos humanos hace que el aniversario 70 de la DUDH sea más que solo un hito a celebrar. Esta es una gran oportunidad para alcanzar "los espacios pequeños" donde Eleonor Roosevelt declaró que comenzaban los derechos humanos —no solo refiriéndose a las violaciones de estos— y también para reconocer y celebrar los derechos que disfrutamos o aquellos a los que aspiramos como una manera de vivir.

ENSEÑANDO LA DUDH EN EL MARCO DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL: UNA REFLEXIÓN PERSONAL[1]

Hyo-Je CHO[2]

Resumen

Este trabajo resume la utilidad y los retos de enseñar la Declaración Universal de los Derechos Humanos a las generaciones jóvenes del siglo veintiuno. En esta reflexión se comparte con los lectores la experiencia de este autor al momento de interactuar con estudiantes en niveles de pre y posgrado junto con algunas lecciones personales sobre esta materia. Se argumenta que a pesar de que el valor educacional de la DUDH sigue siendo hasta hoy tan urgente y relevante como lo fue el documento que nació hace setenta años, hay unos cambios fundamentales en el diálogo sobre el significado de un ideal universal y sobre la contextualización de la comprensión de la dignidad humana universal. Para superar estos retos, este ensayo explora la posible relación simbiótica entre el aprendizaje de la DUDH y la educación para la ciudadanía mundial.

En lo que sigue reflexionaré sobre cómo podemos producir una sinergia entre la educación para la ciudadanía mundial y la educación de los derechos humanos, en el marco del aniversario número 70 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Es mi esperanza que la educación en derechos humanos basada en la DUDH proporcione a estudiantes y educadores la orientación intelectual indispensable para acercarse a la meta de compartir un sentido de humanidad en común en un mundo altamente globalizado.

Como sociólogo coreano y ex activista, por muchos años he enseñado derechos humanos a estudiantes universitarios de pre y posgrado. Mi método de enseñanza sobre este tema se puede describir como un enfoque basado en la DUDH. Esto significa que se usa la DUDH como marco de referencia y como plataforma para presentar, informar e imaginar los derechos humanos.

Hace algunos años, mientras revisaba el programa de mi curso de derechos humanos, me pregunté cuántos libros sobre la DUDH se habían publicado en mi país. Sin mucha preocupación, asumí que mi búsqueda lanzaría al menos algunas referencias de-

[1] Una versión previa y más corta de este ensayo fue presentada como discurso de apertura en la ceremonia en el Seminario de Educación Para La Ciudadanía Mundial de la ONU que se llevó a cabo en la central de las Naciones Unidas en Nueva York el 26 de abril de 2018.

[2] Hyo-JeCHO es profesor de sociología de la Universidad de SungKongHoe en Corea del Sur y profesor invitado en la Freie Universität en Berlín.

centes. Pero después de haber revisado los catálogos de las librerías más importantes, llegué a la reacia conclusión de que no había ningún libro sobre la DUDH en coreano.

Consternado y con una sensación de deber en medidas iguales, decidí escribir yo mismo un libro sobre la DUDH. El resultado fue un manual básico titulado *In Search of the UDHR for the Young Generation (En busca de la DUDH para las generaciones jóvenes*) (Cho, 2011), el cual, hasta el día de hoy, sigue siendo el primero y único libro de ese tipo en el país. Esto puede decirnos mucho sobre el peculiar estatus de la DUDH que se pueda ver como un canon venerado, pero no al cual muchos se comprometen.

No es necesario decir que invocar la DUDH para la educación de derechos humanos sí tiene algunas ventajas obvias. La estatura moral del documento hace que este sea el texto más confiable y menos controversial como elección para la educación en derechos humanos. Los elogios y testimonios para ese efecto de un gran número de personas de distintos ámbitos son la evidencia. La DUDH es el punto de observación privilegiado desde donde discutir toda la variedad de estándares y tratados internacionales de derechos humanos de la posguerra. Este punto también puede ser un antídoto útil contra las ideas erróneas que buscan equiparar los derechos humanos con los derechos sancionados legalmente. La DUDH es, ante todo, el subproducto de un consenso político internacional sobre el imperativo moral de una vida digna para todas las personas. Creo que esta naturaleza políticamente aspiracional de los derechos humanos no debe relegarse a una posición inferior en comparación con la que tienen los derechos legales.

Como lo discute Francesca Klug (2018), "Los derechos humanos no son un eufemismo para derechos legales, sino un medio para influenciarlos. Pero muchas personas entienden los derechos humanos solo como el último caso legal del que han leído, opacando la 'gran idea' a la que los creadores de la DUDH intentaron dar forma". De hecho, entender la gran idea de los derechos humanos a través de la DUDH y no caer en un dominio técnico exclusivamente legalista es algo que los educadores de derechos humanos siempre deberían tener en mente. Yo creo que la gran idea es engañosamente simple, el punto debería tratarse sobre lo que significa ser humano.

Además, la DUDH parece ser el tesoro escondido perfecto para una investigación multidisciplinaria sobre los derechos humanos. Todos y cada uno de sus artículos pueden brindar a profesores y estudiantes amplias oportunidades para aprender sobre miseria, lucha y logros humanos, el pasado y también el presente. De hecho, hay miles de historias y narrativas detrás de las palabras cuidadosamente elegidas y ordenadas de la DUDH. Uno debería ser capaz de sentir la visión, el sonido y el aroma del sudor, la sangre y el llanto humano a lo largo de los siglos desde el texto de la DUDH. Creo que los docentes de derechos humanos tienen la tarea de "abrir" los "archivos comprimidos" de la DUDH y explicar a sus estudiantes los contenidos ricos y variados del documento de manera que ellos puedan acceder y respirar con la DUDH en vez de solo mirarla con respeto reverencial.

Tomemos, por ejemplo, el Artículo 4 que habla sobre esclavitud. "Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas" (Organización de Naciones Unidas, 1948). Uno puede analizar y discutir este artículo desde varias perspectivas: historia, geografía, filosofía, leyes, literatura, antropología, política, economía y sociología; y de ahí en adelante, desde la esclavitud en la antigüedad pasando por el comercio trasatlántico de esclavos hasta el tráfico humano moderno.

La manifestación de la esclavitud y de la servidumbre puede cambiar de forma a medida que pasa el tiempo, a tal nivel que, mientras una manera de esclavitud se entiende fácilmente y es rechazada, al mismo tiempo otra forma de esclavitud puede no reconocerse tan fácilmente como tal y puede incluso ser tomada una práctica desagradable pero inevitable al enfrentarse a la adversidad económica. Pero la DUDH entrega una columna vertebral moral para resistirse a esa negación y autocomplacencia sutil con respecto al significado de la esclavitud humana. Creo que el enfoque con múltiples aristas a través de la DUDH es lo que hace que el aprendizaje de los derechos humanos sea una experiencia educativa muy única.

A pesar de los méritos probados en el tiempo de la educación en derechos humanos basadas en la DUDH, también existen varias deficiencias desde el punto de vista de los estudiantes contemporáneos. Aunque esta debilidad existe desde la creación del documento, la evidente discrepancia o contradicción de la DUDH está ampliándose en los tiempos actuales. Permítanme presentar solo unos pocos ejemplos de los problemas identificados por mis estudiantes, quienes provienen de diversos orígenes socioeconómicos y nacionales.

Para empezar, muchos estudiantes creen que la DUDH es muy abstracta y demasiado aburrida para identificarse con ella. Para ellos, la DUDH es como una pieza antigua de pergamino que poco tiene que ver con la vida real del siglo XXI. Algunos estudiantes consideran que la DUDH suena neutral y está llena de declaraciones moralmente indiscutibles pero le falta materia concreta para mejorar la calidad de su experiencia diaria. "Respetable pero básicamente irrelevante" puede ser el veredicto que esas personas arrojan sobre la DUDH.

También hay una pregunta recurrente sobre por qué la promesa inspiradora de la DUDH no se entiende fácilmente aquí y ahora. A menudo escuchamos la conocida queja de que todo estará bien si tan solo el gobierno y las personas actúan en relación al principio de los derechos humanos consagrado en la DUDH el que, después de todo, es simplemente un estándar mínimo, no máximo. Este es un clásico caso de "expectativas altas contra un gran hueco de decepción", con el que se corre el riesgo de producir actitudes escépticas y negativas con los derechos humanos mismos. Este es un reto realmente significativo para cualquier educador en derechos humanos que tenga que explicar meticulosamente la diferencia entre una proclamación con aspiraciones y la realidad práctica del mundo.

La lista de retos puede continuar. Por ejemplo, los estudiantes con sensibilidad posmoderna fuerte o basada en la identidad encuentran la DUDH demasiado tradicional y rígida, un documento con estereotipos de género fijos, la llamada ideología de la familia "normal" y un trasfondo modernista muy pesado. No se puede negar el hecho de que el tono y el trasfondo de la DUDH están muy en línea con los de la obsoleta era posterior de la Segunda Guerra Mundial, la llamada época dorada del estado de bienestar.

También hay estudiantes de disposición seria que se preguntan si una "conversación de derechos" demasiado centrada en sí misma puede debilitar la cultura política de autocontrol necesaria para un consenso democrático. Por último, pero no menos importante, algunos estudiantes con una gran conciencia medioambiental consideran, en gran parte, la DUDH como una apología anacrónica de la cosmovisión centrada en el ser humano en una era de cambio climático y crisis ecológicas. Es vergonzosamente problemático que haya escasez de investigación y participación activa por parte del movimiento de los derechos humanos para profundizar en el impacto que la catástrofe ambiental planetaria tiene sobre los derechos humanos de la gente común.

Estas son solo algunas quejas ocasionales de mis estudiantes sobre la DUDH, pero pueden servir como indicador de cómo la comprensión contemporánea de los derechos humanos se ha alejado de la existente en la DUDH de 1948. Y estoy extremadamente orgulloso del análisis incisivo de mis estudiantes en relación con los derechos humanos y a la DUDH. Con certeza, el contexto y las condiciones de los derechos humanos han cambiado de manera significativa desde finales de la década de 1940, incluso si nuestra creencia en el valor universal de los humanos se mantiene inquebrantable. Tal vez necesitemos revisar con más cuidado para discernir qué se debe defender en la DUDH bajo cualquier circunstancia y que debería ser modificado en esta para su realización efectiva.

Para responder a esta pregunta tenemos que tomar una vista amplia de la DUDH a través de las décadas pasadas. La historia no ha sido amable con la DUDH. Una encuesta rápida de los desafíos mundiales que la DUDH ha tenido que enfrentar desde su origen demostrará este punto de manera clara. Apenas la DUDH nació, el mundo se vio atrapado en el conflicto global de la Guerra Fría, que duró casi medio siglo. Esto fue realmente una tragedia de dimensión mundial para los derechos humanos. Todos conocemos la división injustificada de los derechos civiles y políticos de los derechos socioeconómicos que había en este periodo.

El fin de la Guerra Fría se presentó como otro tipo de desafío en forma de una revolución económica mundial. Todos conocemos la consecuencia perturbadora de la globalización neoliberal, como la desigualdad cada vez mayor y la disolución del tejido socioeconómico del público en todas partes.

En este momento estamos enfrentando otro desafío, un aumento significativo en el populismo autoritario global. Todos sabemos que el marco de referencia internacional posguerra y la estructura institucional para la democracia se está debilitando rá-

pidamente e incluso desarmándose por completo ante nuestros ojos. No ha existido ninguna amenaza de esta escala en términos de respeto para los derechos humanos y para la democracia estable que se haya presentado más abiertamente desde el nacimiento de la DUDH.

Aquí es donde necesitamos recordar el Artículo 28 de la DUDH, que expresa que "Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos". Bajo mi punto de vista, en ningún momento esta cláusula extraordinaria ha sido más relevante que en el mundo de hoy. El artículo señala acertadamente que sin un orden social e internacional que favorable con los derechos humanos no se puede garantizar la realización de estos.

El artículo 28, junto a los otros artículos 29 y 30, forman lo que yo llamaría un "frontón" olvidado del "pórtico" de la DUDH, sacado de la analogía arquitectónica griega de Rene Cassin (Glendon, 2001). La relativa negligencia de estos tres artículos ha sido uno de los aspectos más desafortunados de la historia de la DUDH.

Aunque este artículo se interpreta a menudo como la necesidad de establecer un sistema de normas y estándares internacionales de derechos humanos, se hace cada vez más claro gracias a estudiosos como Marks (2011) y Moyn (2010) que, de hecho, en el orden social e internacional, el articulo previsto va más allá de la simple existencia de la ley y régimen internacional de los derechos humanos. Para que se comprendan los derechos humanos necesitamos tener condiciones de derechos favorables en las cuales estos se puedan exigir, puedan tener efectos tangibles, con una posible aparición de un conjunto de derechos relevante (Frezzo, 2015).

Creo que lo que los redactores originales de la DUDH tenían en mente al momento de establecer un orden social e internacional relacionado a los derechos se reduce a la combinación de cinco condiciones: 1) Enfrentarse a la violencia y a las carencias estructurales; 2) Ideologías político-económicas conducentes a los derechos humanos; 3) Relaciones e instituciones internacionales cooperativas; 4) Orientación psicológico-social hacia una solución de conflictos sin prejuicios y pacífica; y 5) la calidad de la democracia.

Es realmente una hazaña, pero esta lista tiene que ser tomada en serio.

Déjenme citar dos fuentes para respaldar mi punto. Sonia Cardenas (2009, p. 81) observa que: "[las violaciones a los derechos humanos por parte del estado]... no va a desaparecer en la política contemporánea solo porque ahora la represión se considere como criminal y se marque como violación a los derechos humanos. Ya que la represión se mantiene fundamentalmente como un acto político, se puede prevenir solo al enfocarse en sus causas de raíz. La alternativa de solo promover el cumplimiento con normas internacionales o con las virtudes de los derechos humanos es, tristemente, insuficiente".

Brooke Ackerly (2013, p. 33) también discute en la misma línea. “Muchas barreras culturales, políticas y económicas diferentes pueden impedir el disfrute de los derechos. Estas barreras representan ejercicios de poder; la negación del disfrute de los derechos a algunas personas y generalmente sirve para promover y proteger el poder o el privilegio de otras”.

Aquí podemos ver, de manera transparente, que el éxito de los derechos humanos depende no solo de los derechos legales, sino también de la interacción compleja de la estructura equitativa de poder en niveles locales, nacionales e internacionales, , instituciones efectivas y eficientes, ideas humanísticas transnacionales y empoderamiento emocional. Entonces, ¿por qué estos últimos elementos se han dejado tanto de lado en el desarrollo de los derechos humanos modernos desde la DUDH?

La razón para esto es bastante complicada. La polarización política de la Guerra Fría impidió que los defensores de los derechos humanos se aventuraran en espacios más grandes del mundo político, económico y social. Este movimiento se consideró muy idealista e impráctico para el trabajo de defensa de los derechos humanos. La postura supuestamente imparcial de los derechos humanos engendró la ilusión de que estos deberían existir por sobre las luchas ideológicas y políticas. Este desinterés neutral autoimpuesto se justificaba en el ambiente hipócrita y engañoso de la Guerra Fría, pero también inadvertidamente incitó al movimiento de derechos humanos hacia un territorio definido restringidamente como profesional de los derechos humanos.

La equiparación de los derechos humanos junto con el cumplimiento de los estándares de los mismos fue incluso tomada como evidencia de un carácter superior del trabajo de los derechos humanos en comparación con el realizado por otros movimientos sociales explícitamente transformadores. En relación con esto, el hecho de que se considerara a los derechos humanos como dominio del discurso jurídico consolidó y selló la tendencia del enfoque de los abogados profesionales sobre los derechos humanos. A través de este proceso los derechos humanos se han convertido casi en un sinónimo de las leyes de derechos humanos.

De aquí sigue el hecho de que la educación de derechos humanos debería, necesariamente, abordar la pregunta crucial de cómo buscar un tipo de orden social e internacional que ayude a realizar la promesa de los derechos humanos. Es en esta coyuntura donde la educación para la ciudadanía mundial debería ensamblarse con la educación de derechos humanos.

Aquí está mi corazonada. La convergencia de la educación de derechos humanos y la educación para la ciudadanía mundial ofrece la posibilidad de construir un orden social e internacional lo que está mucho más cercano a la idea original de los derechos humanos. Después de todo, un orden social e internacional compatible con los derechos humanos debe ser formado por esfuerzos arduos y meticulosos de ciudadanos informados, comprometidos y tolerantes en todo del mundo. No puedo pensar en una mejor manera de avanzar.

Entonces, ¿de qué manera la educación para la ciudadanía mundial puede complementar e informar a la educación de derechos humanos? El concepto de ciudadanía mundial es, por definición, un punto de partida muy útil para pensar en los derechos humanos. Ya que la ciudadanía mundial es, según la Unesco, "un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y una humanidad en común" (Unesco, 2015, p. 14), debería ser perfectamente compatible con la noción universal de los derechos humanos.

Esto es particularmente importante porque los derechos humanos a menudo son mal interpretados y entendidos como un conjunto de derechos básicos para personas con una membresía nacional particular. La DUDH es completamente clara sobre esto, desde la primera frase de su preámbulo: "reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de *todos los miembros de la familia humana...*"

Otra contribución importante de la educación para ciudadanía global hacía la educación en derechos humanos es el reconocimiento de los deberes y de los derechos. Se supone que la educación para ciudadanía mundial debe cultivar todas las sensibilidades democráticas de las generaciones futuras de una forma balanceada. Ha habido un intento de conectar los derechos humanos con una noción más amplia de la ciudadanía que cumple con los deberes durante un largo tiempo.

Hay un episodio histórico interesante sobre los derechos y deberes de los ciudadanos. En el momento en que se estaba redactando la DUDH, Unesco pidió asesoría a algunos de los mejores pensadores del mundo en ese momento. La finalidad de esta encuesta fue solicitar diversas interpretaciones sobre los derechos humanos de una amplia variedad de opiniones con el fin de llegar a un consenso tentativo sobre el tema. En respuesta a la llamada, Mahatma Gandhi envió una carta desde New Delhi a Julian Huxley, el entonces secretario general de la Unesco el 25 de mayo de 1947 (Gandhi, 1948, p. 3)

En ella, Gandhi, como todos saben, opinaba que "aprendí de mi madre, que era analfabeta pero sabia, que todos los derechos que son merecidos y preservados vienen de un deber bien hecho. Por esto, el mero derecho a vivir recae sobre nosotros solo cuando hacemos nuestro deber de ciudadanos del mundo. Desde esta declaración fundamental, tal vez es más fácil definir los deberes del hombre y la mujer y correlacionar cada derecho a un tipo de deber correspondiente que primero se tiene que realizar".

Al juzgarla con las sensibilidades de hoy en día, esta observación suena un poco brusca y estricta. Sin embargo, a pesar de estar redactada en un lenguaje bastante inquebrantable, parece que él claramente advirtió sobre el peligroso potencial de separar las demandas de derechos de la meta holística de la ciudadanía, es decir, el ciudadano público con un conjunto de derechos y deberes dentro de una legislación democrática.

No debemos olvidar que los redactores de la DUDH tomaron en serio la visión de Gandhi y así lo reflejaron en el Artículo 29, que reconoce la naturaleza comunitaria de la sociedad humana y sus condiciones: "Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su perso-

nalidad". También es importante mencionar que Gandhi intencionalmente usó la expresión "el deber del ciudadano del mundo", una visión sorprendentemente premonitoria sobre la hoy llamada educación para la ciudadanía mundial.

Además, la educación para la ciudadanía mundial y su meta 4,7 asociada de los ODS lo dejan bastante claro, el imperativo de "desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles" también debería ser un principio rector para la educación en derechos humanos. Si, tal como se proclama en la DUDH "el progreso social y la elevación del nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad" se deben promover en el siglo XXI, la meta debe perseguir la sostenibilidad como su valor central.

Al inyectar la noción de desarrollo sostenible dentro del discurso de los derechos humanos, la educación para la ciudadanía mundial entrega una visión a largo plazo, no a corto plazo, para los derechos humanos. La visión a largo plazo de los derechos humanos requiere una evaluación objetiva de los asuntos de libertad y algún tipo de plan de acción oficial durante un cierto periodo de tiempo, en lugar de solo reaccionar a diferentes violaciones de una ocasión a otra.

La perspectiva subyacente de la sostenibilidad que habla de que los humanos están insertados dentro del todo ecológico ayudará a superar la acusación en contra de los derechos humanos de tener, supuestamente, un sesgo antropocéntrico. En la era de un posible cataclismo medioambiental, la preservación de una amplia variedad de especies, incluido el *Homo sapiens*, transciende la lógica estrechamente definida de una noción de derechos humanos centrada en los humanos.

Ahora, permítanme brevemente mencionar cómo la educación en derechos humanos puede complementar y entregar información a la educación para la ciudadanía global. Lo primero y más importante, no se puede enfatizar más la naturaleza transformadora de los derechos humanos. Definida en la DUDH como "la aspiración más elevada del ser humano", la naturaleza estimulante de los derechos humanos puede dejar una marca imborrable en la mente de los jóvenes, que probablemente va más allá de lo que es estrictamente observable y medible por el ámbito de las investigaciones científicas. Como lo menciona Fukuda-Parr (2017), demasiada confianza en los datos bajo el nombre de evaluación objetiva nos lleva al riesgo de relegar los ideales transformativos de los valores a métricas inanimadas, perdiendo así su vitalidad y pasión original.

¡A veces el poder de la magia pareciera operar incluso en la educación! Uno necesita desarrollar desde una temprana edad un sentido discernidor de injusticia y de cuidado vigilante contra la indiferencia y el desprecio a los derechos humanos. Eso también ayudará a formar la base socio-emocional para cultivar la ciudadanía global.

También es importante mencionar que hay una conexión ontológica entre los derechos humanos y la paz. Está expresado desde la primera oración de la DUDH que los derechos humanos son "los cimientos de la libertad, justicia y paz en el mundo". Una manifestación mucho más poderosa de esta línea de pensamiento se puede encontrar en el preámbulo del celebrado primer borrador de la DUDH de John Peters

Humphrey, la cual atraviesa por completo el compromiso político y las sutilezas diplomáticas. "No puede existir libertad o dignidad humana a menos que se abola la guerra". (Podolsky, 2014).

Vale la pena recordar que esta percepción valiente es antecedida por la línea que manifiesta que "el hombre es un ciudadano tanto de su estado como del mundo". Esto nos recuerda una vez más que los derechos humanos, la cultura de la paz y de la no violencia y la idea de la ciudadanía global se conceptualizan como uno solo desde el mismo inicio del desarrollo de los derechos humanos modernos.

Lo que nos lleva a la observación presentada por el Dr. Peng-Chun Chang, vicepresidente de la Comisión de los Derechos humanos que supervisó el borrador de la DUDH. Después de algunos intercambios intelectuales con acaémicos occidentales, el Dr. Chang propuso formalmente en la sesión del Comité de redactores que el principio confuciano de *ren* (benevolencia) debería incluirse dentro de la DUDH como un hilo fundacional intelectual (Pinghua, 2016). Traducido e interpretado como "mentalidad de dos hombres", el principio *ren* es una llamada de atención relevante en nuestra época de fragmentación anti-universal.

Me gustaría concluir este ensayo rememorando a mi fallecido padre. Mientras la DUDH se aprobaba en la Asamblea General de la ONU a finales de 1948, mi padre fue reclutado para el ejército en la nueva Corea independiente sin siquiera imaginar la guerra inminente. Como consecuencia, tuvo que aguantar durante toda la Guerra de Corea antes de que finalmente pudiera retirarse por problemas médicos. Sin embargo, un incidente en particular pareció perseguirlo hasta el final. Le dijo a su hijo que después de haber perdido a todo su pelotón en una sola batalla, con amargura se dio cuenta de lo enormemente inútil e insensata que es la guerra. Sospecho que fue un hombre roto desde ese entonces.

Casi al final de su vida, hizo una confidencia. A su hermana más pequeña la habían enviado a Japón a casarse con un trabajador forzado coreano durante la Gran guerra de Asia-Pacífico y que probablemente había muerto en el bombardeo atómico de Hiroshima a los dieciocho años. Fue una revelación bastante emotiva; yo ni siquiera sabía de la existencia de mi tía hasta ese día.

Así que esta historia personal de mi familia es algo que definitivamente me convence todos los días sobre el valor universal del respeto por la dignidad humana en la paz. Del mismo modo, espero que cada educador intente persuadir a sus estudiantes de buscar un vínculo personal relevante que los conecte con la conciencia sobre el respeto por nuestra humanidad común.

Referencias bibliográficas

Cho, H.J. (2011). *In Search of the UDHR for the Young Generation*. Seoul, Korea: Hanul Academy.[Korean]

Frezzo, M. (2015). *The sociology of Human Rights: An Introduction*. Cambridge, UK: Polity.

Fukuda-Parr, S. (2017). Warning: Too much reliance on data can undermine the UN's SDGs. *PassBlue: Independent Coverage of the UN*. 26 July. Sacado de http://www.passblue.com/2017/07/26/warning-too-much-reliance-on-data-can-undermine-the-uns-sdgs/

Gandhi, M. (1948). Letter. In: Unesco (Ed.). *Human Rights: Comments and* Interpretations (p.3). Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Glendon, M.A. (2001). *A World Made New: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*. New York, USA: Random House.

Goodhart, M. (2016). Introduction: Human rights in politics and practice. In: M. Goodhart (Ed.). *Human Rights Politics and Practice* (pp. 1-8). Oxford, UK: Oxford University Press.

Klug, F. (2018). Members of human family. *International Politics and Society*. 6 March. Disponible en línea http://www.ips-journal.eu/about/writers-and-contributors/writer/francesca-klug/

Marks, S. (2011). Human rights and root causes. *The Modern Law Review, 74(1)*, 57-78.

Moyn, S. (2010). *The Last Utopia: Human Rights in History*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.

Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en línea: http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Podolsky, L. (2014). *McGill's John Peters Humphrey's legacy work, original draft of Declaration of Human Rights, featured at Canadian Museum of Human Rights Grand Opening & exhibit*. Disponible en línea http://news.library.mcgill.ca/mcgills-john-peters-humphreys-legacy-work-original-draft-of-declaration-of-human-rights-featured-at-canadian-museum-of-human-rights-grand-opening-exhibit/

Pinghua, S. (2016). La contribución de Pengchun Chang al borrador de la DUDH. *Journal of Civil & Legal Sciences,5(5)*. DOI: 10.4172/2169-0170.1000209

Unesco. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

ENSEÑANZA DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA CARRERA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL

Daniela Aceituno S.[1] y Paulina Morales A.[2]

Resumen

La experiencia que aquí se relata remite a la implementación de un ejercicio didáctico en torno a Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), en el contexto del curso Justicia Social y Derechos Humanos, dirigido a estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). La propuesta contiene antecedentes fundamentados en el programa de la asignatura y un breve marco teórico sobre el vínculo identitario que históricamente ha habido entre el Trabajo Social y los Derechos Humanos, lo que permite establecer el sentido y la pertinencia de realizar este ejercicio. Además, se detallan cinco fases que plantean preguntas, profundizan en los sentidos pedagógicos de ciertas opciones metodológicas y establecen, finalmente, algunos aprendizajes y proyecciones. Consideramos que trabajar con la DUDH contribuye a los fines de la educación *sobre*, *por medio* y *para* los derechos humanos, porque permite aproximarse a una normativa crucial para la comunidad internacional que es, a la vez, la base de otros instrumentos de desarrollo posterior, y porque facilita un acercamiento al marco y un análisis con sentido crítico de la realidad actual. Sin duda, la propuesta que aquí se presenta es mejorable y puede ser de ayuda para otras escuelas y carreras, incluso de otras áreas.

Antecedentes

Como se señaló, esta experiencia pedagógica se enmarca en el curso denominado Justicia Social y Derechos Humanos. Responde a un proceso de rediseño curricular llevado a cabo en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) durante los años 2015-2016. Dicho proceso dio como resultado el establecimiento de una nueva malla curricular que entre sus contenidos incorporó este curso de carácter obligatorio.

[1] Magíster en Ciencia Política, mención políticas públicas, Universidad de Chile. Académica adjunta de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Correo: daceitunos@ucsh.cl

[2] Doctora en Filosofía, Universidad de Valencia, España. Académica del Departamento de Trabajo Social Universidad Alberto Hurtado y Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez. Integrante de la Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam y Observatorio de Educación en Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Correo: paumorales@uahurtado.cl

Tal como se expresa en el programa de esta nueva asignatura, la inclusión de los tópicos de justicia social y derechos humanos se fundamenta en el reconocimiento de que "la justicia social, el respeto y la promoción de los derechos humanos constituyen el horizonte ético, normativo y político del ejercicio profesional de los/as trabajadores/as sociales". En concordancia con esto, esta actividad curricular aborda elementos teóricos y prácticos en términos de diferentes conceptualizaciones y enfoques sobre justicia social —como distribución, redistribución, reconocimiento, participación—. En lo relativo a derechos humanos, se revisan contenidos relativos a su conceptualización, historia, características, principios, fuentes normativas y situación de ciertos derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, tanto individuales como colectivos y de grupos en situación de vulnerabilidad, en el plano nacional e incluyendo en algunos casos la perspectiva comparada.

Paralelamente y considerando la implementación progresiva de la nueva malla a las nuevas cohortes de estudiantes —desde 2016 a la fecha—, con aquellos/as que siguieron bajo la malla anterior se comenzó a dictar esta asignatura de manera voluntaria, en la forma de un curso electivo, que desde sus inicios recogió el interés de sus destinatarios/as por recibir formación en la materia, reflejado en la cantidad de inscritos/as de cada semestre.

Uno de los tópicos con que se inicia el curso es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). La importancia de trabajar con este recurso en el contexto de esta asignatura es su versatilidad en cuanto a usos. Entre ellos, primero, visibilizar un instrumento que representa un hito significativo para la comunidad internacional. Segundo, permite recoger nociones previas y experiencias de los/as estudiantes en torno a la conceptualización de tópicos centrales para el curso como "justicia social", "derechos humanos", "libertad", "igualdad", "paz", relevando otros que aparecen en el Preámbulo o a través de los 30 numerales que la componen. En tercer lugar, resulta clave trabajar con este instrumento porque permite una comprensión e interpretación de la normativa, al ser la DUDH un documento breve y de fácil lectura. En cuarto lugar, es un texto que permite vincular dicha normativa con el contexto social, promoviendo un análisis crítico respecto de la pertinencia, vigencia, universalidad, eficacia y eficiencia de los derechos humanos en el presente. Y, finalmente, para el caso de la carrera de Trabajo Social, la DUDH permite preguntarse sobre el carácter político, ético y procedimental que debiera desarrollar la intervención social con enfoque de derechos humanos. Desde esta perspectiva, es posible encontrar sintonías entre los principios que sustentan los derechos humanos declarados en la DUDH y los sentidos vocacionales y profesionales que otorgan identidad al Trabajo Social.

Respecto del nivel de apropiación de la DUDH, hemos podido constatar una realidad que se repite de manera constante y que apunta básicamente en dos direcciones. Por un lado, la mayor parte de los/as estudiantes no ha conocido ni ha leído la DUDH antes del curso, aunque en algunos casos han oído sobre su existencia. Para dimensionar esta afirmación, téngase presente que, en cursos de entre treinta y cuarenta personas, solo dos o tres han leído el documento previamente. Por otro lado, ocurre

que de estos escasos/as estudiantes que han leído la DUDH, algunos/as lo han hecho por iniciativa propia y otros/as en el marco de la formación de enseñanza media, frecuentemente en la asignatura de Historia[3].

En virtud de lo anteriormente señalado, los apartados que siguen explican la metodología, resultados y proyecciones de la experiencia que se analiza: la enseñanza de la DUDH en el nivel universitario. Pensamos de antemano que esta experiencia es mejorable. Asimismo, esperamos que este capítulo y el ejercicio reflexivo que representa, sirva de inspiración y/o de apoyo para otros/as docentes, tanto de la carrera de Trabajo Social como de otras carreras de las ciencias sociales y otras áreas del saber que quieran educar en derechos humanos usando este instrumento que cumple 70 años.

Acerca del vínculo entre derechos humanos y Trabajo Social

En 1925 se fundó en Chile la primera Escuela de Servicio Social como un organismo dependiente de la Junta de Beneficencia de Santiago[4]. Esta escuela fue no solo pionera en el país, sino también a nivel latinoamericano, por lo que marcó el rumbo para el posterior nacimiento de escuelas similares en distintos países de la región.

Desde su nacimiento, esta profesión se ha ubicado en la defensa del mejoramiento de las condiciones de vida de las personas desfavorecidas. Mas esto no necesariamente podía ser leído en términos de una apuesta profesional por los derechos humanos. En una sociedad altamente clasista, la labor de las primeras visitadoras se encaminaba hacia una contención de las demandas de las clases bajas en el contexto de la denominada *cuestión social*. En este marco, la tarea de visitar los hogares pobres va conformando la identidad profesional de estas primeras profesionales de lo social. Si bien es cierto se intenta superar el quehacer caritativo, la impronta asistencial sigue fuertemente presente (Morales, 2010; González, 2010).

Un hito en el devenir profesional lo marca la denominada Reconceptualización del Trabajo Social, proceso que se extendió por toda Latinoamérica desde fines de los sesenta, cuya idea fuerza era la crítica, y cuyo contenido hoy podemos vincular con demandas por la concreción de formas más justas e igualitarias de vida en clave de derechos humanos, habida cuenta de las enormes desigualdades sociales que constaban en la región hacia fines de los 60 e inicios de los 70. Pero es justo reconocer que

[3] Cabe precisar, no obstante, que las *Nuevas bases curriculares y programas de estudio*, emanadas del Ministerio de Educación de Chile contemplan el "Desarrollo de Competencias Ciudadanas y respeto por los Derechos Humanos". Esto se encuentra integrado como cuarto punto en el marco curricular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tiene, por tanto, un carácter obligatorio, aunque no se cumpla con ello a cabalidad. El documento referido se encuentra disponible en: http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Cartilla-Curricular-FG-1.pdf

[4] Entidad estatal encargada de la administración de los hospitales públicos en Chile.

en aquel entonces los derechos humanos no estaban incorporados como bandera de lucha de la izquierda, dada su connotación marxista como derechos burgueses, como también su impronta liberal de origen.

Ya en los 70 y buena parte de los 80, América Latina debió enfrentar las nefastas consecuencias de las dictaduras que asolaron la región, tanto en materia política como económica. La dictadura chilena significó también —como en muchos otros países de la zona— la vulneración de derechos humanos a gran escala, a lo cual el Trabajo Social no estuvo ajeno. Ello especialmente debido al fuerte compromiso social y político que habían venido asumiendo los trabajadores sociales desde fines de los años 60 producto de las ideas promovidas por la Reconceptualización.

En virtud de las deficientes condiciones socioeconómicas que en general significaron las dictaduras latinoamericanas para gran parte de su población —con altas cuotas de desigualdad social—, el Trabajo Social comenzó a cumplir con mayor nitidez el papel de ser la voz de los afectados, visibilizando y denunciando sus deficientes y desiguales condiciones de vida. Desde su quehacer profesional fue asumiendo un compromiso profundo con la defensa de los derechos humanos en su sentido más integral, esto es, no solo en cuanto a prerrogativas civiles y políticas, sino también en relación con los derechos económicos, sociales y culturales, entendiendo su atropello como un ataque a la dignidad humana, y no como meros desajustes macroeconómicos; tampoco como problemas privados en términos de la necesidad de autoafirmación de identidades construidas al amparo de una injusta, desigual e intencionada organización social y política en la región.

De esta forma, hablar de derechos humanos y Trabajo Social implica retrotraerse a su historia y a un devenir profesional lleno de sentido, en cuyo marco la DUDH se transformó en un documento orientador de su quehacer. Esto se encuentra reflejado hoy en la Declaración sobre los Principios Éticos del Trabajador Social, emanada desde la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS), en donde se establece que la DUDH y el resto de instrumentos sobre derechos civiles y políticos y sobre derechos económicos, sociales y culturales forman parte del sustrato ético del ejercicio profesional.

Circunscrito a Chile específicamente, el Código de Ética de los/as Trabajadores Sociales consigna en su preámbulo lo siguiente respecto de la profesión: "Su declarado horizonte normativo habla de apoyar, influir y permitir a las estructuras y sistemas que de manera positiva hagan frente a las causas de la opresión y la desigualdad, creando las condiciones de un mundo más justo socialmente". En su articulado hay similitudes con la DUDH, como se puede observar en los siguientes numerales:

> **Artículo 2º.** Defender y promover los derechos humanos individuales y colectivos.
>
> **Artículo 3º.** Respetar a la persona y su dignidad cualquiera sea su condición, raza, etnia, religión y opción política, promoviendo la universalidad de acceso a los bienes y servicios que produce la sociedad.

Artículo 4º. Promover la dignidad y valor de las personas.

Artículo 5º. Respetar el derecho a la autonomía y la autodeterminación de las personas y las comunidades.

Propuesta didáctico-metodológica

Como ya se ha señalado, la mayoría de los/as estudiantes que cursa la asignatura Justicia Social y Derechos Humanos no conoce la DUDH o la conoce muy superficialmente. Entonces, ¿cómo enseñamos sobre ella? En términos pedagógicos, el proceso que desarrollamos puede ser explicitado a través de las siguientes fases:

Primera fase: Diagnóstico

En esta primera fase se detectan los conocimientos y experiencias previas asociadas a la DUDH. Esto se realiza por medio de preguntas como: ¿han oído hablar de la DUDH?, ¿la conocen?, ¿la han leído? Para quienes la han leído, ¿de qué trata dicho instrumento?, ¿qué contiene? A medida que se va produciendo el diálogo, recogemos y anotamos en el pizarrón las ideas, conocimientos y experiencias previas.

Segunda fase: Acercamiento

En esta segunda fase, referimos a la existencia y relevancia de la DUDH como documento contemporáneo que constituye la base de todas las fuentes normativas que posteriormente han ido surgiendo y que conforman el derecho internacional de los derechos humanos. Luego indicamos su lectura de una clase para otra.

También hemos usado otra forma, que consiste en leer presencialmente y de manera individual la DUDH, lo que toma de 15 a 20 minutos en total. Cualquiera sea la vía de acercamiento al texto, se les sugiere destacar o subrayar aquellas palabras que llamen su atención y que no comprendan o desconozcan, de manera que se puedan compartir en plenario.

Tercera fase: Percepciones iniciales

A continuación, indagamos en las percepciones de los/as estudiantes acerca de esta declaración, de manera espontánea, a partir de la pregunta ¿qué les pareció la DUDH? Luego les planteamos otras preguntas para continuar el debate: ¿hay algo que les llamó especialmente la atención?, ¿por qué estos aspectos llamaron su atención?, ¿descubrieron derechos que no sabían que estaban declarados como tales?

Cuarta fase: Contextualización temporal y espacial

Con el apoyo del material e información disponible en la web de Organización de las Naciones Unidas (ONU)[5], vamos mostrando a los/as estudiantes todos los elementos históricos y contextuales que rodearon el proceso de creación y sanción de la DUDH en la Asamblea Plenaria de la ONU. Entre los aspectos que se enfatizan están el marco temporal, los efectos de las dos Guerras Mundiales, la conformación de esta instancia supranacional que es Naciones Unidas, los integrantes de la comisión redactora[6] y los Estados que han adherido o no a ella. En esta cuarta fase, se retoman algunas de las ideas señaladas por los/as estudiantes en la fase diagnóstico, a fin de reforzar los conocimientos, ideas y experiencias previas con el contenido de la DUDH.

Quinta fase: Vinculación con la vida cotidiana y la intervención en Trabajo Social

En esta última fase, los/as estudiantes son invitados/as a reflexionar (ya sea de modo individual o grupal) en torno a preguntas como: ¿qué dificultades encontramos en el ejercicio de lectura a la DUDH?, ¿qué sentido tiene conocer y leer la DUDH?, ¿qué importancia tienen los derechos humanos en el presente?, ¿qué vínculos encontramos entre derechos humanos y Trabajo Social?, ¿qué desafíos encontramos, tras la lectura de la DUDH?

Después de las etapas anteriores, la DUDH se incorpora como referente permanente del curso hasta su finalización. En los diversos temas que se van abordando y profundizando a través de las distintas unidades de aprendizaje posteriores, por medio de diversos recursos didácticos y técnicas de aprendizaje, se vuelve una y otra vez a este instrumento para resolver dichos ejercicios, o bien para relacionarnos con sus contenidos fundamentales.

Reflexiones transversales

Retomando el conjunto de fases por los que pasa el ejercicio de lectura de la DUDH, a continuación, compartimos aprendizajes y desafíos que, de acuerdo a nuestra experiencia, surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez. Sin duda, no son conclusiones definitivas. Su carácter provisorio se debe al dinamismo propio de

[5] El sitio aludido con el cual se trabaja es: http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

[6] Cabe precisar que, respecto de los integrantes de la comisión redactora de la DUDH, siempre resulta altamente novedoso para los/as estudiantes el hecho de que haya habido un chileno en ella (el abogado Hernán Santa Cruz). También ocurre así con la presencia de la única mujer en el grupo (Eleanor Roosvelt).

la experiencia docente, cuyos resultados pueden variar con otros grupos y en otros contextos.

A partir de las primeras etapas de diagnóstico, acercamiento y percepciones iniciales, es posible indagar en las ideas previas, preconcepciones y experiencias asociadas a la DUDH, lo cual resulta valioso en tanto ejercicio inicial que permite conocer nociones preliminares de parte de los/as estudiantes, que, con todo, resultan cercanas y pertinentes de acuerdo al marco de derechos humanos.

Estos elementos permiten deconstruir algunas percepciones y a través de un modo inductivo, reforzar los elementos básicos del enfoque por medio de la elaboración conjunta y guiada a la vez del concepto de derechos humanos, así como de sus características y principios especialmente contenidos en el preámbulo de la declaración. También es posible indagar preliminarmente en conceptos establecidos explícita o implícitamente en el instrumento, tales como dignidad, libertad, democracia, Estado de derecho, progresividad, sujetos de derecho y sujetos de obligación, que a lo largo del curso van a resultar cruciales para los análisis de las diversas realidades sociales vinculadas al quehacer propio de la intervención en Trabajo Social.

En estas fases introductorias se logra despertar cierto interés e involucramiento con un documento normativo que por lo general no es conocido o que no ha sido leído detalladamente con anterioridad, ayudando a aclarar dudas sobre la existencia o la identificación de algunos derechos humanos que se desconocían o que no se sabía qué contenido y alcance tenían desde lo propuesto por la DUDH.

En las últimas dos fases, tanto de contextualización como de vinculación con el entorno y con la profesión, surgen una serie de críticas en torno al enfoque de derechos humanos. Una vez que se han incorporado elementos básicos de derechos humanos, los/as estudiantes logran realizar reflexiones y establecer preguntas que problematizan el carácter universal de los derechos, su vigencia en el presente, su efectividad con respecto a algunos grupos sociales, su eficacia normativa y las posibilidades de concreción a través del papel que cumplen los Estados en tanto principales sujetos de obligación; también respecto del compromiso y adhesión por parte de otros actores sociales relevantes, como las instituciones privadas (incluyendo explícitamente a las empresas), las organizaciones de la sociedad civil y los/as ciudadanos/as.

Para nosotras ha sido fundamental el dejar que esas observaciones —que, desde cierto prisma, pudieran concebirse como contrarias al marco o al menos críticas, disruptivas y contradictorias— se expresen con total libertad, resguardando que estas se hagan en un clima de confianza, respeto y validación de todas y todos los participantes. Sin embargo, tanto el desconocimiento, la banalización del marco y la desesperanza que legítimamente surge en los/as estudiantes a partir de sus propias vivencias, constituyen un desafío pedagógico que requiere para nosotras, como facilitadoras del proceso educativo, repensar las preguntas, los tipos de recursos educativos y las respuestas que damos, no como una forma de imponer un discurso o una práctica, sino

como una posibilidad de orientar y acompañar el aprendizaje del marco de derechos humanos, también desde él.

Ahora bien, como se señaló líneas arriba, el vínculo entre derechos humanos y Trabajo Social resulta una alianza casi natural, establecida directa o indirectamente desde los orígenes de la profesión, constituyéndose en parte de la identidad de la carrera y de su sustrato ético-político. Este escenario ayuda a promover la importancia que tiene educarnos y educar en derechos humanos y el valor que ello puede tener en nuestro desempeño profesional, cuyo centro es el bienestar de las personas o casos, familias, grupos y comunidades. No obstante, creemos que estos vínculos pudieran no resultar tan evidentes en otras disciplinas cuyas áreas de conocimiento no se han involucrado mayormente con el ámbito de los derechos humanos y en ese sentido, hay desafíos pedagógicos para ellas también con respecto a la implementación de este ejercicio.

Volviendo a Trabajo Social, la relevancia que ha tenido trabajar con la DUDH permite fortalecer los sentidos éticos y políticos de nuestra profesión y reafirmar en el presente el compromiso con la dignidad de las personas y los colectivos, como un modo de adherir al marco de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, si bien no es posible pedir que este solo ejercicio se haga cargo de tremendo desafío formativo, creemos que contribuye a despertar el interés y promover el conocimiento, proponiendo un modo de acercarse altamente pertinente y necesario de acuerdo a los fines de la profesión.

Finalmente, también es relevante preguntarnos de qué manera un ejercicio como este contribuye a la enseñanza de los derechos humanos. Pues bien, consideramos que trabajar con la DUDH favorece los fines de la educación *sobre, por medio y para* los derechos humanos, porque permite aproximarse a una normativa crucial para la comunidad internacional que a la vez es la base de otros instrumentos de desarrollo posterior y porque, además, facilita un acercamiento y comprensión del marco de derechos humanos, promoviendo un análisis crítico de la realidad actual, que ayuda a renovar el compromiso con los mismos.

Además, creemos que el ejercicio brinda la posibilidad de mirar críticamente la realidad al identificar brechas y levantar interrogantes que pudieran constituir nichos de investigación para la carrera, por ejemplo, a través de tesis de pregrado, espacios de desarrollo profesional de interés a través de prácticas o pasantías y realización de estudios de especialización posterior en diversos ámbitos. La DUDH termina así ubicándose como un referente normativo irrenunciable en el ejercicio profesional desde el Trabajo Social.

Junto con esto, nos parece pertinente relevar especialmente la centralidad de la noción de *vida cotidiana* para la enseñanza de la DUDH en particular, y para la educación en derechos humanos en general. Esto porque los/as estudiantes mayoritariamente sitúan dicha declaración muy lejos en términos de la concreción de lo que allí se establece, como si se tratase de un ideal inalcanzable o utópico. En la última versión del curso introdujimos esta reflexión a partir de una cita de Eleanor Roosevelt, que parte

por una interrogante llena de sentido y que permite retomar la esperanza a partir de esta perspectiva:

> Después de todo, ¿dónde comienzan los derechos humanos universales? En lugares minúsculos, muy cerca de casa. Son tan cercanos y tan pequeños esos sitios que no son visibles en ningún mapa del mundo. Aun así, conforman el mundo de toda persona: el vecindario en el que vive, la escuela o universidad a la que asiste; la fábrica, granja u oficina donde trabaja. Estos son los lugares donde cada hombre, mujer y niño busca la igualdad de justicia, la igualdad de oportunidad y la igualdad de dignidad sin discriminación. A no ser que estos derechos tengan significado en estos lugares, no tendrán significado en ningún otro lado. Sin la acción concertada de la ciudadanía para defenderlos cerca del hogar, buscaremos en vano su progreso en el resto del mundo.

De esta forma, con la introducción de esta categoría filosófica —vida cotidiana— lo que intentamos es encarnar el discurso y la práctica de los derechos humanos en vivencias contextualizadas espacial y temporalmente, alejando a la DUDH de comprensiones idealizadas. Asimismo, esto permite interpelar a los/as estudiantes sobre la necesidad de asumir un compromiso con los derechos humanos en sus espacios vitales más próximos, promoviendo así la idea de corresponsabilidad solidaria, indispensable para arribar a una cultura de los derechos humanos. Esto sin eludir la responsabilidad que cabe a los Estados en tanto sujetos de obligación en la materia.

Al concluir la recapitulación de esta experiencia, no podemos dejar de agradecer a todos/as los/as estudiantes a quienes hemos podido acompañar en las versiones del curso Justicia Social y Derechos Humanos (tanto en modalidad electiva como obligatoria), realizados durante los años 2016, 2017 y 2018. Sin duda, sus valiosas preguntas y reflexiones han interpelado nuestros modos de mirar y de estar en la realidad, nos han inspirado a repensar una y otra vez en los sentidos y resultados que esperamos con estos procesos de educación en derechos humanos y que, concretamente en esta ocasión, nos han impulsado a escribir este texto que esperamos pueda ser utilidad para otros/as formadores/as. Todo este ejercicio reconstructivo cobra especial relevancia, además, al cumplirse setenta años de la DUDH este próximo 10 de diciembre.

Referencias bibliográficas

Escuela de Trabajo Social (2015). *Programa de curso Justicia social y Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

Escuela de Trabajo Social (2014). Informe de levantamiento de demandas y necesidades. Documento interno de trabajo. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez/Escuela de Trabajo Social.

González, M. (2010). La visita de las moscas azules. El concepto de "visitación" como eje articulador de la formación de asistentes sociales en las primeras escuelas chilenas. Santiago, 1925-1935. En M. González (Ed.). *Historias del Trabajo Social en Chile, 1925-2008. Contribución para nuevos relatos* (pp. 23-51). Santiago: Ediciones Técnicas de Educación Superior.

Morales, P. (2010). Servicio Social en Chile en los años 20 y 30: el cuidado del otro como una cuestión de mujeres. En M. González (Ed.). *Historias del Trabajo Social en Chile, 1925-2008. Contribución para nuevos relatos* (pp. 53-71). Santiago: Ediciones Técnicas de Educación Superior.

Ministerio de Educación (2015). *Nuevas bases curriculares y programas de estudio. Cartilla de Orientaciones Técnicas*. Santiago de Chile: Autor.

Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en línea: http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Organización de Naciones Unidas (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Disponible en línea: http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHREducationTraining.aspx.aspx

LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS Y SU VIGENCIA CULTURAL A TRAVÉS DE LOS MODELOS DE NACIONES UNIDAS

Matías Penhos[1]

Resumen

A setenta años de transcurrida y proclamada la Declaración Universal de Derechos Humanos, el siglo XXI enfrenta desafíos extremadamente espinosos que debieran hacernos tomar conciencia de la gran tarea que quedó pendiente y que debe abordarse con el máximo empeño si realmente se quiere velar por una cultura de paz y derechos humanos, tal como los recientes documentos que en temas de derechos humanos viene produciendo y divulgando el sistema de protección internacional. Es tiempo de evaluar si la mención del preámbulo de la Declaración sobre el "ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse" efectivamente avanza hacia el horizonte ético que consagró el documento mediante la enseñanza y la educación. Este artículo se propone revisar los fundamentos que son inherentes a una educación en derechos humanos que habilitan a postular una cultura en derechos humanos a través de estrategias para la acción que permitan alcanzar niveles de eficacia e impacto en los sistemas educativos.

Hace un siglo, los estudiantes Reformistas denunciaron con firmeza que en una Córdoba y en un mundo injusto y tiránico, las universidades se habían convertido en el "fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil". Ha pasado el tiempo y ese mensaje cargado de futuro nos interpela y nos atraviesa como una flecha ética, para cuestionar nuestras prácticas. ¿Qué aportamos para la edificación de un orden justo, la igualdad social, la armonía entre las Naciones y la impostergable emancipación humana?; ¿cómo contribuimos a la superación del atraso científico y tecnológico de las estructuras productivas?; ¿cuál es nuestro aporte a la forja de la identidad de los pueblos, a la integridad humana, a la igualdad de género y al libre debate de las ideas para garantizar la fortaleza de nuestras culturas locales, nacionales y regionales?

Declaración Final de la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018).

[1] Centro de Derechos Humanos "Emilio Mignone", Universidad Nacional de Quilmes.

Introducción

A setenta años de transcurrida y proclamada la Declaración Universal de Derechos Humanos (en adelante DUDH), el siglo XXI enfrenta desafíos extremadamente espinosos y urgentes. Estos debieran hacerle tomar conciencia a toda la confraternidad humana de aquella gran tarea que quedó pendiente y que debe abordarse con el máximo empeño si realmente se quiere velar por una cultura de paz y derechos humanos, tal como los diferentes documentos que, en temas de derechos humanos, vienen produciéndose y divulgándose desde el sistema de protección internacional construido a partir de la Post Segunda Guerra Mundial.

Es tiempo de evaluar si aquella mención del preámbulo de la Declaración sobre el "ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse", que involucra por igual a individuos e instituciones, efectivamente avanza hacia el horizonte ético que consagró el documento mediante la enseñanza y la educación. Desde una reflexión responsable, resulta evidente que tal aspiración no ha sido alcanzada a todas luces.

El hecho de que la Conferencia Internacional de Derechos Humanos de Teherán, en 1968, haya postulado en el aniversario número 20 de la Declaración Universal su carácter de "obligatoria para la comunidad humana" ha sido un paso importante en este proceso. También lo fue uno de los fallos más emblemáticos de la Corte Internacional de Justicia de 1970 (el Affaire de la Barcelona Traction, Light & Power Co.), donde se reconoció el carácter vinculante del documento (Pinto, 1997). Otro gran acontecimiento estuvo representado por el Programa y Acción de Viena de 1993, en el marco de la Segunda Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, desde donde se ha intentado involucrar la vida cotidiana de las 8.000 millones de personas que conviven de forma poco "fraternal" en el actual planeta, por decirlo con la terminología específica en la que se inspiraron las y los redactores de la Declaración del 1948.

Las conmemoraciones suelen abrir instancias de reflexión sobre el legado histórico y social. Se transitan tiempos en que el poder hegemónico global avasalla la simbología que despliega el "fenómeno" de los derechos humanos (Rabossi, 1989) a partir del mundo de la Segunda posguerra mundial, instalando el olvido como dispositivo de poder. El objetivo es enterrar, hacer desaparecer este discurso que ha sido "una conquista de la modernidad" (Raffin, 2006):

> Sobrevivir es vivir bajo la sombra del pasado, como también puede presumirse el orden inverso de los términos: vivir bajo la sombra del pasado es sobrevivir. Por ello la aspiración o la aceptación del olvido suponen el desprendimiento de la sombra del pasado y de la condición de la supervivencia. Vivir, olvidar. (Kaufman, 2012, p.11)

Desde el párrafo, el autor nos interpela ontológicamente: ¿hay margen para "reparar el mundo"? Concebir la sola idea de respuesta, supone superar los obstáculos de la

imaginación política y los dilemas epistemológicos que plantea una "sociología de las emergencias". Ella consiste en:

> ...proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo todavía no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones. (Santos, 2014, p. 28)

Me atrevo a redireccionar la interpelación a quienes han pergeñado las bases del sistema de la Organización de las Naciones Unidas, luego de haber atravesado experiencias traumáticas en relación a generar un marco de convivencia global que supere los diferentes tipos de genocidios, sea por la vía de las burocracias totalitarias —y su "banalidad del mal" (Arendt, 2003) para autolegitimarse—, sea por la razón tecnológica de la "posciencia" (Díaz, 2000) en Hiroshima y Nagasaki. En tal sentido, quienes hoy son representantes y funcionarios del sistema internacional tienen la gran responsabilidad de seguir alimentando el horizonte utópico: ¿desde qué otro espacio se supone que debieran desplegarse estos impulsos de reparación?, ¿cuáles son los esfuerzos sistemáticos que se vienen realizando en esta dirección? Si, efectivamente, llegamos a la cuenta de que las mayores esperanzas siguen pasando por apostar a un orden internacional que procese los conflictos a través de la mediación política y la resolución pacífica, donde el mismo sistema debiera ser el que protege y garantiza la palabra, así como la acción de sus estados miembros para avanzar en esta meta, ¿se podría afirmar que se está progresando en este objetivo, que no es otro que el de la cooperación internacional?

Este artículo se propone revisar los fundamentos que son inherentes a una educación en derechos humanos y que habilitan a postular una cultura en derechos humanos a través de estrategias para la acción que, por un lado, promueva el propio sistema ONU y, por el otro, permitan alcanzar una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes para mejorar los niveles de eficacia e impacto en los sistemas educativos. Un nuevo punto de Arquímedes para repensar la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La educación en derechos humanos como la gran apuesta del presente

En lo personal, considero que entre la DUDH y la Segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos en 1993 predomina un período de aletargamiento demasiado indefinido, desde el cual el sistema de Naciones Unidas no le dio el lugar ni el peso a la educación en derechos humanos (en adelante EDH) que se va a consagrar recién a

partir de la Declaración y el Plan de Acción de Viena. Es posible citar declaraciones, tratados, observaciones de los comités de seguimiento de convenciones, informes y resoluciones de la ONU durante este largo proceso pero, aun así, no hubo una comprensión cabal de las potencialidades que fueron explicitadas por quienes redactaron la Carta de Naciones Unidas y la DUDH.

Es de público conocimiento que los sistemas de protección, en cualquiera de los niveles jurisdiccionales sobre los que se instalen (internacionales, regionales, nacionales, provinciales, municipales) deben recostarse en instituciones operativas que resguarden los derechos a partir de la prevención, la sanción y la erradicación de atentados contra la dignidad de las personas. En el plano de las relaciones internacionales, entonces, puede reconocerse que estos esfuerzos fueron asumidos con sincera voluntad a partir de Viena (1993). Recién allí, sumado a la creación de la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos de Naciones Unidas, se constatan acciones que hacen a la sistematicidad en el planteo como a un criterio de acción mancomunada. Buena parte de los organismos que integran la familia de las Naciones Unidas han promovido en los últimos 20 años una cantidad de instrumentos y medidas de impacto integrales, que no habían sido programadas ni ensayadas con anterioridad en materia de EDH: Unesco, Consejo de Derechos Humanos, la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos, la Asamblea General vía resoluciones varias (entre las cuales destaca la N° 70/1 donde se estableció la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y en su ODS N° 4 plantea una educación inclusiva, equitativa y de calidad) entre los más específicos. Y por esta vía también se ha llegado a impulsar el Programa Mundial de EDH que se inició en el año 2005 y que, actualmente, atraviesa su tercera etapa (2015-2019) y ya cuenta con el diseño de una cuarta etapa.

Con avances y retrocesos se puede reconocer que universalmente —aceptando cierto desbalanceo si se considera el mundo occidental con el oriental— la instalación normativa e incluso la instalación institucional, han logrado permear buena parte de las formas organizativas que los seres humanos han construido y desarrollado luego de los horrores y tragedias que se conocieron una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, queda pendiente la influencia decisiva en la vida ordinaria de las personas; en otras palabras, que los derechos humanos alcancen pleno sentido allí donde las injusticias se convierten en tragedias familiares, allí donde se naturalizan relaciones de explotación laboral, allí donde el poder más autoritario aborta y disuade los diferentes intentos de lograr constituir lazos colectivos de organización comunitaria para exigir y reclamar por sus derechos.

Para que la "triple instalación" de los derechos humanos (Brardinelli y Ripa, 2014) pueda apuntalarse con toda su fuerza, será necesario abordar con el máximo cuidado y empeño la instalación aún no mencionada: la cultural. Y aquí, precisamente, es donde la educación en derechos humanos ofrece atributos singulares que la distinguen y la llevan a promover el gran objetivo de convivir, cotidianamente y en la permanente contingencia de los tiempos actuales con nuestros pares de un modo respetuoso, fraterno y sensible.

La instalación cultural como eje vertebrador de una nueva articulación trascendente

El punto de partida desde donde pensar la universalidad y la interdependencia, fue reafirmado en la Segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena en 1993 y, desde entonces, Naciones Unidas viene impulsando una serie de instrumentos (no vinculantes) a efectos de sensibilizar las políticas públicas de los estados miembros.

En paralelo, han sido muchos los esfuerzos para fundamentar y redescubrir las interrelaciones de la EDH con los otros derechos, así como su involucramiento en el plano de la vida cotidiana. No quisiera reproducir definiciones que ya han sido divulgadas por ex relatores del derecho a la educación (Tomasevski, 2005), (Muñoz, 2012), e importantes referentes académicos de la región (Magendzo, 2001), (Rodino, 2002), sobre el tema. Desde la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (https://www.redlatinadeedh.com.ar/), a partir de 2011 y cada dos años, se viene fortaleciendo un espacio crítico pero a la vez propositivo en relación a cómo capitalizar buenas experiencias pedagógicas en la línea de la EDH que no necesariamente tienen visibilidad en las sociedades donde se producen y se despliegan. En estos enfoques holísticos predomina un esfuerzo educativo de académicos y especialistas que, circunstancialmente, también ocuparon lugares de monitoreo del sistema internacional o americano para elaborar informes que alcancen a llamar la atención de los estados a la hora de instrumentar programas y planes de carácter nacional.

Sin embargo, el impacto ha sido —y es— desde todo punto de vista, relativo. Es evidente que permear el núcleo duro del sistema educativo es una tarea harto complicada de llevar adelante por las propias características burocrático-administrativas que lo involucran; y mientras las Naciones Unidas siguen desplegando lineamientos para sensibilizar en la dirección de una política pública que se fundamente en la EDH, la realidad global, atravesada por coyunturas fluctuantes e inestables, va consolidando un descreimiento general sobre la opinión pública de las efectivas capacidades de las Naciones Unidas para incidir efectivamente en el quehacer cotidiano de las comunidades educativas.

Si la cultura de derechos humanos debe impulsarse a través de enfoques educativos antes que desde ningún otro, ¿por qué razón Naciones Unidas, a través de sus diferentes organismos, no promueve acciones concretas que tiendan a la universalidad y empoderen a las y los jóvenes en el acceso y "buen uso" del sistema de protección internacional? ¿Por qué razón se resigna en la compasiva predisposición de los estados miembros de la ONU que, sin referencias de obligatoriedad del sistema, deciden —o no— avanzar en este horizonte simbólico?

El mundo contemporáneo de la post DUDH ha demostrado que la instalación cultural, cuando se materializa en formas de experimentación colectiva, logra derribar uno por uno los obstáculos normativos e institucionales que se sustentan en relaciones

estructurales de poder que refuerzan el *statu quo* y que naturalizan las desigualdades de todo tipo. Con frecuencia, esos movimientos sociales emergentes suelen encarnarse a través de grandes referentes populares que asumen el liderazgo político a costa de convertirse en verdaderos mártires. A pesar de ello, tarde o temprano las fisuras generadas por estos procesos incipientes plantean un daño subterráneo, que puede llegar a no tener la condición de irreversible para los basamentos más reproductivos del sistema, pero modifica sustantivamente percepciones de la realidad sobre las que se establece margen para alimentar la esperanza de cambio.

Podríamos revisar tantísimas manifestaciones de la sociedad civil que, a lo largo del siglo XX, han permitido alcanzar avances notables en la ampliación de derechos del/la ciudadano/a global. Una de ellas, la Reforma Universitaria de 1918, fue tal vez la expresión más excelsa del derecho a la educación superior que impulsaron jóvenes cordobeses en una Argentina que apenas iniciaba la consagración formal del sistema democrático (aun con todas las limitaciones del caso) y ha dejado una huella tan profunda de alcance nacional y regional, que hace apenas unos días atrás, la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior (http://www.cres2018.org/) tuvo lugar en la ciudad de Córdoba a los efectos de celebrar el 100° aniversario de aquella gesta.

A partir de la DUDH, estos progresos han diseminado cierto imaginario que abona la concientización mundial de un/a ciudadano/a global que se piensa por encima de barreras simbólicas y fronteras materiales, que está abierto a acceder a experiencias movilizadoras en la lucha por la consagración de derechos. El actual Movimiento "Ni una menos" en Argentina es un extraordinario ejemplo de la forma en que este colectivo va trasvasando límites legales e institucionales de nuestro país (una de sus más recientes conquistas —a confirmarse su media sanción obtenida por la Cámara de Diputados con la aprobación del Senado de la Nación— está representada por la ley de interrupción voluntaria del embarazo). Sin embargo, justo es reconocer que tampoco estos movimientos desde la organización social garantizan un avance progresivo de los derechos.

Lo que queda demostrado a la luz de la coyuntura que está atravesando América Latina, y en particular aquello que le toca transitar a Sudamérica, es que los procesos son dialécticos y que los avances y retrocesos pueden convivir de un modo endeble y contingente, lo que lleva a replantear estrategias de acción en forma permanente. Ni las sociedades civiles ni los estados son capaces de dar continuidad a situaciones donde las ampliaciones de derecho se garantizan. Y en ello mucho tiene que ver las relaciones de poder en las cuales se está inserto. El gran dilema que se enfrenta, retomando las dos grandes preguntas precedentes, es que, en paralelo, el poder más dominante del sistema, especialmente a través de su modalidad neoliberal, ha logrado restarle trascendencia a estas experiencia —tanto las que ha generado la sociedad civil como las que han generado las expresiones de los estados "populistas"— como consecuencia de articular una configuración hegemónica inusitada que logra instalar una propaganda mediática, monopólica, que es funcional a la consagración del mercado y responde a la usura financiera. Su poder de fuego es tal que logra ocultar aquellos

procesos disruptivos donde la construcción colectiva hace viable el tiempo y el espacio para alimentar el horizonte utópico sobre el que se instalaba la DUDH.

Al frente de una nueva articulación trascendente que ayude a apuntalar la instalación cultural, el sistema de la ONU debe pasar a ocupar un rol protagónico para potenciar el impacto de la DUDH a 70 años de su promulgación.

La educación no formal como punto de Arquímides

Existe un ámbito educativo desde el cual las dinámicas de cambio parecieran ser más propensas a generar impactos genuinos y eficaces en este campo. Abandonada a la suerte del trabajo voluntario, colectivo y persistente, con frecuencia sujeta al padecimiento de todo tipo de contingencias, la educación no formal logra despertar motivaciones insospechadas conectadas con la producción y circulación del conocimiento así como un gran apego al desempeño colaborativo, tanto para estudiantes como para docentes. En general, la educación no formal suele plantearse como complemento a las tareas regulares del sistema escolar, es decir, puede desarrollarse por canales paralelos, pero no son pocas las situaciones en que las acciones se obstaculizan y/o se superponen.

La experiencia de gestionar un proyecto de extensión "Levanta la mano. El derecho a vivenciar el espacio intersubjetivo" desde la Universidad Nacional de Quilmes (https://ddhh.unq.edu.ar/?page_id=119) a lo largo de ocho años de desarrollo en lo que se denomina el Gran Buenos Aires Sur (incluye las jurisdicciones de Avellaneda, Quilmes, Berazategui, Varela, principalmente), arroja algunas certezas a tener presente a la hora de adecuar el análisis a un estudio de caso, con las limitaciones del caso que esto supone. Una universidad "puertas adentro" (Rinesi, 2015) —y no "puertas hacia afuera"— como la UNQ, permite no solo reformular las prácticas educativas del sistema escolar secundario y primario, sino también capitalizar experiencias de interacción donde las y los jóvenes son protagonistas absolutos. Esto se ha logrado plantear desde estrategias pedagógicas que involucran la dimensión lúdica para deconstruir lógicas institucionales que suelen conspirar contra las intenciones de los actores educativos de pensarlos en tanto sujetos de derecho.

La propuesta de vinculación social se articula en lo que se conoce como los Modelos de Naciones Unidas: un juego de rol sobre el que grupos de estudiantes de diferentes edades y procedencias asumen el disfraz de representar a diplomáticos de estados miembros, con la estructura y el protocolo del sistema de la Organización de Naciones Unidas. El objetivo de esta experiencia pasa por divulgar y promover valores, instrumentos normativos y acciones institucionales que se desarrollan al interior del sistema ONU con la necesidad de elaborar diseños y propuestas de políticas públicas, donde las y los jóvenes tienen la oportunidad de experimentar y redescubrir las funciones más emblemáticas del orden internacional creado para orientar la convivencia de la gran familia humana que puebla este planeta, donde predomina la mediación y

resolución pacífica de los conflictos, cuando ni la paz ni la seguridad internacionales están amenazadas.

El sistema de Naciones Unidas tiene ante sí, entonces, la oportunidad de descubrir un punto de Arquímedes desde el cual se puede reflexionar sobre el impacto de la DUDH en la vida cotidiana de las personas. Y para ello será imperioso incidir en las políticas públicas de los estados miembros de la ONU a la vez que se incorpora la dinámica de la sociedad civil del planeta a través de una retroalimentación de este triángulo (mejor que círculo) virtuoso, donde la movilización de recursos humanos dispone una maravillosa capacidad de explotar al máximo la voluntad de afrontar e incidir sobre las problemáticas internacionales. Sin recurrir a un extraordinario fondo de financiamiento y sin generar la obligación de instalar una infraestructura institucional en el "territorio", las redes de los Modelos de Naciones Unidas comulgan con las comunidades escolares asumiendo roles y responsabilidades con un sentido de pertenencia (del sistema ONU) llamativamente alto, en comparación incluso con el propio cuerpo de funcionarios que se despliega a lo largo y a la ancho del planeta.

Un desafío que la ONU no puede seguir postergando

En el año 2015 se celebró el 13° Congreso de las Naciones Unidas sobre la Prevención del Delito y la Justicia Penal. En este marco, la comunidad internacional aprobó por unanimidad la Declaración de Doha, reconociendo la estrecha relación entre el desarrollo sostenible y el estado de derecho. La declaración resalta la importancia de la educación como una herramienta para prevenir el crimen y la corrupción. Al mismo tiempo, enfatiza el papel fundamental de la educación en niños y jóvenes para promover una cultura que apoye el estado de derecho, la prevención del delito y la justicia penal. Puede reconocerse que la declaración no afirma taxativamente la orientación hacia una cultura de derechos humanos, pero bien podría admitirse que el abordaje se ubica en una clave bastante cercana.

El Programa Global para la implementación de la Declaración de Doha ha desarrollado la iniciativa *Education for Justice* (E4J) con el fin de producir y difundir material didáctico en las áreas del mandato de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). Este programa ha determinado impactar en las comunidades educativas del mundo entero a través de los Modelos de Naciones Unidas.

Por primera vez en la historia del sistema ONU un organismo toma con gran responsabilidad institucional el compromiso de "territorializar" un programa educativo desde estos juegos de rol que suelen desplegarse en ámbitos de la sociedad civil que son promovidos por ONGs y/o grupos universitarios, respaldándose en las redes de docentes y estudiantes de nivel secundario que vienen involucrándose desde el espacio de educación no formal.

En este momento, el sitio web que pertenece a la UNDOC (https://www.unodc.org/e4j/en/mun/index.html?lf_id=) viene recopilando diferentes experiencias pedagógi-

cas, perfeccionando las herramientas didácticas y potenciando su debate académico. Por tal motivo ha lanzado, muy recientemente, una guía producida por la UNDOC sobre los Modelos de Naciones Unidas que ha sido probada y revisada en el primer encuentro internacional de entrenamiento para organizadores de Modelos de Naciones Unidas en la sede central europea de la ONU en Viena, Austria (del 22 al 24 de mayo de 2018). Allí, un pequeño grupo de especialistas, académicos y jóvenes que despliegan estos juegos de rol en diferentes partes del mundo, ha podido constatar —entre los que me incluyo, porque fui partícipe de la actividad— la decisión política del grupo de expertos de la UNDOC en impactar en la realidad cotidiana de las personas, reformulándose problemas y prácticas sociales que tienen incumbencia a escala planetaria.

Si estos esfuerzos serán suficientes para encausar la convivencia global, no caben dudas de que no se puede ofrecer una respuesta fehaciente ni con evidencia fidedigna. No obstante, el entusiasmo y el voluntarismo que impulsa el propio sistema de Naciones Unidas puede llegar a descubrir nuevas formas de cooperación y solidaridad bajo el mismo horizonte utópico que abrió la DUDH, y por qué no reinventar formas de gestión insospechadas para enfrentar los desafíos de los tiempos actuales, si a ellas se suman, por partida doble, políticas públicas gubernamentales y aportes de la sociedad civil que acompañan estas decisiones. Del éxito de esta articulación dependerá que otros organismos Naciones Unidas generen igual o mayor sinergia reproduciendo esta fórmula. A setenta años de la DUDH, la apuesta de la UNDOC resulta demasiado grande —inversamente proporcional al riesgo de fracaso que supone— para el limitado despliegue y austero presupuesto que requiere la puesta en marcha de esta iniciativa.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalém. Un estudio sobre la banalidad del mal.* Barcelona: Lumen.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Díaz, E. (2000): El conocimiento como tecnología de poder. En *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Gentili, P. (2012). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Editorial Siglo XXI, Avellaneda (Pcia. de Bs. As.).

Kaufman, A. (2012). *La pregunta por lo acontecido. Ensayos de anamnesis en el presente argentino*. Lanús: Ediciones La Cebra.

Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los derechos humanos*. Lima: Material publicado por el IPEDEHP.

Muñoz, V. (2012). El derecho a la educación. Una mirada comparativa: Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia. Santiago de Chile: Unesco.

Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas y Equitas (2010). Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos. Manual para educadores en derechos humanos. *Serie de capacitación profesional n° 18*. Ginebra.

Penhos, M. (2014). Los Modelos de Naciones Unidas. Estrategias para romper el muro del No-reconocimiento. Quilmes: Editorial Tiempo Sur.

Penhos, M. (2011). La educación en derechos humanos desde una aproximación lúdica: el Modelo de Naciones Unidas. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*. Vol. Nº 22 (1), Enero-Junio de 2011, pp. 127-152. San José: Universidad Nacional de Costa Rica.

Pinto, M. (1997). *Temas de Derechos Humanos.* Buenos Aires: Editores del Puerto.

Rabossi, E. (1989): El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*. Núm. 3. Mayo-agosto 1989. Extraído del Coloquio sobre Etica y DDHH; realizado en Lima, 1987.

Raffin, M. (2006). *La Experiencia del horror. Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ripa, L. y Brardinelli, R. (2014). La era de los derechos humanos, realidades, tensiones y universidad. En *Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea. Reflexiones sobre tres décadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Rodino, A. (2002). *Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas***.** San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Santos, B. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM.

Tomasevski, K. (2005). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Interamericana de Derechos Humanos.* Núm 40, Julio-Diciembre de 2004; pp. 341-388. San José: IIDH.

EL DIAMANTE ÉTICO: A PROPÓSITO DE UN ENFOQUE PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Manuel Restrepo Yusti[1]

Resumen

Mi artículo le rinde un homenaje al gran difusor de los derechos humanos, el español Joaquín Herrera Flores. Lo hago porque conocer su propuesta me facilitó sistematizar teóricamente un trabajo que había empezado desde hacía muchos años y que requería, dado el contexto colombiano, de un método que ayudara a entender de manera interdisciplinaria la complejidad de una sociedad que ha atravesado por situaciones de una profunda crisis en el campo de los derechos humanos y que ha tenido como marco un prolongado conflicto interno. Con este apoyo teórico, metodológico y al mismo tiempo pedagógico he podido entender y transmitir una visión estructural y holística de las bases económicas, políticas, sociales y culturales que han configurado una grave situación enmarcada en una oleada de conflictos que han sumido por más de cincuenta años de profunda violencia al país. El lector encontrará una resumida aproximación a la relación entre los elementos estructurales que han configurado las características de la sociedad colombiana y las consecuencias de dichas estructuras y procesos en el campo de los derechos humanos. Entre dichos elementos destacaría las características del aparato de Estado colombiano, la ausencia de un verdadero proyecto de construcción de ciudadanía, la problemática agraria y de la población campesina y sectores étnicos, y las características culturales que se consolidan a partir de un proyecto hegemónico excluyente y violento.

He retomado el nombre que Herrera Flores le da a su propuesta: *El diamante ético*. El sentido metafórico de este título permite imaginar la representación de esta piedra preciosa, no por su valor sino por su función, como una especie de juego de espejos, compuestos por sus caras o aristas talladas, en los que se reflejan los elementos estructurales de una sociedad y que interactúan mutuamente y de manera interdependiente. El lector tendrá la oportunidad de reconocer cada uno de dichos elementos estructurales y darse una idea de su relación, muchas veces contradictoria, con los presupuestos que configuran el entramado institucional y socio-político colombiano.

Este artículo intenta abordar de manera resumida el mayor reto que hemos tenido los difusores del pensamiento que honra a los derechos humanos: ¿cómo entender y explicar la debilidad de nuestra democracia y la aterradora radicalidad de la violencia, cuando tenemos una de las cartas constitucionales más prolijas en derechos humanos y no somos una dictadura? Después de la lectura de este ensayo, el lector tiene la palabra.

[1] Consultor para los Derechos Humanos. Ex consultor-experto en la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Prólogo

Tal vez sea esa dolorosa guerra vivida por los colombianos en más de 50 años, tal vez sea la inequidad con la que crecimos, tal vez sea el dolor por nuestros muertos y la rabia por tanta injusticia, tal vez sea la búsqueda de la paz en medio de tanta desesperanza lo que nos ha permitido a quienes nos dedicamos a la defensa de los derechos humanos darle una impronta inconfundiblemente crítica a los obstáculos que interfieren el camino de la anhelada construcción de una cultura de los derechos humanos como un elemento fundamental en la educación de derechos humanos.

Eso hace que hayamos delimitado una manera muy particular de unir la teoría y la práctica en función de mostrar en nuestras prácticas pedagógicas, una realidad descarnada y cruda que tenga en cuenta los elementos estructurales que señalan una apremiante situación. Desde dicha postura hemos tenido que convocar a una alianza multidisciplinaria que apoyada por esa fuerza inagotable de la memoria histórica nos ha hecho ver: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, y ¿hacia dónde tenemos dirigida la mirada?

Los intentos y los resultados de este esfuerzo de teorizar, pedagogizar y contextualizar los análisis sobre la problemática de derechos humanos en Colombia basados en dicha postura, han sido percibidos en diferentes momentos con continuidades y discontinuidades que se confunden con la complejidad de una realidad en la que está inmersa la misma práctica de su defensa y promoción, con las presiones de un proyecto hegemónico cuyo poder a toda costa intenta obstaculizar la construcción de un pensamiento crítico con enfoque de derechos humanos, creando una tensión constante con diferentes modelos de educación en el tema, especialmente con los de educación popular.

Por eso no es fácil resumir la riqueza de esta experiencia y buscar una narrativa para hacerlo con la propiedad que se merece este asunto que ha tomado una buena parte de mi experiencia vital y la de mis colegas colombianos.

Atendiendo a una invitación que se me hace en compañía de verdaderas autoridades en estos asuntos, he asumido el reto de escribir estas líneas, rindiéndole un homenaje a un gran difusor de los derechos humanos, Joaquín Herrera Flores (1956 - 2009), en el marco de celebración de los 70 años de proclamación de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Lo hago por varias razones: la propuesta que he escogido como hilo conductor de estas notas me sirvió de referente para ordenar muchos puntos de vista que intuitivamente ya venía trabajando y que me dio impulso para moldearla y contextualizarla de acuerdo a nuestra propia realidad, tarea en la que estoy en estos últimos años. También lo hago por estar muy cerca de mi visión como sociólogo y porque pedagógica y didácticamente facilita un análisis estructural y holístico de la problemática de derechos humanos en mi país aplicable a una experiencia de educación en derechos humanos. Pero en últimas porque la consideré, cuando me acerqué a su autor, como uno de esos afortunados hallazgos que me facilitaron complementar mi modelo de construcción de subjetividades en la que he venido trabajando por varios años. Y finalmente porque no se trata tampoco de una desafortu-

nada copia sino de un esfuerzo de recrear y endogenizar un punto de vista teórico y metodológico de alguien a quien admiro, y cuyos planteamientos tienen perspectivas inagotables, como lo he podido comprobar en su aplicación.

El diamante ético

Como buen observador de la realidad, el español, filósofo, investigador y pedagogo de los derechos humanos, Joaquín Herrera Flores plasmó de manera inteligente un modelo analítico-pedagógico que diera cuenta de lo multidimensional, compleja y dinámica que es la problemática, el aprendizaje y acción de los derechos humanos. Pero ante todo, quería apostarle a la idea de construir sólidamente una propuesta que permitiera a todo sujeto de derecho entender y actuar teniendo como referente su contexto nacional, regional o local, al apropiarse de un método para analizar su propia realidad desde una teoría integral de educación en derechos humanos, señalando al mismo tiempo los numerosos obstáculos que se presenten en el camino de construir una cultura de los derechos humanos (Herrera, 2000). Al enfatizar que la finalidad que él pretende con la enseñanza de los derechos humanos es la de formar a un sujeto ético y crítico en el sentido más amplio de la palabra, le asigna a su propuesta pedagógica el nombre de: *diamante ético*.

Para empezar, explicaremos el sentido metafórico del título señalando que el diamante está compuesto por tres caras que a la vez tienen varias aristas o ángulos, ninguna de ellas independiente. No es el valor del objeto el que determina la representación, sino la forma en que este permite, desde sus diferentes caras y aristas, observar los distintos planos que reflejan mutuamente una realidad como en un juego de espejos, que para los más entendidos sería la representación de la integralidad de los derechos.

La primera cara: las ideas, instituciones, fuerzas productivas y relaciones sociales

En esta primera cara o arista del diamante se colocarán para el análisis las categorías que hacen parte de la fase inicial de nuestra propuesta de EDH y que remiten al contenido que señala desde la práctica pedagógica y la didáctica los componentes estructurales que en una sociedad moldean en concreto problemáticas de ese mundo de los derechos humanos: ideas, instituciones, fuerzas productivas y relaciones sociales y, como se podrá deducir en el desarrollo de este ensayo, cada una de ellas tiene que ver con aspectos tratados desde una postura crítica que invita a una acción transformadora.

Las ideas

Son posibilidades de conocimiento. Son representaciones mentales o conocimiento general de algo. Aquí nos referimos a teorías y concepciones sobre los derechos humanos universalmente conocidas y que están brillantemente representadas en la

Declaración Universal cuyos 70 años estamos celebrando. Al respecto, desde nuestra experiencia encontramos un obstáculo interesante: hablando sociológicamente, en materia de derechos humanos, en Colombia el mundo de los estereotipos y los prejuicios ha reemplazado por mucho tiempo el mundo de las ideas, e igualmente estos están unidos a prácticas de muchos agentes y actores sociales vinculados especialmente a diversas formas de poder. Estereotipos y prejuicios que devienen de la dominación y hegemonía de una mentalidad antidemocrática, del patriarcalismo, del dogmatismo religioso, de la visión acomodada a sus intereses de unas élites que han dirigido este país, de un tipo de ejercicio excluyente de poder que se ha mantenido por muchos años copando espacios que podrían ser una ventana a un pensamiento renovador. También provienen de aquellos agentes que portan mentalidades que pudiéramos llamar *del desencanto* como efecto de las injusticias y la discriminación, agenciadas por perpetradores del abuso del poder contra quienes defienden los derechos humanos. Hasta llegar a lo que los sociólogos han llamado la anomia, sin que falte la ignorancia patrocinada por el mismo Estado.

Está igualmente el relativismo propio de una endogamia cultural dirigida por pensamientos como: "los derechos humanos solo sirven para Europa, nosotros somos un mundo diferente". El mundo tecnocrático dependiente y periférico, alejado de posturas humanísticas, también hace su aporte al campo de dichos prejuicios sobre los derechos humanos. La mal entendida relación entre el concepto de soberanía nacional y derechos humanos le aporta a esta carga de prejuicios y equívocos, con un nacionalismo excluyente propio de mentalidades decimonónicas. Y muchas más.

Por dichas razones en Colombia, hablando pedagógicamente, es necesario emplear más tiempo en remover los obstáculos que devienen de los estereotipos y prejuicios frente a los derechos humanos que en profundizar sobre el contenido de estos, lo que aumenta la carga del trabajo pedagógico para construir sujetos de derecho y prevenir los nocivos efectos que nacen del prejuicio

Para el tratamiento de esta problemática hemos tenido que acudir particularmente al apoyo de concepciones como la que tiene Edgar Morín para descifrar la verdadera lógica de lo que él llama las "cegueras del conocimiento" que conducen al prejuicio y a obstaculizar el acceso a un pensamiento objetivo y complejo como el que requiere la educación en derechos humanos. Epistemológicamente hablando, se trata de los errores mentales, los errores intelectuales, los errores de la razón y las cegueras paradigmáticas, de relaciones culturales, factores estimulados por el ejercicio del poder dominante. (Morín, 2002). Pero también ahí está lo interesante de nuestra experiencia cuando el prejuicio es hábilmente transformado con el apoyo de la pedagogía que lo trata como obstáculo pedagógico y lo confronta desde posturas como las de Morín y la propia teoría de los DDHH.

Las instituciones

Vistas pedagógicamente, las instituciones tienen diversas funciones: permiten la reproducción, durabilidad, transmisión, resistencia y ejercicio de las ideas y prácticas

sociales, son el soporte de estas; y algo más, que es muy importante, paradójicamente también son el espacio en donde se pueden evidenciar sus propias deformaciones o inconsistencias que provienen de contradicciones gestadas en su interior, por ciertas formas de ejercicio del poder o por efectos y presiones externas a ellas, como los elementos descritos en el apartado en que se analizaron las fuentes del prejuicio.

Pero lo que tampoco se nos puede olvidar en esta propuesta es que hablar de instituciones es hablar igualmente de relaciones de poder con un doble sentido foucaultiano, de poderes que construyen o poderes que destruyen (Foucault, 1969). Por eso, al interior de la constatación de su existencia y funcionalidad, está la relación y tensión entre institucionalidad y lucha político/institucional de la ciudadanía, de partidos políticos, de víctimas, defensores y sociedad civil, por hacerse reconocer por ellas para llevar a la práctica la exigibilidad del contenido sobre los derechos humanos, para celebrar su vigencia o denunciar su violación y ante todo para prevenir abusos y violaciones a tales derechos. Es importante agregar que los pueblos étnicos en Colombia tienen su propia institucionalidad que debe ser reconocida por las demás instituciones del Estado, y cuyo no reconocimiento en variadas circunstancias lleva a la violación de los derechos a la autonomía y autodeterminación de dichos pueblos, piedras angulares de su identidad.

A pesar de que a nivel formal el Estado colombiano y la normatividad que lo sustenta guarden características y acciones afirmativas de una democracia, que su carta de navegación consagre los derechos humanos como centro de su mandato y que existan instituciones de derechos humanos creadas por la Constitución de 1991, el Estado colombiano, como máxima institución, se podría caracterizar como débil y hay quienes lo llaman fracturado.

Dicha precariedad ha tenido una expresión histórica en las características de un régimen autoritario, más no dictatorial, con escasa legitimidad, que se ha manifestado como fiel representante de unos intereses de élites organizadas en unos partidos tradicionales que se han beneficiado de un régimen político excluyente, de alternancia en el poder negociada a espaldas de la ciudadanía, de la violencia criminal contra el opositor, de empobrecer la democracia con un clientelismo paralizante y abonado por el paternalismo y el desconocimiento de los intereses generales sacrificados a nombre de intereses particulares, de avalar un modelo económico inequitativo, y de ausencia de un proyecto ético, cultural, científico y tecnológico sostenible. La corrupción rampante y el saqueo a las arcas públicas son igualmente manifestación de esas debilidades y fracturas y fuente de violación a los derechos humanos. Pero ante todo se trata de un régimen reacio a la posibilidad de la participación política amplia que vaya más allá de una cauda electoral amarrada al clientelismo, de impedir espacios de acción para las voces disidentes y los defensores de derechos humanos, de ignorar los clamores de justicia social y las miradas progresistas, y lo que es más absurdo y extraño, de imponer límites e impedimentos al uso mismo de las propias opciones legales emanadas, paradójicamente, de una Constitución de las más avanzadas en materia de derechos humanos en el conjunto de países latinoamericanos, y cuya existencia se

debe más al empuje de movimientos populares y de defensores de derechos humanos que a la voluntad de los gobiernos.

Esta mirada sobre lo institucional de los derechos humanos nos ha permitido hacer un balance pedagógico entre lo logrado y lo perdido, entre lo real y lo posible, pero ante todo señalar el espacio que queda para la esperanza de aquellos que emprenden el camino de su formación como sujetos de derechos.

Las fuerzas productivas

Son el otro elemento que nos permite avanzar en la exposición de esta metodología que nos acerca al conocimiento de las causas estructurales que afectan los derechos humanos. Constituyen la base material y técnica de una sociedad. Este elemento conceptual no es meramente una extrapolación de una categoría marxista. Herrera Flores la retoma en su propuesta, con una intencionalidad que deja ver la certeza de su importancia en definir aspectos estructurales que moldean el mundo material al que se refieren también los derechos humanos y en especial su desarrollo como característica estructurante de una sociedad.

En lo que se refiere a Colombia, su modelo productivo preponderante corresponde a la relación con un capitalismo periférico y cuyo origen y reproducción se debe a lógicas tanto externas como internas que han frenado el desarrollo de las fuerzas productivas y que se remontan al proceso temprano de acumulación de capital que no fue lo suficientemente expedito para hacer despegar un aparato productivo diverso e incluyente y que, dado el avance del capital en los grandes centros de poder económico, la posibilidad de producir tanto bienes de capital como bienes de consumo fuera una quimera o, con excepciones, un posible logro de muy corto alcance, impulsando una lógica de país importador con vocación monoexportadora por largo tiempo, escasamente superada avanzado el siglo pasado, y basada en una división internacional del trabajo proteccionista e impuesta.

Para ampliar el concepto de capitalismo periférico y no repetir los elementos que han sido criticados de la "teoría de la dependencia", es necesario señalar, además de dichos determinantes externos, algunos factores internos que se manifiestan en las mentalidades pre-modernas de las élites nacionales, que se acomodaron a modelos que impulsaron más el capital especulativo y comercial que el capital productivo, como también un uso irracional de la tierra más cercano a formas pre-capitalistas, y que nunca le apostaron a caminos estratégicos de creación de un modelo justo de desarrollo, de relación equilibrada con la naturaleza y con la riqueza de la biodiversidad que nos caracteriza, de una interrelación planeada entre todas las formas de capital, de convivencia con otra relaciones sociales no capitalistas, de la reticencia a invertir en la innovación tecnológica, de no integrar de manera sostenible la educación, la ciencia y la tecnología a unos objetivos de desarrollo, de no estimular el pensamiento científico y el desarrollo cultural o su falta de interés por cualificar y potenciar a la fuerza de trabajo como factor de desarrollo y ante todo de potenciar su bienestar y su creatividad como fuente del mismo desarrollo de las fuerzas productivas.

Para cerrar este aspecto, solo basta decir que, dadas las condiciones estructurales resumidas de manera apretada en los párrafos anteriores, no quedan dudas del atraso de las fuerzas productivas endógenas y, como veremos enseguida, de las relaciones económicas y sociales, hasta el punto de determinar unas causas estructurales que afectan todo el universo de los llamados DESCA (derechos económicos, sociales, culturales y ambientales y el derecho al desarrollo). Basta observar los campos de los derechos al medio ambiente sano, a la vivienda digna, el trabajo, la educación, la salud, la ciencia y la tecnología, el arte, la recreación y la cultura, para concluir que somos uno de los países más inequitativos del mundo, como lo demuestra el Coeficiente de Gini del Banco Mundial.

Las relaciones sociales

Al destacarse este elemento en el conjunto de la propuesta que se viene exponiendo se quiere señalar que, en un sistema productivo, los seres humanos no actúan solamente sobre la naturaleza sino que actúan también los unos y los otros, asociándose de un cierto modo, contrayendo determinados vínculos y relaciones, para actuar en común —¿voluntariamente o no?— y estableciendo un intercambio de actividades. Estas relaciones son las que nos colocan en una posición determinada e identificable con respecto a los procesos de división social, cultural, sexual, étnica y hasta territorial. Pero hasta aquí se trata de referenciar un modelo teórico de sociedad que funciona con cierta homogeneidad y que se aparta de la realidad colombiana en donde, al contrario, se han establecido por razones históricas diferentes maneras de producir y de asociarse bajo la hegemonía de unas relaciones sustentadas en un capitalismo débil y dependiente pero igualmente voraz, que resulta unas veces conviviendo, otras arrasando, formas históricas y ancestrales de producir, de naturaleza híbrida por llamarlas de otro modo.

Por esas razones es posible decir, a manera de ejemplo, y con base en el pensamiento de Absalón Machado (2012), que Colombia entró a la modernidad sin haber resuelto la forma de relacionarse con las herencias históricas del llamado problema agrario. En ese sentido, construyó un modelo de desarrollo que conlleva un atraso del mundo rural y a las inequidades y exclusiones de las relaciones sociales que en él se dan en toda su complejidad, incluyendo comunidades campesinas y pueblos étnicos indígenas y afro y raizales, que se estructuran bajo otro tipo de relaciones sociales extrañas al capitalismo. Rindiéndole, al decir de Machado, "más culto al mercado que al Estado", y preservando todo tipo de asimetrías sociales, especialmente esa gran brecha entre el campo y la ciudad, que muchos analistas ven como una de las causas de la violencia en el país.

Y ¿qué decir de la ciudad colombiana? Néstor García Canclini tiene una interesante aproximación al fenómeno, que no es exclusivamente colombiano, donde se mezcla todo lo impensable del cielo y la tierra en nuestros paisajes urbanos, cuando pone a consideración su teoría del "bricolaje" como lugar del reciclaje cultural, del rebusque

y por supuesto de las asimetrías sociales y económicas y de la marginalidad política, en el que se mezclan actividades non santas con solidaridades vecinales y comunitarias talladas a toda prueba, los avances de la modernidad con su formalidad y mejoramiento de la calidad de vida, y la informalidad de la marginalidad, el subempleo, la escasa planeación de las ciudades y las miserias e inequidades que afectan a miles de habitantes urbanos.(Canclini, 1989).

Sin entender estos complejos asuntos no podremos educar sujetos de derechos, especialmente aquellos que requieren de especial protección, con una clara hoja de ruta de una larga e inagotable agenda.

La segunda cara: la posición, la disposición, la narración y la historicidad

Dentro de esta propuesta conceptual metodológica de EDH, hay que resaltar la segunda cara del diamante con sus respectivas aristas como si se tratara de una preciosa talla en donde podemos ver: la posición, la disposición, la narración y la historicidad. En esta fase el estudioso de los derechos humanos debe ejercitarse, acompañado por un facilitador que conozca de esta propuesta, en hacer distinciones fundamentales que complementen una mirada integral de dichos derechos, teniendo en cuenta los significados de las categorías que hemos construido desde experiencias pedagógicas en muchos contextos nacionales y que son el resultado de observaciones de la realidad construidas de manera interdisciplinaria, y cuya devolución toma la forma de una propuesta tanto pedagógica como metodológica.

La posición

Los derechos humanos son una creación cultural que tiene su manifestación más concreta y asequible en la Declaración Universal. Tal como lo dice Joaquín Herrera Flores, fijan una "posición" sobre el ser humano, sobre el devenir de las sociedades históricamente determinadas y por supuesto sobre el poder. "Detrás de una construcción cultural que afirme cualquier aspecto de la dignidad humana, se oculta el origen de una práctica política de dominación ". (Hobsbawn, 2011).

Existen posiciones tanto en sentido positivo como negativo. Por eso, en el caso colombiano las posiciones negativas sobre los derechos humanos se pueden explicar desde un entramado de "dispositivos" que en algunos casos generan posturas que se instalan como verdaderos obstáculos para la construcción de una cultura de derechos humanos. El más común de dichos dispositivos señala a los derechos humanos como una amenaza para la democracia emparentada, según lo pregonan sus portadores, con posturas de la extrema izquierda. A esta posición confluyen los sectores más conservadores de la sociedad, caracterizados por un ejercicio del poder autoritario, discriminatorio, de abuso de poder y ante todo por una lógica de perpetuarse en dicha posición. En los últimos años, fuerzas al margen de la ley provenientes del

narcotráfico y el paramilitarismo y la delincuencia común, y lastimosa,mente de la misma institucionalidad, han sido activas perseguidoras de defensores de derechos humanos.

Las características del mismo sistema político, en donde la participación ciudadana es la gran ausente y el actuar de una parte de la arquitectura institucional se convierte en fuente de graves violaciones a dichos derechos, refleja una pedagogía negativa desde el mismo Estado contraria a lo que debería ser el estímulo para hacer realidad los derechos humanos con un contenido integral en dicha materia, que paradójicamente están señalados en la Constitución con el carácter de fundamentales; de esta manera la ambigüedad es la carta reina de la posición de los derechos humanos en Colombia. Podríamos decir que así, desde el mismo Estado, se constituye un segundo dispositivo fuente de obstáculos para construir una cultura de los derechos humanos.

El miedo constituye particularmente un tercer dispositivo. Se trata de un miedo real sustentado en el asesinato y persecución de cientos de defensores de derechos humanos y la casi total impunidad por dichas muertes.

Las características propias de una sociedad tradicional, el patriarcalismo, el temor al cambio y a las innovaciones, los roles asumidos por adscripción, las concepciones sobre el tiempo histórico, el temor a la modernidad, confluyen como imaginarios contrarios a los derechos humanos que de por sí se caracterizan como un discurso de la modernidad. Este sería un cuarto dispositivo.

Hay un último dispositivo que se deriva de imaginarios que se tienen sobre la ONU —como sistema universal que vela por los derechos humanos— a la cual se le asignan reclamos sobre la presunta injerencia de esta sobre la soberanía nacional, pero ante todo sobre el débil papel del Consejo de Seguridad o sobre la falta de posiciones firmes de la Asamblea General frente a situaciones de derechos humanos de la coyuntura internacional.

La otra cara positiva de la moneda frente al tema anterior la muestran las posiciones que ven a los derechos humanos y los instrumentos que los representan, como la tutela, las acciones populares y otros mecanismos de protección de derechos como el único camino para fortalecer el Estado Social de Derecho en Colombia, con la certeza de que el conocimiento y la práctica de los derechos humanos contribuyen a la formación de sujetos autónomos y proactivos, es decir, verdaderos sujetos de derecho.

La narración

Las narraciones permiten rastrear los relatos que se dan sobre los derechos humanos en diferentes contextos, se alimentan de formas de vida y situaciones límite como la violencia. En Colombia, el conflicto armado y las violaciones a los derechos humanos han dejado un doloroso saldo en la integridad física y emocional de las víctimas. Con sus acciones, los victimarios han intentado culpabilizarlas, sumirlas en la impotencia y la desesperanza. Es allí en donde la memoria, a través de su estrategia de incentivar las narraciones, busca permitir que en el ejercicio de reconstruir y resignificar la

vida, la víctima pueda deponer la verdad que el victimario quiso imponerle y vencerlo (simbólicamente hablando) al potenciar lo que este quiso callar, terminar y silenciar: su dignidad, su integridad, sus proyectos de vida o sus creencias, en fin, su propia humanidad. "En la época de los 90 nadie se atrevía a hacer un velorio, no había quien ayudara a cargar los muertos. En esa época no había quien por miedo. Un día vi bajar una mujer con una carreta y allí llevaba un cadáver, cubierto con hojas de plátano, fue denigrante porque en esas carretas cargaban los marranos". (Testimonio de mujer. Informe general grupo de Memoria histórica. Basta Ya. Bogotá.2010).

En un famoso libro sobre la memoria, "Las formas del Olvido" de Marc Auge, este autor resalta el valor de las narraciones al decir: "La memoria tiene un sesgo militante, resalta la pluralidad de los relatos. Inscribe, almacena u omite y a diferencia de la historia es la fuerza, la presencia viva del pasado en el presente". (Auge, 1998).

Estamos hablando de relatos colectivos, que si bien se nutren de memorias individuales, las trascienden en lo que Todorov llama *memorias ejemplares*, que parten de un principio ético de buscar propósitos curativos en el campo social y recomponer el tejido social y que no son otra cosa que "acercarse hacia el aprendizaje social para transformar las condiciones que hicieron posible el drama político que golpeó a las víctimas y envolvió a los victimarios" (Todorov, 2008).

La lenta pero efectiva recuperación de la memoria histórica a la cual le hemos apostado desde la educación en derechos humanos, es uno de los fenómenos políticos más interesantes de los últimos tiempos en Colombia, que se manifiesta en la paulatina transformación de un sector amplio de victimas en verdaderos sujetos políticos. Desde los derechos humanos se han empezado a construir nuevas narrativas que muestran los avances que hemos tenido en ese campo.

La disposición

Educar en los derechos humanos requiere rastrear las circunstancias en las que se visibilizan las situaciones de vida que posibilitan su disposición. Dicho concepto está ligado a las posibilidades de relación de un derecho en particular con otros derechos y con circunstancias diversas que tienen que ver que su disfrute está marcado por procesos complejos que en su conjunto se interrelacionan. Las narraciones de los titulares de derechos puede ser una estrategia para poder diseñar una buena disposición de un derecho.

Es interesante observar que el articulado de la Declaración Universal ofrece un buen ejemplo para entender la disposición como mirada integral del ser humano.

La disposición, como herramienta pedagógica, implica seguir cuidadosamente una especie de hoja de ruta que, apoyada en técnicas de cartografía social, permita mapear una situación que refleje el contenido que debe tener una mirada integral de los derechos que se van a relacionar. Para ello es necesario:

- Examinar los orígenes, causas, formas y manifestaciones contemporáneas de las violaciones a cada derecho en particular y las formas conexas de dichas violaciones.
- Tipificar los titulares de derechos y portadores de obligaciones y establecer un perfil de los sujetos de violaciones, y todas las formas conexas de dichas relaciones.
- Hacer un inventario de las medidas de prevención, educación y protección, destinadas a erradicar dichas formas de violación y las formas conexas de éstas.
- Conocer la institucionalidad existente o los vacíos en ese campo.
- Señalar el establecimiento de reparaciones eficaces y medidas de recursos, resarcimiento, compensación y de otra índole a nivel nacional e internacional.
- Vincular estrategias para lograr una plena y efectiva política nacional y cooperación internacional en la lucha contra las violaciones de cada derecho analizado.
- Solo resta decir que la utilización del método derivado de este concepto ha sido materia clave en el impulso a la formulación de políticas públicas con enfoque de derechos y en el constante ejercicio de formación integral de subjetividades de derechos, con una visión holística de sus derechos.

La historicidad

La historicidad es otra de las aristas del diamante. Integrarla a la EDH implica la interpretación de la temporalidad y la trascendencia, que son las características y los efectos de los hechos, situaciones o procesos sucedidos en el transcurso del tiempo; hechos pasados y presentes y las consecuencias futuras. Pero dicha interpretación es igualmente la puerta de entrada a una acción transformadora inscrita en el pensamiento y la conciencia de los sujetos que promueve la idea de cambio y de transformación en el sentido más amplio de la praxis que invita a hacer historia, es decir a buscar la trascendencia dentro de un régimen protegido por el derecho, como lo dice el preámbulo dela Declaración.

Los procesos que componen la historicidad de los derechos humanos son fundamentalmente tres:

1. La posición nos lleva la transcendencia. Se trasciende a partir del impacto que tiene lo que el ser humano hace en todos los campos de la vida. El ser humano como ser histórico tiene la capacidad de trascender, es decir que mediante su acción la realidad en la que actúa sea transformada y no permanezca encerrada en sí misma. No ha sido difícil pedagogizar este concepto al encontrar en la historias de vida de defensores de derechos humanos material para mostrar lo transcendente, en una escala humana difícil de definir preconcebidamente. La labor de un defensor de derechos humanos va más allá de un "yo" para instalarse en un espacio del "en sí mismo" que hace honor a la dignidad de todo el género humano y a su comportamiento ético y a su solidaridad con el otro/a.

2. La disposición nos lleva la temporalidad. Ubica en el tiempo las acciones que pueden ser sustituidas o transformadas por otros; la aplicación y vigencia de los derechos humanos es inmediata, postergarlas es ya una violación. Los derechos humanos son de aplicación en todo tiempo y no pueden ser suspendidos temporalmente. Pero el carácter que le disposición a la temporalidad le agrega un elemento clave es su sentido integral y holístico.

3. **La narración se nutre de la libertad.** Este valor central de los derechos humanos le da al ser humano ese carácter de poder recibir o rechazar el pasado, transformar el presente y planear el futuro. La historia de la positivización de algunos derechos en Colombia dan cuenta de este aspecto (por ejemplo el voto femenino o la defensa delos derechos de la población LGTBI). La libertad, principio motor de la narración, está ligada a una característica fundamental del sujeto de derechos: la autonomía, que tiene como fuente de una ética vitalista, piedra miliar de los derechos humanos.

La posición, disposición y narración, señalados anteriormente, son parte de la historicidad de los derechos. Plantear pedagógica y prácticamente la historicidad de los derechos humanos, desde los tres anteriores conceptos, supone afirmar que la concepción que se ha transmitido sobre los derechos humanos no ha caído de ningún cielo estrellado sino que se relaciona con características y problemáticas que tienen su existencia en un contexto histórico determinado. Nacen de una base teórica que ha tenido un origen concreto en alguna forma de lucha social por afirmar la dignidad humana, en posturas contra la injusticia que atenta contra aquella y en una clara postura frente a los abusos del poder. A su contenido corresponden narraciones que pasan por las experiencias de los sujetos de derecho. Estas afirmaciones pueden parecer irrelevantes, si no fuera porque ciertas ideologías hegemónicas tienden a ocultar los orígenes y causas de los fenómenos o situaciones a los que se refieren los derechos humanos, y por lo tanto a callar los testimonios sobre estos asuntos.

Por esa misma razón podemos decir que en Colombia el avance de los derechos humanos está fincado principalmente en la historia misma de los movimientos sociales que han luchado contra las cusas de tantas asimetrías sociales y, secundariamente, en el pensamiento estrictamente académico, y que ambos referentes de origen señalan igualmente en la otra cara de la moneda unas prácticas de dominación ancladas en un proceso de larga duración del que poco apoco vamos despertando. No es extraño comprobar que las primeras manifestaciones de reclamos al Estado en materia de derechos humanos, especialmente en el siglo pasado, se centró en uno de los tres elementos de la historicidad: el reclamo por la libertad, particularmente por los derechos a la protesta, al disenso, a las garantías para lo oposición, a la huelga, a la organización, y otros dentro del órbita de los derechos civiles y políticos. Lo que hemos hecho con la EDH es ampliar esta agenda bajo la orientación que trazó La Constitución de 1991.

Pero, si observamos bien los componente de esta cara del diamante, nos daremos cuenta de que, como lo dice el creador de este método: "Solo lo que tiene una posición, disposición y un objeto de narración, puede tener historia.....". La posición tiene

afortunadamente su nicho en la Constitución Política, en el ordenamiento jurídico y en el imaginario de una parte sensible de la población colombiana; la disposición se ha ido construyendo con la jurisprudencia, especialmente de la Corte Constitucional y sentencias judiciales y en las propias reivindicaciones del movimiento de derechos humanos, y las narraciones han empezado a tocar las puertas de la conciencia colectiva impulsando una cultura y una política de la memoria histórica. Estos tres elementos siempre tendrán que actuar conjuntamente, no tienen límites puesto que la historicidad es el elemento estructurante de la verdadera dinámica y vigencia de los derechos humanos. De ahí el gran aporte que han hecho los derechos humanos a la cultura política de este país: avanzar en la construcción de una cultura delos derechos humanos muy a pesar de todos los esfuerzos que desde varios flancos se han hecho para impedirlo. Dicho avance igualmente tiene tres caras: la primera cualificó y amplió la tipificación a la violación de los derechos humanos. En segundo lugar ayudó a construir una agenda en cuanto a reivindicaciones, monitoreo y seguimiento en dicho campo, de la cual se ha beneficiado un amplio sector de la población. Y en tercer lugar, introdujo transformaciones en el aparato del Estado y en la institucionalidad.

La tercera cara: los espacios, el desarrollo, los valores y las prácticas sociales

Cerramos esta reseña de nuestra experiencia pedagógica, guiada por la propuesta del *diamante ético*, explicando otras categorías que hacen parte de otro de los pilares fundamentales de la EDH a los cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje debe dedicarle los mejores acercamientos pedagógicos y didácticos para su cabal entendimiento. Este lado o cara del diamante —para continuar con el lenguaje metafórico— lo constituyen cuatro aristas que también nos permiten que desde procesos educativos se cuestionen las características del entorno y se vea la complejidad e interrelación de los componentes de esta figura o representación, que se ha escogido para hacer más comprensibles los condicionamientos a situaciones que afectan los derechos humanos, y cuya recreación y puesta en práctica se ha ilustrado de manera concreta a lo largo de este ensayo.

Espacios

El uso de los símbolos es un rasgo que nos diferencia de los animales, un sello distintivo de la vida humana que sucede construyendo e intercambiando expresiones lingüísticas significativas, pero también no lingüísticas: acciones, obras de arte u objetos materiales diversos.

Weber hablaba del "hombre animal suspendido en tramas significativas tejidas por él mismo" (1975). El hecho de analizar la cultura en función de los derechos humanos nos implica descifrar dichas tramas significativas y sacar su significado para los individuos. El artículo 27 de la Declaración Universal le hace honor a esta característica cultural.

La noción de *espacio* no se refiere a espació físico sino a "la construcción simbólica de procesos en la que se crean, reproducen y transforman los sistemas de objetos y los sistemas de acciones", y se podrían agregar, los sistemas de valores (Herrera, 2000). Estos espacios permiten reordenar el mundo desde un orden simbólico específico que caracteriza una sociedad. No obstante esto, es importante señalar que en una sociedad concreta puede existir una tensión entre los espacios formales hegemónicos que representan el *statu quo* vigente y los espacios no hegemónicos o contrahegemónicos, que manifiestan también ordenamientos ancestrales, históricos, culturales, en experiencias organizativas, como también formas de resistencia a los ordenamientos que se constituyen como efectos de una concentración de poder. De no ser así, caeríamos en un determinismo aberrante. Pero también es cierto que en la actualidad la globalización forma lo que ha dado en llamarse las "constelaciones transnacionales" que superan cualquier orden nacional y los mismos intereses que tienen que ver con las propias subjetividades y donde la relación espacio- mundo simbólico se hace más complejo. (Robinson, 2012). Dichas constelaciones también se enfrentan a movimientos internacionales contra hegemónicos como el de los movimientos ambientales, antirracista y de defensa de los derechos humanos.

Un ejemplo muy diciente relacionado con la realidad colombiana es el que nos puede ilustrar una práctica no hegemónica que señala lo que el sistema hegemónico oculta. Para ser más explícitos, se podría decir que hay espacios simbólicos hegemónicos que muestran, por ejemplo, un mundo o espacio idealizado representado de muchas maneras, referidos a una Colombia exótica que se propone ocultar las causas estructurales que desatan la violencia y las inequidades sociales, llena de paisajes bucólicos no habitados, fotografiados magistralmente desde otra práctica artística cooptada por un aparato hegemónico, como sucede con una película de inocultable éxito taquillero (*Colombia Magia Salvaje*) y que contrastan con el mundo de la otra Colombia que dolorosamente y de forma igualmente simbólica y contra hegemónica nos relata este poema tantas veces analizado entre dolidos llantos:

Pequeña elegía

Ya para qué seguir siendo árbol
si el verano de dos años me arrancó las hojas y las flores
Ya para qué seguir siendo árbol
si el viento no canta en mi follaje
si mis pájaros migraron a otros lugares
Ya para qué seguir siendo árbol
sin habitantes
a no ser esos ahorcados que penden
de mis ramas
como frutas podridas en otoño.

Raúl Gómez Jatín (1947-1997)

Aquí lo simbólico empieza a ofrecernos una metáfora pedagógica "invertida" o sugerida en medio de la desgarradora narración poética. El árbol, que nos ata a la vida, nos habla de la muerte, contrariando lo que decía Borges, que es un error sustancial sustantivar el árbol, cuando el verbo sería más propicio para nombrar su continuo verdear y florecer, ahora herido por esa violencia. Aquí es perfectamente posible decir que la guerra construyó su propio mundo simbólico y del cual se vale el poeta para recordarnos esa terrible violencia que nos cubre y que el reto que nos apremia es el la construcción del mundo simbólico de la paz basado en la aceptación cruda de una realidad que nos caracteriza.

La importancia de nombrar este mundo simbólico es inmensa pues, según Wittgenstein: "los límites de nuestros lenguajes son los límites de nuestros mundos" (2013). Y todo esto porque lo simbólico, como espacio social, incluyendo el lenguaje, se constituye con una doble propiedad: posee un significado socialmente determinado que es accesible a los demás, y al mismo tiempo es el elemento constitutivo de la conciencia y representa internamente la realidad. Gracias a los derechos humanos los límites ya no son el silencio sino las voces que piden verdad, justicia, reparación y no repetición, y le apuestan a otras formas de convivencia.

Por eso nuestra propuesta de EDH ha insistido en el papel del arte en la construcción de sujetos críticos, pues tal como lo dice la filósofa norteamericana Martha Nussbaum: la imaginación literaria y artística puede aportar ingredientes esenciales a la argumentación racional, como es el caso de los derechos humanos, puesto que de no ser así (citando a W. Whitman) "las cosas son grotescas, excéntricas, infructuosas". (Nussbaum, 1997)

El mundo de los derechos humanos no podría existir sin estar apoyado por espacios de construcción simbólica de procesos que nos remiten a la construcción de identidades y en general de subjetividades que definen la vida en términos éticos, prácticos, sociales, culturales y simbólicos. Interesa al mundo de los derechos humanos desentrañar si los espacios simbólicos hegemónicos facilitan u obstaculizan el desarrollo y conformación de una cultura de los derechos humanos e igualmente cuál es la calidad de los que se producen de manera contrahegemónica y, lo que es más importante, cuáles son los dispositivos que los producen en ambos casos.

La frase citada de Wittgenstein va cerrando esta visión del diamante y nos damos cuenta de que todas las capas de esta piedra preciosa que nos sirve de metáfora están íntimamente unidas, al punto de hacernos pensar que el mundo simbólico de los colombianos podría ser más amplio si sus cimientos estructurales permitieran que para una gran mayoría nazca la esperanza en el ejercicio de un juego de estrategias que nos haga más libres, más felices y más humanos.

Viene a propósito la máxima enseñanza en el momento de inicio de los diálogos de paz de la Habana, cuando se oían por doquier las voces en contra de la negociación. Una tímida pero valiente y sabia mujer se atrevió a retar a los opositores haciéndoles un llamado cargado de simbolismo: "Sean sensatos, más vale un mal arreglo que una

buena guerra". Era como una invitación a que el árbol volviera a honrarnos con su verdor, pero igualmente este relato implica la manifestación de una subjetividad que tiene una identidad, y una narrativa como víctima, como sujeto político, como sujeto de la memoria y como sujeto que propone cambios y transformaciones y se expresa simbólicamente. Es allí donde se aprecia mínimamente cómo funcionan los espacios simbólicos en el mundo de los derechos humanos.

Los valores

Toda la arquitectura conceptual de los derechos humanos está basada en valores. Esto tiene un fundamento, pues dichos valores, además de representar una de las más maravillosas creaciones de la conciencia humana, afectan la conducta de los individuos, permiten la libre convivencia, se multiplican cuando son puestos en práctica, ayudan a mejorar la sociedad y son compartidos sin distinción de raza y cultura, y todo ello hace parte del horizonte soñado por los derechos humanos. "Tus valores definen quien eres realmente. Tu identidad real es la suma total de tus valores", ha dicho el etíope Assegid Habtewold. (2011)

Pero para contextualizar esta reseña sobre lo valorativo es necesario dejar al lector desprevenido elaborando argumentos para completar una hipótesis propuesta en todos los espacios de educación que hemos construido: la crisis de valores que muestra la cultura colombiana tiene mucho que ver con una usencia de un proyecto ético-cultural laico que desde el Estado guíe la formación de ciudadanía, la construcción de identidades abiertas al mundo y a la otredad, capaces de autorregularse y de evitar abrazar maneras de ser que atenten contra los valores que deben regir al ser humano. La base de dicho proyecto ético-cultural no es otro que el contenido mismo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos hecho realidad en todas las manifestaciones de nuestra vida colectiva.

Claro que hay interlocutores que aseguran que en Colombia es factible hablar de otros proyectos culturales hegemónicos. Para dar un ejemplo, podríamos comenzar identificando el papel de la cultura religiosa en la formación de nuestros valores desde la Colonia hasta nuestros días. Esas prédicas acuñadas en púlpitos proclamaron que solo los creyentes de dicha religión tenían la verdad, de ahí se concluían acciones de odio social contra quienes tuvieran un dios diferente. Ejemplo de esto es la figura del obispo Miguel Ángel Builes (1888 -1971) —hoy extrañamente en camino a la beatificación— que desde el púlpito llamaba la violencia contra el partido liberal.

Esos valores religiosos son inculcados en la población infantil de la sociedad desde la familia y la escuela. Igualmente, al interior de los partidos políticos se gestaron grandes procesos de exclusión que terminaron por ver como normal la exclusión del otro/a, alimentada por el odio partidista y el dogmatismo y cuyo resultado más fatídico lo constituye la llamada "violencia" que irrumpió como conflicto bipartidista a mitad del siglo pasado (1946 - 1966) y que dejó la aterradora cifra de 300 000 muertos. Está igualmente el proyecto del llamado "blanqueado" que genera un desprecio por la multietnicidad y el mestizaje, a nombre de una pretendida pureza de sangre y de raza.

Esa lamentable ausencia de un proyecto ético-cultural laico, construido democráticamente, pluriétnico, incluyente y humanista, tiene que ver con la situación de otros dispositivos de construcción y reproducción de valores: la construcción de ciudadanía, la educación, el arte, la ciencia y la tecnología. En Colombia, a diferencia de muchas sociedades, el verdadero sentido de la democracia, la memoria histórica, lo educativo, artístico, científico y tecnológico no han sido entendidos desde la institucionalidad cono un problema de orden nacional, que debe ser pensado, debatido y apoyado por el Estado y avalado por la sociedad en su conjunto. Su tratamiento ha sido residual y coyuntural. Estamos ante la disyuntiva de seguir en un estado de cosas en el cual algunos valores, especialmente aquellos cercanos a los derechos humanos, son invitados ausentes de nuestras prácticas sociales, o bien poner toda la voluntad colectiva en construir un dispositivo de valores que como proyecto ético-cultural laico contenga al menos cuatro objetivos como lo propuso Martha Nussbaum cuando recibió el Honoris Causa del Universidad Antioquia (diciembre 13 de 2015):

1. Fomentar el pensamiento crítico (al que contribuye la EDH).
2. Proporcionar visiones normativas de justicia social (para ello la normatividad de DDHH es fundamental).
3. Estimular el estudio de la historia (con apoyo de la memoria histórica).
4. Cultivar la capacidad natural de la simpatía con el otro/a (en contraposición a la discriminación).

Cuando pensamos en un proyecto como ese, se viene a la memoria la exclamación de Martin Luther King: "I had a dream", que es el sueño de quienes trabajamos por una cultura de los DDHH.

Resumiendo, la base de un proyecto ético con sus respectivos valores debe estar fundamentada en un pensamiento crítico referido a esos elementos que hemos llamado las diferentes caras del diamante y que, acompañado de una postura ética, haga realidad los estándares internacionales de los DDHH.

El desarrollo

Tema fundamental del que hemos tenido que ocuparnos a lo largo de nuestra experiencia formativa en el asunto que nos concierne. Tanto los derechos humanos como el desarrollo tienen como propósito promover el bienestar y la libertad sobre la base de la dignidad y la igualdad inalienables de todas las personas; cuando una medida o proceso afecta estos elementos, la balanza se inclina hacia un lado que no está acorde con el concepto de lo humano. Recordando a Amartya Sen, podríamos decir que cuando hablamos de desarrollo es más conveniente medirlo por la "reducción de privaciones" que por el enriquecimiento aún mayor de los opulentos (2000).

La anotación del economista bengalí nos permite asegurar que el objetivo del desarrollo humano es el disfrute por todas las personas de todas las libertades fundamentales, como la de tener la posibilidad de atender las necesidades físicas, de evitar las

enfermedades prevenibles y de desarrollarse intelectualmente. También incluye las oportunidades para mejorar la vida, como las que bridan la escolarización, las garantías de igualdad, la existencia de un sistema de justicia que funcione, pasando por la igualdad de sexos y la calidad de las relaciones entre hombres y mujeres.

Si miramos la relación derechos humanos-desarrollo en el marco de una política concreta como los Objetivos del Desarrollo Humano propuesta por las Naciones Unidas, concluimos que ambas categorías comparten el mismo horizonte, lo que permite trabajar pedagógicamente esta interrelación. Pero igualmente, si miramos la realidad nacional en materia de dichos derechos económicos y sociales, vemos el tremendo déficit de desarrollo humano que nos caracteriza y la deuda histórica para ponernos al día en este inaplazable asunto vital que atañe a la dignidad del ser humano. Como lo dice el Informe de ONU DDHH (2017): "Colombia es un país de ingreso medio y uno de los cinco con mayores niveles de desigualdad en la región. Esto se evidencia en la disparidad en el goce de derechos económicos, sociales y culturales entre las áreas rurales y urbanas y dentro de las áreas urbanas. Los principales obstáculos al goce de los derechos humanos en zonas rurales incluyen: limitada presencia y capacidad local del Estado; descoordinación nacional-local; efectos del conflicto armado; limitado acceso a la justicia; corrupción; insuficiente medición de la realización progresiva; y limitada rendición de cuentas". Las causas estructurales de este reflejo de nuestro modelo de desarrollo ya fueron analizadas desde otras caras de la imagen del diamante.

Si no colocáramos el desarrollo humano en una de las aristas del diamante, la representación simbólica quedaría inconclusa. Ahí está el reto de las sociedades contemporáneas que de manera clara se ha plasmado en un llamado de las Naciones Unidas a que los estados promuevan políticas como los objetivos del milenio y objetivos de Desarrollo Sostenibles, y que representan al pie de la letra un inventario de intenciones de un mínimo de "reducción de privaciones", como dice Amartya Sen. Su cumplimiento por parte de los estados es voluntario, y es ahí donde radica igualmente su debilidad, pues la realidad nos permite constatar que aún se despliegan esos terribles vínculos de las penurias económicas, políticas y sociales a los que es sometida gran parte de la población. Es como si el diamante de nuestra metáfora hubiera perdido su brillo.

No podemos cerrar estas notas sin dejar de recordar que dentro de los sueños y utopías hay sociedades que se han apartado de las mediciones del producto interno bruto en indicadores económicos, para medirlo, como lo hace el lejano reino de Bután, recostado en el Himalaya, en términos de felicidad.

Las prácticas sociales

Pierre Bourdieu parte del concepto filosófico de *habitus* para explicar su teoría sobre las prácticas sociales. Estas, a su vez, son un concepto fundamental para entender otro aspecto del diamante ético como representación de los derechos humanos (Bourdieu, 1996)

El habitus, que remite a un concepto de Aristóteles, hace que las personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir, en el sentido más amplio, estilos de vida parecidos. Los ejemplos van desde el gusto por el arte como práctica social determinado por un habitus ligado a condiciones sociales objetivas, hasta la discriminación a ciertos grupos sociales. También debemos considerar que el rechazo a ciertas formas artísticas, la xenofobia, el sexismo, el racismo pueden llegar a convertirse en habitus.

Para Bourdieu el habitus es el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Percibir el mundo es uno de los grandes atributos que poseemos como humanos y es el que le asigna calidad a la manera de actuar en ese basto entorno que nos circunda. Estos esquemas generativos se designan como "estructuras estructurantes estructuradas".

Son estructuras porque han sido conformadas a lo largo de la historia de cada subjetividad individual o colectiva y suponen la incorporación de la estructura social, del campo concreto de las relaciones sociales, en el que el sujeto social se ha conformado como tal. Pero al mismo tiempo, son estructurantes porque a partir de ellas se producen y ordenan los pensamientos, percepciones y acciones de los sujetos. Dicha función es estructurada porque se sostiene sobre procesos de diferenciación en cuanto a las condiciones y necesidades de cada clase social o grupo étnico.

Mirado desde un punto de vista de la cultura en concreto, se puede decir que una cultura es hegemónica cuando opera como un tamiz que impide "pasar" las prácticas o habitus que no son asumidas como reproducción de un modelo preponderante, puesto que la cultura importa como un asunto que no es ajeno a la economía, la política y la ideología, y en últimas, al poder.

Por citar un ejemplo, las prácticas de discriminación racial hacen parte del imaginario social y están instaladas en un modelo hegemónico predominantemente racista. Con ellas, las diferencias raciales se establecen y operan con frecuencia de forma inconsciente. La vida cotidiana está atravesada por imaginarios que conducen a determinadas prácticas sociales. "Si voy por la calle y veo que vienen por el andén personas de piel oscura, a mí me da miedo y cambio de acera". Esto es lo que la filosofía y la sociología llaman habitus, una serie de comportamientos que se construyen desde la infancia y conducen a la discriminación. Sencillamente el habitus naturaliza muchas veces el hecho que impide a otros/as determinadas acciones u operaciones y, para justificarlo, se ve como una actitud personal y no como el resultado de una condición estructural. En últimas, el habitus siempre será de carácter social. No obstante lo anterior, quedan muchas preguntas por hacerse al respecto, especialmente la que toca con una inquietud que tiene que ver con ciertas prácticas en la democracia: ¿Cómo manejar las diferencias ideológicas, religiosas y de valores en las democracias, sobre la base de que se les debe preservar a los ciudadanos la mayor libertad de conciencia posible?

En un intento de responder a esta pregunta, muchos analistas han recurrido al teórico americano John Rawls, quien parte del principio de que el liberalismo político —una de las fuentes de los presupuestos de los derechos humanos— y las democracias

no pueden exigir que los ciudadanos abandonen sus creencias y valores para participar en política. Este tema adquiere mucha vigencia a propósito de la fuerza política que en Colombia han tomado las iglesias evangélicas cristianas después de tantos años de hegemonía e imposición de la iglesia católica que, desconociendo la pluralidad de creencias, consagró, en un acto casi surrealista, el Sagrado Corazón a la nación y que, para resumir, le suma un nuevo aspecto a nuestra agenda de trabajo educativo en el campo de los derechos humanos.

Las prácticas amorosas, las relaciones de género, los modos de integración a la cultura dominante o a prácticas contra hegemónicas, la vejez, la vida, la enfermedad, la muerte, el gozo, el sufrimiento, la ira, el placer estético, la formas de desintegración del sí mismo (llamadas de desobjetivación), los modos de afirmación de la subjetividad, el empoderamiento, hacen parte de esta red de situaciones que caracterizan la cotidianidad, y que son el habitus compartido que nos acerca o nos aleja de una sincronía con los propios derechos humanos. Auscultar esos habitus ha sido una práctica fundamental utilizada en la educación en derechos humanos y son la base de la verdadera transformación de las subjetividades y de su formación ética en el llamado por Habermas "mundo de la vida".

Epílogo

Siempre me ha quedado la sensación de no haber encontrado la manera de expresar el punto de equilibrio entre una postura crítica frente nuestra realidad y los avances que hemos conseguido en materia de EDH, goce efectivo de derechos humanos y búsqueda de la paz que, a propósito, tuvo en cuenta para llegar al Acuerdo de La Habana algunas de las características estructurales que aquí se han mencionado.

Es cierto que la situación que se observa al aplicar el método descrito es altamente preocupante, pero también es cierto que hemos empezado un proceso inédito de construcción de paz y de post acuerdo, tenemos una Constitución garantista en derechos fundamentales, y el régimen deja algunos espacios e instituciones que pueden ser utilizados en el objetivo de fortalecer una cultura de los derechos humanos afianzada en los múltiples esfuerzos, especialmente desde la sociedad civil, que se apoyan en diversas propuestas de EDH. También es cierto que las formas organizativas y los/as líderes que defienden los derechos humanos, a pesar de las amenazas, han crecido en medio de los peligros que acechan y nuestro lenguaje se ha enriquecido con palabras que convocan a otra manera de vivir en sociedad. Pero aun así sigo en la búsqueda de poder expresar esa tensión entre lo conseguido y lo que falta, entre los obstáculos y las oportunidades, entre avances y retrocesos, entre victorias y derrotas.

Ese es un gran reto pedagógico de la educación en derechos humanos, tal vez el más importante, para que no cunda el pesimismo, ni nos durmamos sobre falsas esperanzas.

Esa apremiante búsqueda que se hizo más presente al terminar este relato, tuvo un afortunado encuentro en el pensamiento de Nelson Mandela, cuando dijo, refiriéndose a la situación de su país al consagrar la negociación que sellaría el fin del *apartheid*:

> Lo cierto es que aún no somos libres, tan solo hemos alcanzado la libertad de ser libres, el derecho a no estar oprimidos. No hemos dado el último paso, sino el primero de un camino más largo y difícil... la verdadera devoción por la libertad no ha hecho más que empezar. Tras de subir a una colina, uno descubre que hay muchas más colinas detrás. (Mandela, 2017).

Aquí en Colombia también hemos empezado a subir con devoción por la colina... por un camino largo y difícil... apoyados en numerosas experiencias en EDH, entre las cuales la nuestra es una de tantas.

Referencias bibliográficas

Auge, M. (1998). *Las formas de olvido*. Gedisa.

Bourdieu, P. (1996). *Razones Prácticas.* París.

Foucault, M. (1969). *Arqueología del saber*. Gallimard.

García Canclini, N. (1989). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

Habtewold, A. (2011). *Redefiniendo el liderazgo*. Paperback.

Herrera Flores, J. (2000). Hacia una Visión Compleja de los Derechos Humanos. *El Vuelo de Anteo, Derechos Humanos y critica de la Razón Liberal*. Bilbao: Palimpsesto Derechos Humanos y Desarrollo.

Hobsbawn, E. (2011). *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Ed Crítica.

Machado, A. (2012). *Colombia Rural.* Razones para la Esperanza.

Mandela, N. (2017). *El color de la libertad*. Madrid: Aguilar.

Morín, E. (2002). *Los siete saberes para la educación para el futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Nussbaum, M. (1997). *La justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.

Robinson, W. (2012). *Una teoría del capitalismo Global*. Desde Abajo.

Sen, A. (2000). Retos del Desarrollo. *El País.*

Todorov, T. (2008). *Los Abusos de la Memoria*. Barcelona: Paidós.

Weber, M. (1975). *Teoría Sociológica*. Madrid.

Wittgenstein, L. (2013). *Filosofía del lenguaje*.

LAS "JUNGLAS DE LA DEMOCRACIA". UN APRENDIZAJE PARA LA NO DISCRIMINACIÓN Y UNA COMUNICACIÓN MÁS RESPETUOSA

Jo Siemon[1]

Resumen

A los pocos años de funcionamiento, el sitio de memoria Villa ten Hompel en Alemania se vio confrontado con la necesidad de generar una metodología que lograra captar el interés de los jóvenes participantes por temas relacionados con la memoria respecto los crímenes del Holocausto. El vínculo con el presente y la integración de temas que los mismos jóvenes quieren debatir resultaron ser la solución para este desafío.

El artículo describe y presenta la metodología "la jungla de la democracia", la contextualiza en la situación sociopolítica de la Alemania actual y la fundamenta en dos conceptos de la pedagogía en sitios de memoria: el Consenso de Beutelsbach y la Educación después de Auschwitz según Theodor Adorno. Fundamentalmente a través de la metodología presentada se aborda el desafío de la libertad de expresión, la no discriminación y la comunicación no violenta. Al finalizar, se facilita una entrevista con Stefan Querl, cocreador de la metodología.

Bienvenidos a la jungla de la democracia...

...Pero los que se imaginan una clase aburrida sobre el sistema de las elecciones democráticas, separación de poderes, estado de derecho o algo parecido, están en la jornada equivocada. Nos encontramos en una jornada dedicada a grupos escolares de enseñanza media en el sitio histórico y memorial Villa ten Hompel. En este lugar funcionaba entre 1940 y 1944 la policía del estado nazi. Desde esta central regional la policía coordinó y realizó crímenes de lesa humanidad que forman parte del Holocausto, como por ejemplo deportaciones de personas judías a los guetos, asesinatos masivos, entre otros. Así que, las jornadas educativas en el sitio de memoria se centran en la memoria de lo ocurrido y en la sensibilización de los participantes de los diversos formatos educativos para el nunca más, según Theodor Adorno (1966). El tema de la jornada con el nombre "Demokratiedschungel" ("Jungla de la democracia") es

[1] Magíster en Historia Contemporánea de la Westfälische Wilhelms-Universität de Münster (Alemania), Con una larga trayectoria dedicada al campo de la educación en organizaciones de memoria en Alemania y Chile, entre otros en la Villa ten Hompel (Münster, Alemania). Actualmente se desempeña como Jefa del Área de Educación y Audiencias del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (Santiago de Chile).

justamente la sensibilización de los participantes para una comunicación no violenta y la no discriminación.

El desafío que abordamos en este artículo se enfoca en la libertad de expresión, y un debate que indaga los límites de esta cuando se trata, por ejemplo, de justificar los crímenes del Holocausto, de la discriminación de migrantes y sus descendientes u otros y, en esta misma línea, se trata del ejercicio práctico de una comunicación no violenta. Revisamos este desafío desde la realidad que se vive en Alemania, donde actualmente existe un ambiente tensionado desde la derecha populista que trata de permear y debilitar el acuerdo de la comunidad y política con lo "políticamente correcto", es decir, un populismo desde la derecha que trata de volver a implementar expresiones xenofóbicas, discriminatorias y revisionistas (que buscan legitimar o disminuir el Holocausto) en el seno de la opinión pública. Movimientos masivos como PEGIDA, el nuevo partido político populista Alternative für Deutschland (AFD) y otros actores han vuelto común enunciados racistas y revisionistas en todas las clases sociales e inclusive en el parlamento alemán y los parlamentos regionales. Volvieron a plantear cuestionamientos a la identidad nacional alemana a partir de la memoria a los crímenes y las víctimas del Holocausto que forman un eje principal de esta identidad colectiva.

Sin embargo, la existencia de estos discursos racistas, xenófobos e intentos de negación o legitimación del Holocausto no son ningún fenómeno nuevo. Estos discursos han estado presentes en la sociedad alemana desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, en las últimas décadas hasta el surgimiento de los movimientos mencionados, estos han estado marginalizados a algunos grupos extremistas y estuvieron tapados bajo un manto de *political correctness*. O sea, estuvieron presentes en los espacios no oficiales como en las familias, los *Stammtische*[2], pero en los últimos años estos grupos mencionados arriba han intentado de implementarlos cada vez más en los espacios oficiales. Respecto a estos acontecimientos, el ámbito de los Derechos Humanos y la política se preguntan: ¿cómo enfrentar esta tendencia e "inmunizar" a la sociedad, especialmente a las nuevas generaciones?

El equipo de la Villa ten Hompel trabaja desde el año 2004 con una dinámica pedagógica aplicada con grupos de estudiantes de enseñanza media. Esta dinámica genera confianza entre los profesionales del sitio y los jóvenes para poder hablar abiertamente de los dichos revisionistas y discriminatorios que todos conocemos, algunos los podemos haber pensado, pero ya que normalmente no se abordan en los espacios oficiales, a la mayoría le cuesta analizarlos y generar argumentos en su contra. La hipótesis es que el demonizar lo políticamente no correcto al final produce una mayor inseguridad en cuanto a los temas y dichos socialmente condenados y disminuye la capacidad de las personas para analizarlas y rebatirlas. No hay que confundirlo con

[2] Grupos de clientes frecuentes que se juntan periódicamente en un bar para conversar, jugar a las cartas etc. Se dice que las conversaciones políticas en estos ambientes tratan los temas de manera abreviada y sin diferenciación de argumentos. Por lo mismo se habla de "parolas de *Stammtisch*" o de "nivel de *Stammtisch*" para referirse a este tipo de enunciados.

apoyar estos enunciados. Por supuesto hay que tener claro cuál es la base desde la cual partimos, como lo son los derechos humanos y el respeto por las personas, pero resulta sumamente importante crear espacios de confianza sin notas escolares etc., donde se pueden hacer preguntas honestas y elaborar en conjunto argumentos contra el revisionismo, la xenofobia, el antisemitismo, el racismo, etc.

En el diálogo abierto que se genera en esta instancia de la Villa ten Hompel, se logra hablar abiertamente de lo políticamente no correcto y deconstruir la lógica tras los enunciados racistas, abreviados, xenófobos, antisemitas, etc., para así ejercer en conjunto el análisis crítico y blindarse un poco más frente a la propaganda populista.

Una jornada en la jungla de la democracia

Una jornada educativa en la Villa ten Hompel consiste en tres partes. Este artículo se enfocará en la dinámica central. Después de una presentación de la casa con sus múltiples pasados (durante la República de Weimar, el Nacionalsocialismo y posterior en cuanto a la reparación a las víctimas en la República Federal de Alemania, hasta llegar a la historia de la recuperación para la implementación de un sitio de memoria), los participantes recorren cada uno de manera individual y anónima la casa completa, incluyendo la bodega y el antiguo baño. En cada sala se encuentran con hojas que llevan declaraciones y enunciados relacionados a temas de memoria y/o la actualidad. Algunas declaraciones son de común acuerdo, políticamente correctas[3] y otras más polémicas[4] Si los participantes están de acuerdo con un enunciado, le pegan entre uno y tres *stickers*, si no les parece, no intervienen en la hoja. Es importante resaltar que es completamente anónimo, así que, en su mayoría se logran respuestas honestas.

Una vez que todos los participantes hayan pasado por esta jungla de declaraciones, el conglomerado de las hojas permite derivar una idea general de cuáles son las opiniones presentes en el grupo o curso, sin el afán de personalizarlas. A partir de este abanico de opiniones se inicia una conversación con los participantes que profundiza en temas de memoria, racismo y prejuicios en el pasado y el presente. En esta instancia los participantes hablan primero de sí mismos, de las maneras cómo y dónde transmitimos prejuicios y pensamientos discriminatorios; se analizan en conjunto algunas de las declaraciones a profundidad y con los participantes se buscan maneras de cómo evitar la transmisión de prejuicios y violencia en nuestro lenguaje[5]. El equipo del sitio siempre enfatiza en lo importante que es el trato horizontal con los jóvenes y la escucha activa y empática, ya que para poder generar en conjunto los argumentos

[3] Ej. "¡Aun sigue siendo importante hacer memoria en la actualidad!"

[4] Ej. "¡Los inmigrantes nos quitan el trabajo!", "¡No todo era malo durante el Nacionalsocialismo!" o "¡Deberían dejar de culpar a los alemanes por los crímenes nazis!"

[5] Puede sonar sorprendente, pero a pesar de pasar años juntos a los otros compañeros en el mismo curso y compartir con varios de ellos en los recreos, los jóvenes aseguran que es la primera vez que conversan con sus compañeros de estos temas.

contra estas declaraciones polémicas y los prejuicios que transportan, es primordial contar con un ambiente de confianza donde los participantes se sienten aceptados. Por lo mismo, una tarea importante en la moderación de estos debates es poner las reglas de un diálogo con respeto mutuo, en el cual podemos tener diferentes opiniones o posiciones, pero tenemos que escucharlas con respeto y comunicar las propias igualmente con respeto. En conjunto, el grupo, apoyado por la moderación, analiza cuáles son las emociones, miedos y necesidades detrás de las declaraciones polémicas y las transparenta, para liberarlas de prejuicios y distinguirlas de intentos de culpar a otros de lo que nos pasa. Eso es un eje primordial de una comunicación no violenta.

El trato horizontal aquí descrito fue considerado ya desde la creación de la metodología. En lo siguiente contextualizaré la metodología con dos conceptos que son propios de la pedagogía en sitios de conciencia y memoria.

Concepto metodológico

El método de la "jungla de la democracia" fue elaborado por la RAG Münsterland en el año 2001 con el fin de generar una actividad que parta desde preguntas y temas que los participantes mismos quieren debatir y los aborda desde una posición horizontal. Asimismo, busca romper con la dinámica anterior del recorrido guiado o libre por la exposición, que muchas veces carecía de enganche con los jóvenes visitantes y por lo mismo no dejó conforme al equipo educativo del lugar.

Un pilar importante de la pedagogía en sitios de memoria es el Consenso de Beutelsbach del año 1976. En un ambiente políticamente polarizado, un grupo de profesores mayoritariamente de ciencias políticas y sociales reunido en una conferencia de la *Landeszentrale für Politische Bildung* (LPB) *Baden-Württemberg* genera los siguientes tres puntos de consenso para una educación en la autonomía del pensamiento político. Resulta una especie de código metodológico que proclama:

1. Prohibición de abrumar al alumno con el objetivo de lograr su adhesión a una opinión política determinada. [...]
2. Lo que resulta controvertido en el mundo de las ciencias y la política, tiene que aparecer asimismo de controvertido en clase. [...]
3. El alumno tiene que estar en condiciones de poder analizar una situación política concreta y sus intereses más fundamentales, así como buscar soluciones más adecuadas para influir sobre la situación política existente en el sentido que marcan sus propios intereses. [...][6]

En la "jungla de la democracia" de la Villa ten Hompel se logra justamente llevar temas controvertidos en la sociedad al debate grupal de los participantes, como por

[6] https://escuelasparalajusticiasocial.net/hacia-una-ensenanza-justa-el-consenso-de-beutelsbacher

ejemplo el debate sobre la inmigración o debates sobre la necesidad de hacer memoria. Así ha logrado mantener el vínculo con el presente durante todos estos años, siendo, además, más actual que nunca frente al creciente populismo y la AFD. La jornada es un ejercicio concreto de análisis crítico y comunicación no violenta, donde los jóvenes practican habilidades de análisis y comunicación para el futuro.

Otro pilar de la pedagogía en sitios de memoria es la educación después de Auschwitz de Theodor W. Adorno (1966). Él plantea el objetivo de evitar la repetición de los crímenes del Holocausto formando sujetos capaces de negarse de realizar tales actos a través de una acción educativa basada en la autonomía y la autocrítica: sujetos capaces de darse cuenta de las consecuencias de sus propias acciones (Adorno 1966; Raggio 2010, p.80).

La metodología descrita sigue la línea de Adorno, impulsando un proceso de autocrítica y reflexión acerca de los propios actos (comunicativos) y pensamientos en el presente. Se centra en ejemplos, declaraciones y experiencias concretas vividas y descritas por los mismos integrantes del grupo para crear conciencia en las nuevas generaciones.

Conclusiones y entrevista

La metodología "jungla de la democracia" ha sido desarrollada en un sitio de memoria y está orientada a una educación no-formal. Parte desde la aceptación de los participantes como interlocutores que poseen sus propias experiencias, preguntas y opiniones. Justamente por ser temas a veces polémicos es necesario generar un espacio de confianza y no autoritario, diferente a los que se generan en la educación formal. La metodología se aplica hace 17 años y durante estos años centenares de grupos han participado. Lo central de la metodología consiste, debido a los temas, en la moderación de conversaciones y la creación de un ambiente de aceptación.

Esto lo demuestra el hecho de que tanto los profesores tienen la confianza de acompañar a sus grupos solamente hasta la puerta y dejarlos tener una experiencia significativa autónoma en el lugar, pero también por parte de los jóvenes participantes ha habido varios que se acercaron con posterioridad al lugar, comentando lo que ha significado esta jornada para su formación como ciudadano con un pensamiento autónomo, (auto) crítico y reflexivo.

Cabe destacar que la metodología desarrollada ha sido creada para grupos con personas aún inseguras en temas políticos, simpatizantes con la derecha y personas con prejuicios o microrracismos, sin malas intenciones de fondo. No pretende ser una metodología para enfrentar personas y/o grupos de convicciones extremistas. Para cursos o colegios donde ya se identificaron problemas de extrema derecha, existen otras formas de intervención.

Para ilustrar el significado de la metodología descrita, a continuación se pone a disposición del lector una entrevista (realizada el 14 de junio del 2018 vía correo elec-

trónico) a Stefan Querl. Él es el vicedirector de la Villa ten Hompel y cocreador de la metodología. Estudió ciencias políticas en la Westfälische Wilhelms-Universität de Münster y trabaja desde el año 2002 en la Villa ten Hompel:

¿En qué situación desarrollaste o desarrollaron la metodología del "Demokratiedschungel" (jungla de la democracia)? ¿Cuál problema social habían identificado y querían abordar con este módulo?

Horst Wiechers, vocero pedagógico regional, trabajó hasta su jubilación en la educación escolar y describe lo que pronto produjo un cambio en el pensamiento del equipo educativo respecto a la visita al sitio de memoria sobre los crímenes del nacionalsocialismo: "Todos tenían en común el deseo de mediar la historia contemporánea en igualdad de condiciones con los visitantes, y no de manera autoritaria. Así se parte de la base que en este tema todos somos estudiantes". En 2001, había en Münster la primera exposición permanente sobre el papel de la policía de orden en el régimen nazi hasta 1945. Por parte de académicos y profesionales fue muy elogiado como evidencia del involucramiento de la policía en los crímenes masivos "p.p.". Pero así como simple medio aún no generó entusiasmo en los estudiantes que la visitaron. La curiosidad inicial dio paso a una "siesta activa" en el recorrido. Incluso al responder aplicadamente a preguntas determinadas no se produjo ningún entusiasmo por la historia contemporánea o incluso otras formas quizás más atrevidas vividas en la cultura de la memoria. Sobre todo, la pregunta básica del equipo de la Villa ten Hompel, que es tan importante como polémica, no se logró abordar, es decir, si la revisión intensa de la historia contemporánea y el entrenamiento de coraje moral o valor civil en un entorno conmemorativo-pedagógico pueden ser vinculados.

Así, después de un tiempo corto, las guías didácticas preconcebidas desaparecieron de la visita a favor de incentivos de discusión completamente diferentes, porque la "jungla democrática" solo funciona de manera sostenible cuando se trata de los contenidos que los adolescentes realmente quieren saber. Esto tiene prioridad frente a lo que los profesores o mediadores pueden querer que aprendan. "Para esto están las clases escolares formales", distingue Horst Wiechers los roles distribuidos. Los memoriales son lugares de aprendizaje fuera de la escuela, que pueden ofrecer enfoques completamente diferentes[7].

¿Desde qué base abordan el desafío social? ¿Cuál es la base de la metodología?

Es esencial para la Villa ten Hompel y su equipo generar discusiones grupales y ganas de debatir, es decir, llevar lo que actualmente es socialmente "hierro caliente" al espacio del sitio de memoria. Las visitas guiadas son el método más común en lugares como estos en Alemania, pero los monólogos con algunas preguntas

[7] Christin Robers y Benjamin Rensch: *Unterwegs im Dschungel der Demokratie.* En: Gegen Vergessen – Für Demokratie No. 88 / marzo 2016, p. 11-12.

educadas después no legitiman un proceso de reflexión. De ahí viene el alto grado de diálogo en la nueva metodología.

¿Cuál es el objetivo?

El reconocido investigador alemán sobre antisemitismo Wolfgang Benz ha declarado o exigido lo siguiente: "Hablemos de racismo, ¡hablemos primero de nosotros mismos!" Las junglas de la democracia abren exactamente este horizonte, en lugar de racismo, también podría decir antisemitismo, xenofobia u odio a los refugiados, en general, la misantropía hacia grupos; porque a menudo corremos el riesgo de atribuirle los problemas a otros.

¿Cuál es el grupo objetivo?

Básicamente, personas de todas las edades, pero prestamos especial atención a los visitantes más jóvenes en el sitio de memoria, a los grupos de jóvenes, a cursos escolares, a los aprendices y a los estudiantes universitarios que tienen el coraje de ir más allá del *mainstream*. Se debe permitir justamente que las posiciones marginales sean tematizadas.

¿A través de qué estrategia abordan el desafío?

La estrategia igualmente simple y (por desgracia) parcialmente costosa es el principio del trabajo en equipo, ejes temáticos que atraen y los círculos de discusión manejables. Entonces, tenemos discusiones solo en pequeños grupos. Hay una moderación o acompañamiento para cada cinco jóvenes invitados. El simple hecho de no discutir todo en el plenario alienta a las personas a pedir la palabra, especialmente, y ese es la segunda estrategia, porque se les pide a los profesores que permanezcan fuera de las salas de actividad. La persona que irradia autoridad o, por ejemplo, distribuye la censura a diario, no debe sentirse tentado a poner notas por opiniones políticas ni a intervenir para "corregir" algo. Por lo tanto, las junglas no funcionan en presencia de los profesores. Estos esperan en una sala aparte y se les entregan los resultados de la opinión grupal, pero no se les entrega información sobre los comentarios de los invitados individuales. Es difícil de creer, pero es cierto: a través de este procedimiento y el ambiente que se genera, las conversaciones ganan mucho de impulso, y la deseabilidad social de las contribuciones al debate queda relegada. Desventaja: sin la presencia del profesor, el tono del debate se vuelve más tajante/intenso.

¿Cómo enfrentan a los prejuicios y *political incorrectness*?

La técnica más importante es escuchar primero, ya que los estereotipos a menudo se alimentan de emociones que reflejan necesidades difusas, como el deseo de reducir la complejidad o incluso de ser mejor aceptados. Aquellos que buscan culpables, cargan a chivos expiatorios o se sienten socialmente marginados, a veces, sin quererlo maliciosamente, participan en el discurso discriminador al pervertir los prejuicios en juicios, por ejemplo sobre minorías o marginalizados. Sin embargo,

argumentos fundados solo pueden internalizarse si se generan en un ambiente de aceptación externa; y no estoy hablando de personas con actitudes extremistas de derecha establecidas, sino de simpatizantes, inseguros y tímidos, a quienes queremos brindar seguridad en el diálogo. La moderación en la jungla de la democracia es entonces cualquier cosa menos una persuasión. Mayor diferenciación es una prioridad máxima en la metodología, y en caso de duda, un tema será investigado con más detalle para evitar conocimiento a medias o superficiales.

¿Las preguntas (declaraciones) se pueden ajustar flexiblemente a los acontecimientos políticos actuales? ¿Cómo han cambiado las preguntas en los últimos años? ¿Cuáles tendencias puedes identificar?

Más bien son frases o declaraciones, no son preguntas. "Hitler también hizo cosas buenas para los alemanes en ese tiempo", es una frase típica que se repite una y otra vez, porque los mitos sobre el bienestar y la beneficencia de la dictadura se mantienen en el imaginario colectivo en Alemania y Europa. En los grupos de jóvenes y cursos escolares, muchos aspectos de la actualidad también gozan de popularidad como temas de discusión que tocan su propio ámbito de la vida. Por ejemplo, enunciados sobre el tono de la conversación en los patios escolares. "Algo así como, 'maricón', 'mongolo' o 'víctima' usamos todos cuando hay una pelea." En estos momentos la moderación es un reto, porque desde luego cada insulto no puede ser respondido con un gesto de moral superior. Pero la violencia generalmente comienza con palabras, y este "juego con el fuego/incendio" espiritual conlleva un peligro enorme. Particularmente deprimente para mí: el antisemitismo se hace continuamente más notable. Esto es una tendencia que observamos con el máximo de atención y preocupación, aunque estoy lejos de culpar a los migrantes en Alemania de esta tendencia. Existe el antisemitismo entre los migrantes, sí, pero lo nacional que radica en lo alemán también se alimenta desde otras fuentes nuevas. Así que, no hagamos distracciones. Véase arriba: hablemos primero de nosotros mismos.

Ustedes guardan las respuestas (panoramas de opiniones). ¿Has podido hacer una evaluación o sistematización de ellos? ¿Ha habido cambios en las respuestas a través de los años?

Me gustaría responder con sí y no, porque no hablamos de encuestas estadísticamente limpias, sino de opiniones muy espontáneas y anónimas, que se componen durante años como piedras de mosaico, pero que no pueden interpretarse en forma perfecta. Por lo tanto, ¡cuidado con generalizar las conclusiones! Pero hay una cosa que puedo enfatizar con certeza: racismo etc., no son específicos de alguna clase social. Las personas de educación superior solo saben hablar de una manera más intelectual, o callar de manera más "fina" cuando es necesario. Muy delicado...

¿Ha habido nuevos desafíos que has tenido que aprender a manejar? ¿Cuáles y cómo?

Suena como pesimismo cultural, pero no quiero llorar por la miseria de la educación como lo hacen todos. Sin embargo, desafortunadamente la capacidad de lectura y de formular con cuidado ha disminuido en las generaciones más jóvenes. Por lo tanto, las declaraciones que hacemos en la jungla para el debate deben simplificarse o reformularse cada vez más. Derramamiento político de esta amarga observación: los populistas que hablan en puros titulares logran impactar fácilmente. Los eslóganes abreviados se entenderán más que hechos complejos o líneas de argumentación democráticas, es decir, un "por una parte... por otra parte...". Del Parlamento a la vivienda social realmente tenemos que entrenar habilidades de conversación. Para "hacer un esfuerzo" con las personas.

Interiormente asentí y estuve de acuerdo cuando una colega, que ha moderado muchas veces las jornadas educativas, me comentó que usó la Cuaresma para renunciar a las malas palabras y "estar en ayuna" de insultos. Para mí, eso también forma parte de la comunicación no violenta y también el lenguaje equitativo de género.

¿Hay algún desafío, para el cual no has podido encontrar una solución?

Las evaluaciones y enfoques de investigación sólidos que miden o reflejan correctamente el cambio de actitud son raros, por lo que en la Villa ten Hompel estamos teniendo dificultades para evaluar los proyectos hacia atrás. Sabemos con certeza que las junglas de la democracia tienen un impacto positivo en el clima en los cursos o grupos, que implementa escucharse mutuamente y permitir finalizar ideas y frases. También pasa que algunas personas que nos han visitado, algún día repentinamente nos contactan y transparentan cómo han cuestionado sus propias posiciones o incluso cambiaron sus puntos de vista a la luz de las discusiones. Pero ciertamente no podemos proporcionar estadísticas sobre esto, "solo" hablamos basados en valores empíricos.

Referencias bibliográficas

Robers, C. y Rensch, B. (2016). Unterwegs im Dschungel der Demokratie**.** *Gegen Vergessen – Für Demokratie* No. 88, pp. 11-15.

Consenso de Beutelsbach. Recuperado de https://escuelasparalajusticiasocial.net/hacia-una-ensenanza-justa-el-consenso-de-beutelsbacher

Raggio, S. (2010). La relación pasado-presente en las propuestas educativas de los "sitios de memoria". *Ciudadanía y memorias – Desarrollo de Sitios de Conciencia para el aprendizaje en Derechos Humanos*. 73-86. Santiago de Chile: Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi.

Adorno, T. (1966). Educación después de Auschwitz. Conferencia realizada por la Radio Hessen el 18 de abril 1966.

DERECHOS HUMANOS, MEMORIA E HISTORIA. REFLEXIONES DE UNA CONTRIBUCIÓN DE LOS SITIOS DE MEMORIA PARA LA CONCIENCIA HISTÓRICA DEL PASADO RECIENTE

Graciela Rubio[1]

Resumen

A partir de la reflexión sobre las políticas de la memoria del pasado reciente y de las prácticas educativas que realizan los sitios de memoria, se propone que estos pueden contribuir de un modo particular a la generación de una conciencia histórica en las nuevas generaciones, como herederas del pasado reciente y responsables del futuro. Proponemos que en las prácticas educativas de los sitios subyace una articulación pedagógica entre el trabajo reflexivo de la memoria testimonial, el conocimiento histórico y los derechos humanos como referentes éticos y culturales para la elaboración del juicio histórico sobre el pasado reciente. Esta relación muestra aprendizajes específicos y tensiones a considerar sobre el trabajo del recuerdo y de la conciencia histórica de dicho pasado.

Sitios de memoria y pasado reciente

La experiencias históricas de violaciones de derechos humanos en el pasado reciente en América del Sur, junto con los aportes de los movimientos ciudadanos y visiones críticas de las ciencias sociales, han reconocido el recuerdo y las memorias silenciadas por la historia como objeto de estudio, fuente de identidad política y de reflexión (Jelin, 2005). El conocimiento e interpretación de ese pasado y la discusión de sus efectos en el presente, ha llevado a reflexionar sobre la historicidad de la experiencia humana (Herrera y Pertuz 2016), los efectos sociales subjetivos olvidados por la historia del tiempo largo y del tiempo corto (Vélez y Herrera, 2014) y sobre la recuperación de las memorias de la represión y las violencias como un dispositivo problematizador del presente (Rubio y Osorio, 2017). Discutiendo, entre otros temas, sobre los procesos de memorialización (Brett et al, 2007)[2], la transmisión de memorias, los usos públicos de

[1] Profesora de Estado en Historia y Geografía PUCV. Doctora en educación. Secretaria académica Instituto de Historia y Ciencias sociales. Universidad de Valparaíso.

[2] El término *memorialización* se refiere al proceso de crear memoriales públicos. Son representaciones físicas o actividades conmemorativas que se relacionan con eventos del pasado y se realizan en espacios públicos. Diseñados para evocar una reacción, incluyendo un reconocimiento público del evento o de las personas representadas en él, una reflexión personal o sentimientos de duelo, orgullo, rabia o tristeza respecto de un acontecimiento pasado, así como conocimiento o curiosidad acerca de ciertos periodos en el pasado. Los Sitios de Conciencia son memoriales públicos que asumen un compromiso específico con la democracia mediante programas que estimulan el diálogo público sobre temas sociales urgentes del hoy.

la historia, las políticas de la memoria (Lefranc, 2004; Wilde, 2013) y la función de los informes de Verdad y de los sitios de memoria en la política del recuerdo (Piper, 2015; Jaramillo, 2009; Rubio, 2013).

Los sitios de memoria forman parte de los movimientos memoriales al interior del campo de memoria democrática de los derechos humanos, que en nuestro país ha participado de acciones democráticas tales como: el reconocimiento y documentación de la verdad, la apertura a la justicia penal a través de la doctrina Aylwin (1989-1993), la expansión de los trabajos de memoria sobre la prisión política y la tortura, el rol de los sitios de mem[3]oria y la validación de la memorialización en la sociedad civil en un Estado que asume su responsabilidad en todas las esferas de su institucionalidad (1992 - 2006) (Stern, 2013 basado en Lira, 2010).

Como agencias elaboradoras del recuerdo y de sentido forman parte de la memoria pública sobre el pasado reciente, tensionan el relato histórico de la memoria oficial presente en los medios de comunicación y en la escuela y relevan la particularidad de la experiencia histórica de violación de derechos humanos, pudiendo dialogar, deconstruir y cuestionar el recuerdo en el marco de las políticas de la memoria (Herrera y Pertuz, 2016 citando a Vinyes, 2009). Nos hablan de la verdad de la violación de derechos humanos, del sufrimiento humano, de la memoria herida, de las resistencias, de los proyectos sociales olvidados, del futuro y, abren espacios para la expresión de la justicia en las memorias (Mendoza, 2015). Participan en la formación política a través de estrategias institucionales y performativas siendo relevantes para alivianar la carga del pasado y promover un diálogo productivo y la participación (Brett et al., 2007).

En este escenario y de acuerdo a los usos públicos del pasado, se establecen relaciones dinámicas entre los agentes. Los procesos políticos en los que se desarrolla la memorialización (transición, acuerdos en torno al pasado reciente, etc.), inciden en la construcción de sus narrativas testimoniales sobre el rol de la víctima de la represión y la visión sobre la violencia política en el pasado. La evidencia de la historia muestra que el pasado no está disponible, que las iniciativas de reelaboración están siempre abiertas, pudiendo poner en riesgo, los acuerdos y principios en torno a qué, cómo y para qué recordar.

Se reconoce la necesidad de vincular a las nuevas generaciones con el pasado reciente para educar en derechos humanos desde la perspectiva del *nunca más* y formar capacidades ciudadanas para su promoción y defensa. La proyección de estas líneas de estudio en el campo educativo es aún incipiente y diversa (Sacavino, 2015, Herrera y Pertuz; 2016, Rubio y Osorio, 2017; Mejía, 2017). Las estrategias educativas desarrolladas desde los sitios de memoria han tendido a centrarse en orientaciones cons-

[3] La expansión de los sitios de memoria en Chile en los gobiernos de Lagos y Bachelet (2006-2015), ha sostenido una distancia prudencial ante las iniciativas privadas de memorialización, aportando a su financiación, pero con escasa influencia posterior, lo que unido a la reproducción de las políticas centralistas y sus efectos en las disparidades expresivas territoriales de la memoria, reproduce las desigualdades para el acceso al pasado reciente.

truccionistas y narrativistas las que, basadas en la memoria testimonial del horror, buscan abrir reflexiones y sentidos para la comprensión de las experiencias de la represión y el exterminio, en donde el conocimiento histórico actúa como una referencia complementaria del análisis de estas políticas y los derechos humanos se consideran un soporte ético para los hechos narrados**.** Desde la perspectiva de la educación en derechos humanos, los sitios de memoria son recursos pedagógicos que pueden promover reflexiones críticas y estructurales de la sociedad desde una didáctica de la memoria, tales como: la reflexión en la memoria/cuestionarse sobre el sentido de recordar y no olvidar; la problematización en la memoria/orientada a tensionar ámbitos y valores; y, a través de la recurrencia en la memoria/ promover el autoconocimiento y autocomprensión (Toledo, Magendzo y Veneros, 2009).

Por su parte, la enseñanza del pasado reciente desde el currículum escolar está regulada por el código disciplinar de la historia (Cuesta,1999) (historia para enseñar presente en el currículum) que, en el caso chileno, invisibiliza la memoria o la reduce a una función metodológica para abordar las experiencias de violación de derechos humanos y debe sortear los cercos de las memorias hegemónicas que ordenan las narrativas oficiales del pasado reciente, las que han sido elaboradas a partir de acuerdos políticos, reduciendo los accesos comprensivos y críticos a dicho pasado y el diálogo activo con las propuestas de los sitios de memoria (Rubio, 2016)[4]. Estas articulaciones aún no muestran efectividad para consolidar una conciencia histórica en relación a dicho pasado que fortalezca la formación de una ciudadanía comprometida con una democracia sustentada en los derechos humanos. Diversos estudios han evidenciado los déficits de vinculación con el pasado reciente y la formación en derechos humanos en las nuevas generaciones. Se han enunciado debilidades teóricas relacionadas con la formación cívica y el conocimiento histórico, las cuales no habilitan a los estudiantes para argumentar la condena a la violación de derechos humanos —como hecho acontecido— (Opción, 2013), así como una ambigüedad para valorar la democracia por sobre las dictaduras. Un 57% de estudiantes de octavo básico estaría de acuerdo con una dictadura (Shultz, et al., 2018).

La debilidad de la formación política en los jóvenes demanda integrar nuevas perspectivas para el conocimiento del pasado reciente y reconocer su aporte para el aprendizaje de la ciudadanía. Proponemos que una articulación entre la memoria, la historia y los derechos humanos desde los sitios de memoria puede aportar decididamente al fortalecimiento de una ciudadanía con una conciencia histórica que, reconociéndose como heredera de dicho pasado y recordando con sentido el carácter de los hechos históricos, puede comprometerse con una democracia sustentada en el valor, el respeto y la promoción de los derechos humanos.

[4] La narrativa disciplinar no facilita la interacción entre las memorias y la memoria hegemónica como marco explicativo a partir de la polarización de la guerra fría, desplaza las razones comprensivas de la crisis política a fenómenos externos a nuestra sociedad.

Derechos humanos, memoria y conocimiento histórico. La contribución pedagógica de los sitios de memoria a la conciencia histórica

Potencial del pasado reciente como recurso de aprendizaje y para la conciencia histórica

El carácter de los hechos históricos acontecidos en el pasado reciente, en el marco de la instalación en la dictadura militar pinochetista de políticas planeadas, sistemáticas y sostenidas de represión, de prisión ilegítima y de exterminio de ciudadanos y ciudadanas, así como sus derivaciones del miedo al otro y la desconfianza sobre la política y la democracia (Timmermann, 2015), sustentan la consideración de dicho pasado como un recurso pedagógico para la formación política de las nuevas generaciones. Dicho pasado permite potenciar la comprensión histórica sobre la condición humana y de la política. Para ello se deben integrar las experiencias vividas mediadas por las memorias y el reconocimiento de los derechos humanos como referentes para pensar los procesos históricos.

El pasado reciente es un marco temporal que permite pensar la enseñabilidad de la experiencia social de la ciudadanía. La consistencia histórica de los hechos de violación de derechos humanos antes señalados, "da cuenta de la fractura del aprendizaje histórico de la convivencia; de la instalación y justificación discursiva de la eliminación del otro; la implantación de una ruptura indefinida del tiempo colectivo; la aplicación calculada de la violencia; la destrucción simbólica y real del cuerpo del otro-enemigo y, la instalación de la incertidumbre y miedo permanente (Rubio, 2013:390). Del mismo modo, dicho pasado se encuentra inscrito en relación al presente, respecto del cual ha determinado en parte su trayecto, y también se sitúa en relación a otros pasados que nos han constituido como sociedad.

Consideramos que este periodo aporta a configurar en las nuevas generaciones una conciencia histórica que les permita reconocerse como herederas que recuerdan con sentido (ético y político) el carácter de los hechos y que se comprometen con una democracia sustentada en el valor respeto y promoción de los derechos humanos como base del reconocimiento del otro/a. Siguiendo los postulados de Rüsen (1997; 2010), la conciencia histórica es una competencia narrativa que otorga sentido histórico al pasado y de acuerdo a ello, permite al sujeto tomar decisiones políticas y participar de un campo de intereses. Esta supone un modo de vincularse con el pasado desde un presente, que la elaboración de sentido de este último permite a quien lo integra establecer los hechos acontecidos (competencia perceptiva), interpretarlos (competencia de sentido) y considerarlos para la toma de decisiones políticas en el presente y en el futuro (competencia orientativa). La conciencia histórica así entendida se inscribe en los procesos de herencia y construcción que experimentan y desarrollan las sociedades; es, en parte, resultante de la historia y a su vez influyente en esta.

Dicha conciencia participa también de un campo de los intereses del sujeto quien, desarrollando capacidades para inscribirse en la historia y darle sentido, puede fundamentar sus decisiones y cuestionar los marcos dominantes de interpretar el pasado (Cerri, 2013). Del mismo modo, la conciencia histórica se expresa como cultura histórica a través de acciones sustentadas en el conocimiento histórico (Sánchez Costa, 2009).

Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico de los hechos irrefutables acontecidos aporta a la constitución de la conciencia histórica del pasado reciente. La memoria (social y testimonial) sobre las experiencias vividas junto con los derechos humanos como referentes éticos y reflexivos de la historia aportan a la configuración de sentido de estos hechos para el presente, conformando todos una orientación para la formación política que cumple dicho pasado. Esta se expresa en la capacidad de los herederos/as para tomar decisiones sustentadas para la defensa de la democracia basada en el respeto de los derechos humanos y en el reconocimiento del otro (Magendzo, 2008).

La conciencia histórica del pasado reciente supone entonces una competencia narrativa sobre dicho pasado, un modo de dar sentido y de utilizarlo en el escenario público para pensar y sustentar las decisiones políticas en el presente. El pasado reciente aporta a la conciencia histórica un fondo de experiencia (histórica) para el desarrollo de capacidades ciudadanas (comprensivas, reflexivas y argumentativas) que integran la memoria, el conocimiento histórico y los Derechos humanos. Participan también de la configuración de la conciencia histórica de dicho pasado —de modo fragmentado y parcial— la escuela, los medios de comunicación, la producción cultural y los sitios de memoria.

Forma parte de la conciencia histórica del pasado reciente el conocimiento histórico que, generado por la investigación, aporta a la constatación y comprensión de los hechos acontecidos y a través de la educación histórica; promueve el desarrollo de las funciones específicas del pensamiento tales como la identificación particular de los hechos dentro de un proceso histórico, sus relaciones explicativas integrando distintos ámbitos del acontecimiento (político, social económico), el análisis de continuidad y cambio y, el análisis crítico de fuentes, entre otros (Seixas, 2006 y Pla, 2012). Del mismo modo, el enfoque de análisis de problemas contemporáneos en las ciencias sociales (Osborne en Arteaga y Camargo,2014), llamado también "temas controversiales" y "cuestiones socialmente vivas" educativamente propician el desarrollo de capacidades para la discusión argumentada y para exponer posiciones éticas y políticas de procesos sociales e históricos aún en curso. En el caso del pasado reciente en Chile, el uso educativo de este enfoque que implica analizar la violación de derechos humanos y explicar históricamente su desencadenamiento, presentan dificultades para ser abordados en la escuela (Toledo, Magendzo, Iglesias, 2015). El conocimiento histórico es fundamental para situar los hechos acontecidos en el pasado reciente pues abre la posibilidad de articular las capacidades del pensamiento histórico para propiciar la percepción, implicación, comprensión, análisis y explicación de lo acontecido.

La memoria, desde una perspectiva reflexiva sobre las experiencias del pasado reciente, permite acceder al sentido y la particularidad del recuerdo de dicho pasado en un presente. Aportan educativamente al conocimiento de las memorias militantes los proyectos derrotados, la memoria del dolor, las memorias emblemáticas (Stern, 2000) y toda forma de recuerdo elaborado sobre dicho pasado. Esta modalidad de conocimiento permite acceder a la experiencia particular y vivencial de los hechos acontecidos establecidos por el conocimiento histórico, integrar en la visión histórica, procesos que no llegaron a consolidarse y a inscribir las memorias personales y grupales en los recorridos de la historia aportando al reconocimiento de los otros y de la propia identidad.

La apertura de espacios de encuentro entre memorias sociales permite desarrollar capacidades de reconocimiento del otro, la comprensión de las diferencias, el diálogo y la reflexión (Sacavino, 2015). Estas capacidades plantean desafíos metodológicos importantes que requieren situar el trabajo de la memoria junto con el conocimiento histórico en un espacio público regulado. Según Cuesta (2011), el trabajo educativo de la memoria aporta a la conformación de la identidad subjetiva, social e histórica. Permite, en relación a esta última, desarrollar el pensamiento sobre la historia, una visión reflexiva y comprensiva integrando el devenir tiempo largo y corto, aportando a la conformación de una identidad temporal y de un pasado (reciente), cargado de actualidad. En términos generales, estas perspectivas se sustentan en una mirada crítica de las narrativas oficiales presentes en el currículum y apuestan por la construcción contextualizada que visibiliza a los participantes de los procesos rememorativos reflexivos en un espacio de "diálogo de saberes" (Mejía, 2017). Del mismo modo, la recuperación de la narrativa testimonial como "literatura del desastre" (humano) que muestra el proceso inverso del desarrollo humano, contribuye a "educar para la memoria" (Bárcena, 2003; 2004) en las sociedades actuales que evidencian disponibilidad para negar los acontecimientos de violación de derechos humanos antes señalados (Herrera, 2017).

Por último, los derechos humanos vistos desde una perspectiva globalizada e integral que orienta el sentido último de la educación en derechos humanos hacia el fortalecimiento de la democracia política, educativa y cultural, permiten potenciar capacidades para el conocimiento de los derechos, promover la memoria histórica (tiempo largo y corto), empoderarse de un lenguaje basado en estos derechos, conformarse como sujeto autónomo desde el reconocimiento de los otros y actuar en el mundo acorde a estos principios (Magendzo, 2008). Del mismo modo, esta perspectiva globalizada anclada en el *nunca más*, promueve capacidades para una memoria activa ampliada de los horrores de las dictaduras, autoritarismos, persecuciones políticas, torturas, desapariciones, exilios y violaciones de los derechos humanos. Habilidades para releer la historia con instrumentos y miradas, que abordan todas las formas pasadas y presentes de violación de derechos (esclavitud, genocidios, discriminaciones, exclusiones, invisibilizaciones, exterminios, subalternizaciones). Ello supone poner en marcha procesos de formación de sujetos de derechos y de actores sociales y la promoción del empoderamiento individual y colectivo, especialmente el de los grupos

sociales marginados o víctimas de discriminación. Ciudadanías movilizadas desde energías de coraje, justicia, verdad, esperanza y compromiso con el reconocimiento en las democracias. Esta perspectiva de los derechos humanos histórica del pasado reciente; referencias éticas para pensar los hechos históricos desde el *nunca más*, sustentar los juicios históricos sobre los hechos del pasado reciente y pensar la democracia basada en el reconocimiento del otro en el presente.

Así, la relación articulada entre conocimiento histórico, memoria y derechos humanos para la construcción de una conciencia histórica de las nuevas generaciones herederas del pasado reciente y responsables de los futuros políticos, debe integrar el conocimiento histórico y sus capacidades analíticas y comprensivas, la memoria reflexiva y los derechos humanos para la articulación de estos dos componentes.

El trabajo educativo de los sitios de memoria y su aporte al desarrollo de una conciencia histórica del pasado reciente

Dimensiones analíticas presentes en el trabajo educativo de los sitios

La práctica educativa de los sitios de memoria comparte con otras iniciativas de enseñanza del pasado reciente en los contextos y énfasis ya señalados y permite reconocer un conjunto de dimensiones analíticas implicadas que orientan la acción pedagógica:

a) La dimensión política y ética

Reflexiona sobre la historia del pasado reciente desde la justicia y la responsabilidad. Observa esta historia como parte de un proyecto político social inconcluso, que por sus características y efectos demanda integrar referencias éticas de justicia con los ausentes y sus actores. Reconociendo la violencia fundadora de toda narrativa histórica y el déficit de legitimación de todo presente, abre la crítica y la reflexión de su pasado y del modo en que ha sido narrado (Ricoeur, 2004). Somete la narrativa de memoria a objetivos de verdad de lo acontecido y a cuidar su uso de los propósitos políticos apegados a la rentabilidad del presente, alejados de la comunidad de sentido y de la responsabilidad[5]. El principio de la justicia demanda integrar a los silenciados por la memoria pública y promover reflexiones sobre la historia que evidencian las desigualdades y los usos del poder que han conducido a los hechos de violación de derechos (Magendzo, 2008; Sacavino, 2015). Interpela a extraer la ejemplaridad del trauma desde una visión de futuro, a pensar más allá de los hechos acontecidos y a integrar distintos pasados, del tiempo largo y corto en la

[5] Todo presente tiene un déficit de legitimación que abre la reflexión de su propio pasado y del modo en que ha sido narrado Bárcena y Melich, 1999 465 - 484.

reflexión y en los juicios histórico-éticos[6]. El principio de la responsabilidad en la historia (Recas, 2006), considera el pasado reciente como un texto que aporta a la comprensión del daño, a reconocernos en la historia en una trama de continuidades del pasado y, asumir la responsabilidad por sus efectos. Reconocer los derechos humanos como sustento ético y reflexivo de la historia que a través de las elaboraciones de juicios histórico éticos contribuye a la formación del pensamiento político, y promueve la imaginación moral (Ginzburg, 2000) sobre dicho pasado, que vincula a quien recuerda con el universo ético de quienes construyeron el pasado. Además, desarrolla un ejercicio interpretativo moral desde un campo de posibilidades en el presente heredado, centrando su atención en la acción que conformó los hechos para proponer nuevas opciones para abordar éticamente lo que ya sucedió. La imaginación moral permite recrear los acontecimientos, inscribe el pasado en el presente y aporta a imaginar lo impensado. Abre una relación empática con el pasado reciente. Pensando las acciones desde un marco de decisiones posibles, abre una disponibilidad ética potencial para el futuro.

b) La dimensión narrativa-experiencial

Reconoce las diversas interpretaciones y sentidos elaborados sobre dicho pasado. Aborda distintas configuraciones de memoria (social, familiar, testimonial, política, etc.) como formas particulares y vivenciales de establecer vínculos rememorativos con el pasado reciente. Son resultantes del proceso de configuración de sentido de la experiencia del tiempo (Rusen, 2010) y de su articulación con el conocimiento histórico disponible. La narración del pasado reciente da cuenta de un tipo de memoria construida en la que están implícitos los intereses políticos, su relación activa con el presente y los deseos de futuro. Cada vez que se produce la narración de este pasado se movilizan experiencias humanas, sociales y memorias que deben ser escuchadas, confrontadas y orientadas para reconocer las disidencias, y a través de la imaginación moral, promover una reflexión sobre las memorias del duelo, de la pérdida, del dolor y de la experiencia humana.

c) Dimensión hermenéutica-crítica

Reconoce la condición histórica de las sociedades como un eje para la reflexión sobre el sentido de los hechos, los proyectos inconclusos, las experiencias de violación de derechos humanos y de los procesos políticos del tiempo largo y tiempo corto. Reflexiona sobre las continuidades y discontinuidades históricas de las formas de dominación, de las luchas y confrontaciones entre proyectos de cambio y las resistencias, las exclusiones y las transformaciones de las demandas sociales. Muestra lo que hemos heredado y las responsabilidades específicas que emergen a partir de la comprensión. La crítica está orientada hacia la transformación de las inequidades sociales expresadas en los

[6] La construcción de la memoria ejemplar supone un desplazamiento hacia el dolor y trauma del pasado reciente y la consideración del presente así como, la proyección hacia futuros con aprendizaje basados en el nunca más, en el reconocimiento de las diferencias, etc.

recuerdos elaborados sobre el pasado reciente. Considera que el recuerdo de este pasado debe ser liberado de las determinaciones impuestas por los discursos construidos y por los silencios y olvidos instalados. El recuerdo es un asunto público que evidencia un conflicto de memorias e intereses que han bloqueado la justicia en las memorias perpetuando la desigualdad de las ciudadanías respecto del derecho a recordar y a ampliar su conciencia histórica para la toma de decisiones políticas transformadoras.

Componentes del trabajo educativo de los sitios

Los sitios de memoria pueden desarrollar procesos de rescate y conservación de la memoria, promueven una reparación simbólica y el reconocimiento a las víctimas, tienen una función educativa vinculando el pasado con el presente y también una función conmemorativa y cultural.

A partir del trabajo del conocimiento histórico y de las funciones críticas de su pensamiento, de la memoria reflexiva y de la perspectiva integral de los derechos humanos como recurso cultural para el sustento de las democracias, es posible observar algunas capacidades específicas que el trabajo de sitios puede promover para conformar la conciencia histórica de ese pasado. Presentamos algunas posibilidades[7]. En cuanto a sus ejes articuladores, el trabajo pedagógico de los sitios aborda:

a) La memoria testimonial y su potencial de aprendizaje

Los sitios ponen en valor el testimonio de la víctima para el conocimiento de la historia reciente. La memoria testimonial es la resultante de una estrategia anamnética de la palabra del testigo/a (Rubio y Osorio, 2017 citando a Mate, 2009) que posee dos dimensiones: la recuperación del recuerdo de las víctimas desaparecidas vía familiares y segundas y terceras generaciones y la demanda por la justicia en cuanto reparación y dispositivo que asegura en el tiempo; que la memoria de las violaciones de los derechos humanos no sea nunca excluida ni olvidada del debate público. Del mismo modo, como "narrativa del desastre" o "testimonios del universo concentracionario" que rechaza el silencio de lo vivido, pueden ser considerados como relatos para la formación política, en los cuales se alude a experiencias que quiebran los esquemas éticos y morales pautados por la modernidad aportando a la educación para la memoria desde una modalidad negativa de *Bildungsroman*[8] (Herrera, 2017, basada en Bárcena 2003-2004).

---

[7] La propuesta se encuentra en desarrollo.

[8] Su procedencia etimológica de *Bild* permite un juego lingüístico con dos de sus principales acepciones en alemán: *imagen* y *forma*. Implica tanto un dar forma, porque una forma no es invariable, mediante manipulaciones sucesivas a la vista de una imagen o idea previa más o menos preestablecida, que sirve de guía o plan, como señala Salmerón.16 Larrosa resume bien los principales ámbitos disciplinares en torno a los cuales se articula la idea de *Bildung*. Primero, en la filosofía (filosofía de la historia y filosofía de la cultura), es decir, en aquellas disciplinas configuradas textual e históricamente y a las que solo accedemos mediante un despliegue temporal. Segundo, en la pedagogía y en los discursos que subrayan el importante valor de las humanidades o de una formación humanística, entendidas como frenos de una visión más tecno-científica de la educación. Y, en tercer lugar en torno a este género literario de la novela.

El vínculo con este género que media entre la narrativa autobiográfica y el ensayo permite integrar un conocimiento distinto que revela la crisis radical de la idea de formación así como de la experiencia política, y abre la posibilidad de restituir al otro excluido y destituido en el curso de la historia reciente. El otro que recibe estos relatos (dichos o escritos) abre la posibilidad de "dejarse fracturar por ellos y comprobar que la conquista de nuestros mejores valores democráticos tiene una historia de lucha y resistencia, de elevación y caída, de vida y de muerte, de hombres que practicaron la "banalidad del mal", como la denominó Arendt, y de seres humanos que, ni héroes ni santos, en las condiciones más indigentes, ejercitaron la compasión, la benevolencia y el coraje moral" (Bárcena, 2003-2004, p. 2). El habla del testigo anida la esperanza de que, en otro lugar y en otro tiempo, existirá una comunidad moral que prestará oídos a su testimonio.

El testimonio de las experiencias vividas presente en los sitios permite reconstruir el pasado reciente. Esta narrativa genera un conocimiento que habla sobre hechos de destrucción, dolor y destitución derivados de políticas de campo, así como de condiciones de acceso a los hechos del pasado reciente, caracterizadas por la ausencia o reducción de archivos documentales y por el desafío de sortear la distancia temporal que amenaza a los procesos de memorialización, y su transmisión y conformación como recurso educativo para las nuevas generaciones. En estas condiciones, la reconstrucción de la memoria testimonial del pasado se orienta a ampliar las escalas de representación simbólica, a articular la comprensión histórica de lo acontecido y a activar la justicia en las memorias estableciendo la verdad de dolor, el rol político de los ciudadanos y su reparación.

El vínculo entre "memorias sensibles" (del presente) y "memorias del dolor" (del pasado), puede abrir espacios de comprensión si se sitúan históricamente. Los sitios enfrentan la dificultad de abrir el recuerdo a lo indecible de la experiencia de tortura y exterminio —una apuesta enmarcada en un vacío insalvable— ante los hechos y la presencia/ausencia de los que ya no están. El trabajo del testimonio de las víctimas rompe intencionalmente con la linealidad del relato histórico normalizado, evidenciando el vacío generado por la represión y, a la vez, abre un recurso para el conocimiento que puede articularse con el enfoque de la historia oral aportando a reconstruir la historia del sitio y de sus experiencias allí acontecidas en la historia reciente.

En términos de aprendizaje, desde una dimensión narrativo experiencial de la memoria testimonial, es posible observar las siguientes capacidades a desarrollar por los sitios:

- Se aproximan de modo sensible a lo indecible del trauma de la violación de derechos humanos.
- Articulan la narrativa testimonial con los hechos históricos conocidos del pasado reciente para sustentar la conciencia histórica de la violación de derechos humanos.

b) Articulaciones narrativas entre memoria, conocimiento histórico y derechos humanos

Los sitios desarrollan articulaciones narrativas diferenciadas entre estos referentes. En sus prácticas educativas, tiende a primar una vinculación entre memoria e Historia. Ya hemos señalado que esto se debe a la prevalencia de un enfoque normativo de los derechos humanos. Del mismo modo, el código disciplinar de la historia (en la escuela) no facilita estas articulaciones. La evidencia muestra que la memoria por sí misma no puede transformarse en un dispositivo crítico si no se articula con la historia. Esta le aporta los hechos y procesos de mayor alcance en los que se sitúa la experiencia y permite analizar en perspectiva más compleja los fenómenos políticos en los cuales se ha inscrito la experiencia recordada. Por su parte, los derechos humanos deberían aportar el componente analítico que permite emitir los juicios históricos, éticos y políticos con los cuales la memoria del pasado se vincula. Sin hechos históricos no es posible organizar el relato reflexivo de la memoria. Tampoco es posible reconstruir la historia desde una suma de memorias. A su vez, el conocimiento histórico sobre el pasado reciente, sin la memoria de las experiencias vividas, propende a consolidar las injusticias y desigualdades como narrativa hegemónica sobre el pasado. La memoria desde la perspectiva reflexiva debe dialogar desde su particularidad con el conocimiento histórico, tensionar evidenciando las omisiones del relato oficial y los sentidos políticos de este. En este marco, la perspectiva de los derechos humanos que hemos planteado se orienta a sustentar los juicios, histórico-éticos de dicho pasado.

En términos de aprendizaje de estas relaciones, desde una dimensión política y ética del conocimiento histórico, pueden considerarse las siguientes capacidades:

- Explica la historia del pasado reciente como sujeto heredero de ese pasado y se responsable de los futuros políticos de la sociedad a la que pertenece.
- Articula la relación de causalidad y continuidad histórica entre el pasado reciente y el presente.
- Problematiza la historia del pasado reciente desde la responsabilidad.

Desde la dimensión política-ética de los derechos humanos que vincula este referente con el conocimiento histórico, puede considerarse la siguiente capacidad:

- Expone con precisión los derechos humanos vulnerados en la historia del pasado reciente y muestra su continuidad y cambio en el presente.

Por último, desde la dimensión narrativa experiencial de los derechos humanos que integra memoria:

- Reconoce diversas iniciativas de memoria del pasado reciente y de su defensa como expresiones particulares de los derechos humanos en el territorio.
- Analiza los usos públicos de las memorias sociales y emblemáticas del pasado reciente desde una ética de los derechos humanos.

c) Defensa de la democracia basada en una conciencia histórica del pasado reciente

Los sitios de memoria se orientan a defender las democracias basadas en el reconocimiento del otro. También, desde el análisis de la violación de derechos humanos acontecida en el pasado reciente, reconoce los principios de las democracias que fueron vulnerados particularmente: la valoración del ser humano, la libertad y la tolerancia, así como la defensa de una cultura de paz. La comprensión de los hechos históricos en su relación con los testimonios de lo acontecido y el análisis ético de ambos, permite reflexionar sobre sus efectos. Esta integración permite aportar a configurar una conciencia histórica heredera de ese pasado, que lo recuerda para imaginar con responsabilidad nuevos futuros o aquellos que no se concretaron. Desde esta perspectiva, *al pasado se lo re-visita*, se le actualiza e interroga para comprender con mayor profundidad y amplitud lo que nos sucede mientras está ocurriendo aquí y ahora para, desde allí, imaginar futuros posibles (Rubio y Osorio, 2017, citando a Quintar 2015).

Aprendizajes específicos y tensiones para una conciencia histórica del pasado reciente desde los sitios de memoria

El pasado reciente conforma un fondo de experiencia específico portador de aprendizajes. Dadas las características de los sitios de memoria como espacios de experiencia de violación de derechos humanos y elaboradores de recuerdo para la conciencia histórica, podemos reconocer algunos aprendizajes específicos y sus tensiones:

a) Aprender la convivencia política en los territorios desde el cuidado del otro

Los sitios son espacios de memoria sobre el daño, la pérdida y la violación de derechos, muestran que los territorios portan múltiples tiempos históricos y una normalidad y estabilidad relativa y frágil. Nos convocan a responsabilizarnos de las significaciones que elaboremos y a desarrollar capacidades ciudadanas para reflexionar de un modo más profundo y complejo sobre la vida política, articulando el reconocimiento del otro. Del mismo modo, los sitios nos aportan las continuidades y discontinuidad específicas de la historia local en relación a la historia nacional, evidencian las vivencias propias del territorio e integran la historia oral y la memoria testimonial como referencias de conocimiento situado sobre el pasado reciente.

b) Aprender sobre nuestra identidad como comunidad temporal de sentido

Referido a la necesidad de concebir el pasado reciente como fondo de experiencia de nuestra existencia social pasada y presente. La memoria testimonial en relación al conocimiento histórico y los derechos humanos aporta a conocer nuestra pertenencia a una comunidad de sentido y sus fracturas. A reconocer que nuestra identidad política está en construcción y que los sitios de memoria abren la posibilidad de afirmar un “nosotros hemos vivido” como parte de la historia.

c) Aprender a problematizar la historia desde la responsabilidad

La reserva de memoria, el conocimiento histórico y la perspectiva de los derechos humanos que permitan integrar el trabajo educativo de los sitios promueven la reflexión sobre la historia desde la responsabilidad. En el caso de los herederos de dicho pasado, esta se manifiesta de cara a lo acontecido y los efectos sociales y políticos que ha producido dicho pasado. Demanda conocer la historia y reflexionar sobre ella, integrando el compromiso atento con la defensa de los derechos humanos ante toda forma de subalternización en el presente y en el futuro. Esto implica revisitar el pasado observando su presencia en el presente y estimar qué acciones pueden fortalecer la democracia del reconocimiento.

Algunas tensiones de estas apuestas son:

- **El riesgo de pedagogizar el recuerdo por la vía del testimonio.** Transformar la memoria testimonial en una verdad absoluta que limite la comprensión y la reflexión por la vía del diálogo crítico entre memorias (Bárcena, 2011: Sacavino, 2015).
- **El modo de articular memoria, conocimiento histórico y derechos humanos.** Considerar los riesgos y efectos de la articulación, ya sea focalizando la narrativa más en el pasado del dolor y de la ausencia o más en el presente, solo en la defensa funcional y cognoscitiva de los derechos humanos, no considerar el conocimiento histórico, etc. Se debe entonces velar por una articulación pertinente entre los tres componentes ya señalados que conduzca a la conciencia histórica que proponemos. Considerar no perder el potencial narrativo y político del recuerdo.
- **Considerar a los herederos.** Contemplar en las elaboraciones del recuerdo y sus potenciales de capacidades y de aprendizaje el acceso al conocimiento histórico disponible para las nuevas generaciones y el marco de interpretaciones, mundos o estados de conciencia histórica de los herederos en las sociedades actuales, entre otros. La tendencia observada indica que el conocimiento histórico y el reconocimiento subjetivo en la historia no es un recurso disponible y valorado para la conformación de subjetividades hoy en día. El pasado reciente en los jóvenes se conforma de modo desigual, diferenciado y fragmentado a partir de la fuerza de la transmisión de las memorias familiares, las memorias emblemáticas y los cercos ya señalados del código disciplinar escolar. Ello repercute en la posibilidad de configurar memorias reflexivas, en las posibilidades de establecer un diálogo crítico entre estas y en el diálogo con las elaboraciones del recuerdo de los sitios. Constatamos una profunda debilidad en la formación de nociones cívicas y de derechos humanos que, unida a los efectos de la invisibilizaciones históricas del currículum oficial, redunda en una narrativa sobre el pasado reciente conformada como cultura histórica que "sospecha" de las narrativas oficiales (González y Rubio, 2017), que no conoce la historia reciente y que muestra unas "memorias desfondadas" que no permiten conformar una conciencia histórica, con memoria reflexiva para sustentar ciudadanías herederas del pasado reciente y responsables de su presente.

Reflexiones finales

Se requiere potenciar los espacios de aprendizaje que articulen la memoria, el testimonio, la historia y la formación en derechos humanos como un recurso para la comprensión, la reflexión y la responsabilidad como capacidades de las ciudadanías herederas. En ello, los sitios de memoria tienen un rol preponderante en la pedagogía pública de memoria que desarrollan.

Referencias bibliográficas

Arteaga, B. y Camargo, S. (2014) Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, pp. 110-140. Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, Brasil

Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Revista Con-ciencia Social*, 15, 109-118.

Bárcena, F. (2003-2004). El relato de formación política. Pedagogía de la memoria, biofICCIÓN y ética del testimonio Fernando Bárcena ["El relat de formació política. Pedagogía de la memoria, biofICCIÓ i ética del testimonio". En: *Temps d'educació*. (Universitat de Barcelona), nº 28, pp. 27-54.

Bárcena, F. y Melich, J. C. La palabra del otro, una crítica del principio de la autonomía en educación. *Revista española de pedagogía*, año LVII, n 214, septiembre-diciembre 1999 pp. 465-484.

Brett, S, Bickford, L. Sevcenko, L y Ríos, M. (2007). *Memorialización y democracia. Políticas de estado y acción civil*. Santiago: Flacso.

Cerri, L. (2013). *Ensino de história e consciencia histórica.* FGV de Bolso. Brasil: Editora Río de Janeiro.

Cuesta, R. (2011). Historia con memoria. Revista Con- Ciencia Social, 15, 15-30

Cuesta, R. (1999). Sociogénesis de una disciplina escolar.: La historia. España: Pomares-corredor.

González, F. y Rubio, G. (2017). Narrativas históricas, pasado reciente y currículum escolar. Configuraciones de la conciencia histórica en jóvenes de liceos públicos en Santiago y Valparaíso. Proyecto NTI.7. Dirección de Investigación y Postgrado Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Ginzburg, C. (2000). Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre la distancia. Barcelona: Península.

Jaramillo, J. (2009). Tres experiencias emblemáticas de recuperación de pasados violentos en América Latina. Argentina, Guatemala y Colombia. *Antropología Social*, 11, 29-59.

Jelin, E. (2005). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. Recuperado de http://ides.org.ar/wpcontent/uploads/2012/03/cuaderno2_Jelin.pd

Lefranc, S. (2004). Políticas del perdón. Bogotá: Norma

Herrera, M. C. (2017) Educación en tiempos de conflicto y posconflicto en donde la memoria es un lugar en llamas. Recuperado de http://palabrasalmargen.com/edicion-115/educacion-en-tiempos-de-conflicto-y-posconflicto-en-donde-la-memoria-es-un-lugar-en-llamas/

Herrera, M. C y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Magendzo-Kolstrein, A. (2008) La escuela y los derechos humanos. México: Editorial Cal y Arena.

Mejía, M.R. (2017). Entre el conflicto y la memoria: Sistematización de experiencias geo-pedagógicos en Colombia posconflicto - acuerdo por la Paz. Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos. Segundo Semestre. N° 5. pp. 63-87.

Mendoza, C. (2015). *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

OPCIÓN-ECEN (2013). Los ruidos del silencio. Los niños, niñas y adolescentes hablan a cuarenta años del golpe militar en Chile. Recuperado de http://www.opcion.cl/

Pla, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia. N 84, septiembre-diciembre, pp. 161-184.

Piper, I. (2015). Violencia política. Miedo y amenaza en lugares de memoria. *Athenea Digital*, 15(4), 155-172.

Quintar, E. (2015). Memoria e Historia. Desafíos a las prácticas políticas del olvido en América Latina. Ágora, 15(2), 375-391.

Recas, J. (2006). Hacia una hermenéutica crítica. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Ricoeur, P. (2004). La Historia la memoria y el olvido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente. *Revista Colombiana de Educación* (7), 109-135.

Rubio, G. (2013). Memoria política y pedagogía. Los caminos hacia la enseñanza del pasado reciente. Santiago: LOM.

Rubio, G. y Osorio, J. (2017). Memoria, Procesos identitarios y Pedagogías: El caso chileno. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *11*(1), 131-150. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100009

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 12, pp. 79-90.

Rüsen, J. (2010). e o ensino de história. Curitiba: UFPR.

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el nunca más para la construcción de la democracia, Folios, 41, 69-85. doi: 10.17227/01234870.41folios 69.85.

Sánchez Costa, F. (2009). La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. Pasado y Memoria. Revista de Historia contemporánea, 8, pp. 267-286.

Seixas, P. (2006). Teacher Notes: Benchmarks of Historical Thinking A Framework for Assessment in Canada Centre For The Study Of Historical Consciousness UBC august 18th. Extraído de http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf

Schulz, W.; Ainley, J.; Cox, C.; Friedman, T. (2018). Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Latinoamericano. IEAKeizersgracht 311 1016 EE Ámsterdam. www.iea.nl.

Stern, E. (2013). Memorias en construcción: Los retos del pasado presente en Chile 1989-2011. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Stern, E. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. En M. Garcés, M. (Comp.), Memorias para un nuevo siglo. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX (p. 11-33). Santiago: Ediciones ECO.

Timmermann, F. (2015). El gran terror. Miedo, emoción y discurso. Chile, 1973-1980. Santiago: Ediciones Copygraph.

Toledo, M.I.; Magendzo-Kolstrein, A.Virna, G. Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de Historia y Ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. Estudios Pedagógicos XLI, N° 1: 275-292, 2015. Extraído de https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art16.pdf

Toledo, M, I., Magendzo, A, Veneros, D.A. (2009). Visita a un lugar de memoria: guía para el trabajo en derechos humanos. Santiago: Lom.

Vélez, G. y Herrera, M. C. (2014). Formación política en el tiempo presente. Ideologías violentas y pedagogía de la memoria. Nómadas, 41, 149-165.

Wilde, A. (2013). Un tiempo de memoria. Los derechos humanos en la larga transición chilena. En K. Collins y A. Joignant (Eds.), Las políticas de la memoria en Chile: Desde Pinochet a Bachelet (pp. 55-84). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO DE LA POSDICTADURA EN CHILE. LA PROPUESTA DESDE EL SITIO DE MEMORIA PARQUE POR LA PAZ VILLA GRIMALDI

Karen Bascuñán P.[1]

Resumen

A 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la promoción y defensa de estos derechos desde los diferentes espacios educativos formales y no formales es fundamental para avanzar hacia una cultura de respeto a los derechos humanos.

El Parque por la Paz Villa Grimaldi cuenta con un área de Educación que, desde su configuración, creó un programa de educación en derechos humanos. En este marco, hemos impulsado diferentes acciones, considerando en el programa también la pedagogía de la memoria a lo que hoy, a más de más de 20 años de la apertura del sitio de memoria, hemos incorporado la propuesta de pedagogía de sitio con comunidades. Esta rescata las memorias del sitio y de Chile en vínculo con el presente, promoviendo espacios de participación, reflexión y diálogo con las diversas comunidades con las cuales trabajamos. El presente artículo muestra parte de la propuesta educativa de Villa Grimaldi con las reflexiones que han surgido de la nueva propuesta de recorridos pedagógicos y la realización de talleres, junto con la evaluación del sitio de memoria a partir de los mandatos internacionales de la educación en derechos humanos.

"[...] no podemos, no queremos olvidar, no debemos olvidar. Pues si olvidáramos, olvidaríamos nuestra propia identidad, sepultaríamos la camaradería, el protagonismo social de la historia, el derecho a vivir la solidaridad hasta las últimas consecuencias".

Patricio Bustos

Antecedentes

El sitio de memoria Parque por la Paz Villa Grimaldi, entre 1974 y 1978 fue un centro secreto de secuestro, tortura, exterminio y desaparición durante la dictadura cívico-militar chilena. Alrededor de 4500 personas estuvieron secuestradas y secuestra-

[1] Coordinadora Área Educación Sitio de memoria Parque por la Paz Villa Grimaldi.
El Área Educación del sitio de memoria Parque por la Paz Villa Grimaldi está compuesta por Karen Bascuñán, Enrique Gatica, Paz Morales y Cinthia Vargas. Junto a nuestro grupo de trabajo, contamos con el apoyo de Elisa Zárate, Kristel Farías y Violeta Sandoval.

dos en este centro secreto, viviendo los mayores crímenes de lesa humanidad. Hoy contamos con 241 personas que constituyen la irreparable lista que contiene los nombres de ejecutadas y ejecutados políticos y detenidas y detenidos desaparecidos de Villa Grimaldi.

Villa Grimaldi fue el primer sitio de memoria recuperado de las dictaduras del Cono Sur. Luego de su proceso de recuperación, la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi es la encargada de gestionar y poner en valor el sitio de memoria Parque por la Paz Villa Grimaldi. Inaugurado en 1997, su quehacer se orienta fundamentalmente a la promoción y defensa de los derechos humanos al interior de la sociedad chilena, así como a la recuperación de la memoria histórica del lugar. Su misión se despliega desde los principios de Verdad y Justicia ante los crímenes de lesa humanidad cometidos en dictadura, principios que se entraman en una propuesta de construcción de memoria que ha implicado resignificar este espacio desde ex centro secreto al actual sitio de memoria Parque por la Paz Villa Grimaldi.

En este sentido, la cultura de derechos humanos, la búsqueda de justicia y la dignificación de las víctimas tienen en Villa Grimaldi un espacio público que los acoge. Es así como a través de diversos proyectos y actividades, ha logrado convertirse en un referente importante para el trabajo en derechos humanos vinculado a un lugar de memoria donde se cometieron crímenes de lesa humanidad, tales como la tortura, la ejecución política y la desaparición forzada, entre otros.

La conmemoración de los 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos nos invita a mirar nuestro escenario, los procesos que hemos vivido como país y los esfuerzos desde un sitio de memoria luego de los efectos de la dictadura cívico-militar, no solo en lo que refiere a los DDHH en ese contexto de nuestro pasado reciente, sino sobre cómo hoy su legado valida prácticas institucionales que atentan contra los DDHH y cómo, a su vez, el país tiene el legado de un modelo que desde múltiples aristas violenta a la ciudadanía y su diversidad de pueblos y comunidades.

El testimonio, pilar para la propuesta educativa de Villa Grimaldi

Villa Grimaldi vivió la doble borradura desde la demolición y negación de lo sucedido en este lugar; ha construido su historia y su memoria desde el innegable valor de la palabra, la que se hace presente desde los testimonios de quienes fueron ex presos políticos y ex presas políticas de este lugar. El testimonio, si bien está fuertemente vinculado a lo que enunciamos previamente sobre la demanda de Verdad y Justicia en el plano judicial, es un elemento vital que se abre a otros sentidos al situarse en el sitio de memoria y, en esa espacialidad, desde su reflexión abre los significados del sitio de memoria, estableciendo un puente entre lo que fue y su resignificación hasta hoy.

De ahí la importancia de pensar los derechos humanos y su educación en un sitio de memoria y la ineludible exigencia del vínculo pasado-presente. Lo anterior en tanto las sistemáticas violaciones a los derechos humanos vividas en dictadura nos convocan no solo a referir los crímenes del pasado, también debemos referir su actualidad, problematización y tensiones.

Nos señala Todorov (2010): "un acto solo es moral si los beneficiarios del mismo son los otros y nos lo exigimos a nosotros mismos. Dar lecciones de moral nunca ha sido un gesto virtuoso. No es posible entender el mal que llevan a cabo los otros si nos negamos a preguntarnos si seríamos capaces de cometerlo nosotros también". La construcción colectiva de esta memoria nos convoca no solo a mantener el testimonio como referente sino que, a la vez, es nuestra misión presentarla a quienes se acercan a este sitio, vinculando aquello iniciado en el pasado y en un continuo socio-político y cultural que nos alcanza hasta hoy. ¿Qué hacemos con las violaciones a los derechos humanos hoy? ¿Qué haremos al encontrarnos en una encrucijada de esa violencia del terrorismo de Estado y violaciones sistemáticas a los DDHH, como las que vivimos hace unas décadas en nuestro país y su legado hoy?

Es importante recalcar que la memoria de Villa Grimaldi no refiere solo a la barbarie gestada y ejecutada ahí a través del terrorismo de Estado y la violación sistemática de los DDHH, también muestra la trama de la sobrevivencia y resistencia entre compañeras y compañeros en el contexto de su secuestro por razones ideológicas. Es la recuperación de lo que fue demolido en dictadura pero hoy se representa principalmente a través de la palabra. La *fuerza del sitio* es la dimensión concreta de su espacialidad, palpable en sus vestigios que cuentan el horror y la solidaridad, el esfuerzo y la gesta de un colectivo para que no continúe el horror a través de la violencia y las violaciones a los DDHH.

La historia de Villa Grimaldi, desde los testimonios, fue dando forma a la propuesta que hoy sostiene a este sitio de memoria. Fue la primera representación de lo vivido aquí y base para las representaciones posteriores. Las y los testimoniantes son personas y colectivos que se remiran y ofrecen su memoria a otros, de modo vinculante, en el ejercicio por la restitución de un lazo social que devino en la imagen de un archipiélago como país fragmentado. El ejercicio de elaboración y significación de gran parte de quienes vivieron esa experiencia radical ha sobrepasado esa categoría anquilosada, donde en la resistencia y en la continuidad de sus vidas han sido más que víctimas. Testimoniar abre la posibilidad de portar esa condición y ampliarla a un sujeto que restaura su dignidad a través de su palabra en el espacio público, y ese espacio público es el sitio de memoria y su afuera, tanto en sus dimensiones concretas como simbólicas, buscando resquicios y gestando rutas para que circule en el espacio público, también en el *afuera* de Villa Grimaldi.

Programa de Educación en derechos humanos y Pedagogía de sitio de memoria

Las primeras prácticas en este sitio de memoria refirieron a narrar desde el testimonio lo sucedido. Con el paso del tiempo, diálogos, reflexiones y aprendizajes, la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi constituyó su Área Educación, la que se construye desde cuatro ejes didácticos:

1. Vinculación pasado-presente.
2. Promoción de una cultura de los derechos humanos.
3. Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.
4. Fomento de una memoria crítica.

A 21 años de inauguración de nuestro sitio de memoria reconocemos múltiples desafíos, tanto para el sitio en general, como para la particularidad de su propuesta educativa. El Área Educación, a través de estos años, ha creado estrategias y actividades donde el centro de la labor ha sido las que históricamente se han denominado *visitas guiadas* —hoy Recorridos Pedagógicos—, medulares para la transmisión de la memoria del sitio. Junto a esto se han elaborado materiales pedagógicos y gestado seminarios y encuentros con actores del sistema educativo y de educación no formal, que conforman nuestro Programa de Educación en DDHH y Pedagogía de sitio de memoria, que contempla diversas líneas de trabajo.

Un Programa que aborda la Educación en derechos humanos (EDH) y se tensiona para hacerse cargo de la educación *en, desde y para* los DDHH, requiere una constante evaluación de sus prácticas y escucha activa de las comunidades con las que trabaja. La velocidad de algunos cambios sociales y la morosidad de procesos sociales profundos —como a los que convoca a revisitar o significar en un sitio de memoria— instala a cualquier grupo de educadores en un esfuerzo constante para mantener vigente y actualizada una propuesta de EDH. En un sitio de memoria es imposible desvincular la EDH de la transmisión y creación de las memorias que refieren tanto al sitio como a un espectro más amplio del contexto en que este fue un centro secreto, y de la actualidad y problemáticas tanto de DDHH en nuestro país, como de la EDH.

Nuestro Programa ha tenido la posibilidad de sostener prácticas reflexivas que realicen propuestas para mantener el sentido profundo del trabajo educativo en un sitio de memoria. Reflexionar sobre el trabajo realizado durante estos veinte años, pensar en reelaborar estrategias y actualizar ejes ha sido el soporte del trabajo actual, que da continuidad al legado interno del sitio y a la vez lo actualiza. Junto a los ejes enunciados previamente, para cada propuesta del Programa hemos incorporado cuatro categorías de análisis que ponemos en diálogo estos los ejes:

a) Transgeneracionalidad.

b) Participación como un eje constituyente de la experiencia.

c) Apertura del sitio de memoria a diversas comunidades y colectivos.

d) Transmisión y construcción de memorias.

Para sostener el trabajo de EDH en la particularidad de un sitio de memoria, fue imprescindible preguntarnos ¿qué es educar en un sitio de memoria? y volver a hacer presentes cuáles han sido los proyectos políticos, ideologías y colectivos a los que se han dirigido las violaciones a los DDHH en nuestro país, por ejemplo. Y de modo imprescindible, cuál es el rostro y características hacia las que hoy se dirigen las violaciones a los DDHH.

Estas condiciones sostienen el trabajo que realiza el Área Educación, que a su vez se despliega principalmente en la *Pedagogía de sitio de memoria con comunidades*. Si bien nuestra labor se centra en este ejercicio, cada una de las otras líneas de trabajo le insuma consistentemente. Las metodologías creadas para el trabajo con comunidades se gestan desde el cruce entre la EDH y la pedagogía de sitio de memoria. Actualmente, tenemos la posibilidad de abordar la EDH refiriendo tanto a la violación sistemática de los DDHH vividos durante la dictadura, como las violaciones a los DDHH hoy, tanto en Chile como en el resto del mundo.

Junto a la promoción de los DDHH, tenemos la urgencia de la EDH tanto para su defensa como para la denuncia por múltiples nudos conflictivos tanto del pasado como del presente. En nuestro país, junto con la deuda irrefutable de Verdad y Justicia que vivimos y la problemática profunda de impunidad que esto nos lega, podemos vivir y observar otras dimensiones de los DDHH que es imprescindible abordar hoy, como las prácticas de tortura que conocemos a través de múltiples denuncias —especialmente de quienes hacen uso de su derecho a denunciar problemáticas en las que el Estado es parte—, la irrefutable demanda por la violencia patriarcal, la situación de migrantes y migrantas en nuestro país, o la violencia sistemática del Estado contra el pueblo mapuche, entre otros. Para no solo conocer, sino también entender las problemáticas abordadas, es imprescindible enfatizar el vínculo pasado-presente y la memoria crítica sobre lo abordado.

En la ruta por reflexionar sobre nuestra labor y metodologías —lo que nos ha llevado a empujar propuestas que posibiliten esta EDH en instancias diseñadas que se hagan cargo de la inclusión de las memorias que cada sujeto porta, la apertura de un espacio que escuche y dialogue con su palabra y subjetividad, que escuche sus experiencias sobre el pasado y actualidad de los DDHH—, incluimos en cada recorrido pedagógico un Taller como instancia final de diálogo y reflexión, e incluso de visibilización de formas de acción al respecto. Entre los talleres propuestos en el Recorrido pedagógico general, encontramos *La Desaparición forzada y el caso de Marta Ugarte*, o *Formas de represión estatal y atropello a los DDHH en la actualidad*, por ejemplo.

Junto a los recorridos pedagógicos generales y sus talleres, también contamos con las *Rutas Temáticas*, que nos proponen:

1. Contexto histórico. Movimientos sociales y partidos políticos de izquierda antes del golpe de Estado de 1973.
2. Movimiento de Derechos Humanos en Chile.
3. Memoria y testimonio.

Estas rutas están dirigidas principalmente a jóvenes que cursan Enseñanza Media o Educación Superior, y presentan una propuesta de tres momentos pedagógicos: trabajo en el aula previo a la visita a Villa Grimaldi, realización de la ruta en Villa Grimaldi y trabajo posterior en el aula. Implica una alianza importante con las y los docentes y una mirada evidentemente desde la pedagogía de la memoria.

Si bien creemos que estas metodologías son un aporte a nivel local para la EDH y pedagogía de la memoria, quisimos abordar un punto relevante respecto a las propuestas para abordar los DDHH y la memoria de nuestro pasado reciente, especialmente en el marco de la educación formal. Nos referimos a la escasa presencia de los DDHH y la EDH en la formación inicial docente, por una parte, y la ubicación casi exclusiva de los DDHH en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, desvinculando así una mirada integral para la EDH en el marco del currículum chileno.

Cuando pensamos en la EDH y pedagogía de la memoria vinculada al sistema educativo formal, tradicionalmente se ha puesto un énfasis en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, lo que tiene claridad y pertinencia, pero que hoy podemos ampliar a otras formas del conocimiento —discursos que en el marco curricular son nombrados como *asignatura*—. La EDH en la educación formal es abordable a través de diferentes disciplinas, como Lengua y literatura, Filosofía, Ciencias, Artes, por ejemplo. ¿Cómo dialogamos con las comunidades educativas para hacer manifiesta esta vinculación? En tanto en nuestro país la formación docente no incluye formación en EDH, y si bien como sitio de memoria no podemos hacernos cargo de resolver las problemáticas de la formación docente en Chile, sí nos corresponde establecer una invitación solidaria a mirar el currículum y ayudar a docentes a argumentar sobre cómo visitar un sitio de memoria se vincula con la trayectoria formativa de estudiantes. Además, esta es una instancia de alta relevancia para su vínculo con la historia y memoria de su país y la actualidad de su configuración como sujeto social. Por este motivo, la propuesta de *Pedagogía de sitio de memoria con comunidades*, entre otras dimensiones, incluye el estudio del currículum y facilita una mirada mayor en este campo, que pueda invitar a docentes de otras asignaturas a participar con estudiantes en un sitio de memoria para la EDH.

Hoy Villa Grimaldi se acerca a explorar y/o reactualizar otras dimensiones más allá de la educación formal. Nos es imprescindible reconocer, convocar y abrir espacios a las vivencias y significaciones de generaciones diversas y de distintas procedencias. Esta multiplicidad de voces nos enfrenta a un nuevo *otro* que es atravesado por problemáticas estructurales al igual que nosotras, nosotros y nuestros antecesores, pero porta diferencias significativas en sus modos de construcción de realidad. Estas problemáticas estructurales son clave para poder trabajar con ellas la promoción y defensa

de los DDHH y la irrevocable denuncia de las violaciones a estos, a través de lo que reconocemos como el eje pasado-presente.

La EDH en un sitio de memoria quiere convocar a las diversas generaciones, tanto a quienes vivieron la dictadura como a las generaciones posteriores, lejanas generacionalmente y a la vez cercanas en la trama de violencias estructurales. Violencias íntimamente ligadas a las violaciones a los DDHH, por las que nos sentimos convocados a detenernos y compartir nuestras apreciaciones y vivencias, a escuchar esa dimensión experiencial que se da mediada por la palabra en un sitio de memoria que busca mantenerse abierto para encontrarnos, dialogar e invitar a compartir lo que nos han hecho creer que como malestar cultural es privado, individual, fuera de lo político. Es decir, todo lo contrario a su origen y estructura. Queremos encontrarnos con ellas y ellos en el enunciado de un lazo social que nos atraviesa, una memoria que comprendemos como compartida.

El año 2017, Villa Grimaldi recibió aproximadamente veinte mil personas, y más de la mitad de estas trabajaron con el Área Educación, principalmente estudiantes de enseñanza media. Si bien la tradición de la EDH se ha centrado en nuestro país en estudiantes de enseñanza media, nos hemos preguntado cómo acercar esta memoria a otros grupos etarios y colectivos sociales, con todos los desafíos que esto conlleva. De este modo, hoy trabajamos con niñas, niños y adolescentes —que en el marco de la educación formal aún no cursan enseñanza media—, y hemos gestado propuesta de construcción de memorias y EDH con adultos, haciendo un cruce con la Educación Popular, intencionando espacios para quienes —en el afán por las nuevas generaciones— han sido desplazados de las prácticas de EDH, incluso de la construcción de memorias.

Nuestra intención es que niñas y niños, adolescentes, jóvenes y adultos conozcan Villa Grimaldi y sus implicancias en nuestra vida como país. Nos enfrentamos al relevante desafío de cómo trabajar desde la EDH y nuestros ejes pedagógicos con quienes en general no son reconocidos como sujetos propiamente tales. Nos preguntamos por las formas en que, de acuerdo a su edad y modos comprensivos, resulta convocante esta propuesta, inclusiva, espacio vivo para mirar sus/nuestras vidas relevando tanto la Memoria como los DDHH. Apostamos a sostener una propuesta que desde la misión de este sitio de memoria escuche y legitime su palabra y preguntas, reconociéndolos como sujetos, acercándonos desde una propuesta de EDH, haciendo real el enunciado que indica que la trayectoria educativa de cada persona es transversal a su historia o biografía desde su inicio, no solo al final de su paso por la institución educativa —que es la procedencia mayor con la que trabaja el Área Educación de Villa Grimaldi—.

En el marco global de nuestro Programa, el trabajo con niños y niñas ha sido la última inclusión. Exploramos metodológicamente la EDH y sus memorias, lo que significa, de alguna forma, dar cuerpo real a la validación de un sujeto que no había arribado oficialmente a los sitios de memoria. El lazo social arrasado con la barbarie de la dictadura intenta reconstituirse con el paso de las décadas. Son los pri-

meros pasos para la construcción de una propuesta que quiere dialogar con ellas y ellos desde los Derechos de niños y niñas; el primer paso es visibilizarlos e invitarlos desde una propuesta de EDH y Pedagogía de sitio de memoria.

Reflexiones finales

La EDH y los desafíos de la memoria se muestran también como nuevas preguntas sobre las capas siguientes a abordar en la significación que se construya con las nuevas generaciones. Chile y su pasado reciente nos refieren a lo no resuelto que se relaciona, entre otros nudos, con el terrorismo de Estado, la violación sistemática de los DDHH y el manto de impunidad que se ha instalado con sus criminales. La fantasmática de un horror que hoy nombramos pero no ha logrado las respuestas básicas, como conocer el destino final de los detenidos desaparecidos, por ejemplo, o alcanzar la justicia como situación básica que nos atraviesa tanto a quienes fueron afectados directamente, como a nuestra sociedad en general.

El testimonio ha sido y seguirá siendo clave, pues da cuenta de la veracidad de lo sucedido. Pero, a su vez, las nuevas generaciones significan desde nuevos lenguajes y pensarnos desde nuevos soportes es un desafío constante para dar cuenta de lo sucedido. Las memorias sueltas de grupos que han sido menos explorados en la primera etapa de significación, hoy lentamente van cobrando fuerza.

Siguiendo lo anterior, comprendemos que la posición de este sitio de memoria se aloja en el abordaje desde la memoria ejemplar que busca conectarse con nuevas experiencias, rememorando el pasado, pero buscando permanentemente encontrar puentes de conexión con otras realidades y vivencias de la actualidad. ¿Cómo construir los puentes antes mencionados? Siguiendo lo que nos plantea Pierre Nora (2009), un lugar de memoria tendría una doble cara "un lugar de exceso cerrado sobre sí mismo, cerrado sobre su identidad y concentrado sobre su nombre, pero constantemente abierto sobre la extensión de sus significaciones" (p.38). El sitio de memoria se constituye como un *vehículo* que conecta las diferentes memorias. La labor de la significación, desde nuestro rol, es una tarea que convoca a la reflexividad interna y necesita de una apertura a lo que sucede *fuera* de este.

Sabemos que el buen uso de la memoria es el que sirve para la justicia, tanto en la abstracción como en su vivencia cotidiana. La continuidad de las formas de la injusticia requiere un trabajo minucioso y delicado con el presente, a la vez que nos interpela por las formas de la representación de lo sucedido y que se sigue sucediendo en tanto no resuelto.

Un sitio de memoria podría correr el riesgo de ser un espacio cerrado, que clausura una memoria. Lo que buscamos es resguardar una verdad e intencionar procesos sociales en los cuales un sitio de memoria es un engranaje relevante, pero no único, de la compleja trama social, que necesita apertura para no desvanecerse al no ser significada tanto por las generaciones previas como por las nuevas generaciones.

Las problemáticas de DDHH que vivimos tanto a nivel local como global nos convocan a sostener y poner en perspectiva y continuo las violaciones a los DDHH ejercidas en el pasado reciente, y las formas y características de violaciones a estos hoy. Así, entonces, comprendemos que, junto con la labor de transmisión de la memoria del sitio, este, desde la fuerza que le constituye, debe convocar a dialogar con sus memorias y crear memorias, marcando el gesto político de inclusión en la creación de las memorias, defendiendo los DDHH y enunciando sus violaciones, haciéndonos cargo de la cadena transgeneracional de esta labor y de la EDH con sus constantes desafíos.

Referencias bibliográficas

Bustos, P. (1998). Apertura de Villa Grimaldi. Ex Cuartel Terranova: parque del terror, del recuerdo y de la paz. En VVAA, *Boletín diciembre Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi*. pp. 4-8. Santiago, Chile.

Nora, P. (1984). *Les liux de mémoire*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Pérez, L. (2010). Sin título. En VVAA, *Seminario Internacional "Un Museo en Villa Grimaldi: Espacio para la Memoria y la Educación en Derechos Humanos"*, pp. 74-79. Santiago, Chile

Todorov, T. (2010). *La experiencia totalitaria*. España: Galaxia Gutemberg.

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LA NIÑA DEL MUSEO DE LA MEMORIA Y LOS DERECHOS HUMANOS: MI EXPERIENCIA

Gabriela Flores Palma[1]

Resumen

El día miércoles 25 de octubre del año 2017 fue el último día que conté cuentos sobre derechos del niño en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, el mismo día en que murió Saúl Schkolnik, el autor de los *Cuentos de los derechos del niño.*

No es hoy ni era en ese entonces una política del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos que los niños entraran al museo, pero durante los años que duró esta iniciativa, grupos de pequeños se sentaban en silencio a escuchar las historias, sorprendidos por la cantidad de fotografías de hombres y mujeres que acompañaban la actividad desde su retrato.

Como se negó en dictadura la existencia de esos retratos como víctimas, en los años de democracia también se negó la entrada de los niños al espacio de la memoria y los derechos humanos. Sin duda, lo horrible de las historias de esos retratos impactarían la vida y de los niños. Pero, ¿es posible por ello marginarlos de la formación de sus derechos?

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos integra así la formación continua de las nuevas generaciones y cientos de niños, atentos, escuchaban los cuentos recopilados que se alternaban cada mes.

Derecho a la Memoria

El miércoles 25 de octubre del año 2017 fue el último día que conté cuentos sobre derechos del niño en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Ese día, a la salida del museo, me avisaron que había muerto Saúl Schkolnik, el arquitecto y también reconocido escritor y defensor de los derechos de los niños y niñas, quien también fuera víctima de la dictadura militar, como tantos otros. Murió a la edad de 88 años.

El día en que Saúl partía al ineludible viaje final, ese día yo dejaba el museo, luego de seis años, cuatro mil niños participantes, doce cuentos recreados y siete cuentos escritos.

[1] Cuentacuentos y documentalista chilena.

Bellavista es un barrio donde la memoria se activa al evocar el "Café del Cerro", su música y las danzas del grupo Espiral en el segundo piso de un viejo inmueble. Los almuerzos de algún domingo en el "Venecia". La subida al cerro a saludar a la elefanta Fresia, o bajando cerca del taller de escenografías del Chino Plaza y Daniel Palma, buscando un encuentro probable con una obra de teatro callejero de Andrés Pérez, vecino ilustre de Bellavista. Un barrio de contracultura. Lugar de residencia de ancianos, artistas o de familias jóvenes como la nuestra, que querían vivir cerca de epicentros culturales y del barrio cívico. Allí mirábamos sorprendidos, pero a la vez casi acostumbrados a las expresiones artísticas diversas, opositoras a la dictadura, que fueron muy formadoras para los niños de la generación del 80.

Un recordado barrio donde ya cayendo la noche se veían los personajes más excéntricos y sus vestimentas, subiendo por calle Malinkrodt hasta los galpones teatrales, donde brillaban las míticas Fiestas Spandex y donde los adultos desataban su derecho a la libre expresión como gran prueba de rebeldía en medio de una nefasta dictadura.

Mientras esto sucedía afuera, a mí me acompañaba en casa y animaba muchas noches de cuentos el libro *Cuentos de los derechos del niño* de Schkolnik. Entre este y los cómics de Guille con *Mafalda*, pude aprender en la infancia sobre mis derechos y nutrir mi mirada para conformar posteriormente el criterio frente a los derechos universales.

Esas vivencias y lecturas fueron los insumos para, posteriormente, en el Programa de Fomento a los Derechos del Niño y la Niña del Museo de la Memoria, crear y recrear cuentos nutridos de nuestra propia memoria, en jornadas de trabajo grupal con otras tres colegas cuentacuentos durante los seis años que duró esta experiencia.

Desde la mirada de la producción y la metodología del programa teníamos más preguntas que respuestas. ¿Qué había ocurrido con nosotras respecto a los derechos en nuestra infancia? ¿Qué nos había marcado? ¿Habíamos experimentado algo que quedase en nuestra memoria como ejemplo para hacernos valer como sujetos de derecho a posteriori?

Entre otras vivencias personales, recordamos los programas para niños de los sábados por la mañana en radio Umbral. Hoy día no existe ningún programa dedicado exclusivamente a los niños como audiencia, ni educativo, ni recreativo.

Recordamos y recordamos, pusimos la memoria como ejercicio previo a la memoria, es decir, investigamos sobre lo ya hecho, no queriendo "descubrir la pólvora" pero desde allí celebrar con nuevos fuegos lo que podíamos ir creando.

Inspiradas en que un derecho básico y universal debería ser el derecho a la memoria, creamos cuentos integrando las propias vivencias de los niños e historias de rostros como el de Marta Ugarte y de Juan Manuel Parada —solo dos de los muchos rostros que los niños observaban con ojos de interrogación en la interminable galería de fotos del Museo de la Memoria—, como si la memoria fuese uno más de los derechos o el principal que nos constituye a lo largo de la vida. Esa generación, la de los rostros, se comunicaba con la actual en esas miradas de ojos pequeños.

Derecho a la recreación

Nosotras creíamos firmemente que, aunque fuese solo un día en la vida de los estudiantes, un día de educación y recreación en que visitaban el museo y escuchaban nuestros cuentos, ese día, ese momento de excepción en sus actividades de formación, podría quedar en su memoria como un registro altamente positivo, capaz de movilizarlos a buscar posteriormente más sobre lo que habían visto y escuchado o abrir una conversación en sus hogares o con alguna persona significativa.

En la tarea de recrear y crear historias inspiradas en cuentos tan bellos y sugerentes como los de Saúl Schkolnik, hicimos equipo con María José Peñaranda, joven actriz oriunda de la ciudad de Bulnes, una gran contadora de historias profundas y tristes referidas a tradiciones de la tierra y también otras alegres y golosas, llenas de recetas de comidas ricas y de juegos llamados de forma distinta a la que conocemos en la capital —"rasca poto" en lugar de "refalín" y "tiña" en lugar de "pinta" — que tanto hacían reír a los niños asistentes a nuestros cuentacuentos.

Con María José, poseedora de una fuerza y perseverancia taurina, nos adentramos al mundo de la narración, la memoria y los derechos humanos, investigando textos, creando y cociendo pequeños personajes, probando voces y gestos y, sobre todo, indagando en nuestra memoria infantil significativa respecto a la formación personal en nuestros derechos como niñas.

Aquello fue nuestra principal metodología de inicio e inspiración como pre-texto. Luego el texto fue descubrir el libro de Saúl y, posterior a ello, una constante retroalimentación con los niños y niñas asistentes a nuestras presentaciones.

Aceptamos la propuesta de formarnos como cuentacuentos que nos ofreció el Departamento de Educación del Museo de la Memoria, a cargo de Jo Siemon y Rosita Palma y la Escuela de Cuentacuentos de la Fundación Mustakis, que en ese tiempo apoyaba a ese departamento del Museo como recurso educativo.

Por entonces, la Fundación Mustakis cerró abruptamente la Escuela de Cuentacuentos para remplazarla por la formación circense en comunidades de niños y jóvenes.

¿Por qué no seguir con ambas? Es una pregunta que quedó en el aire. Si ya se ha trabajado e instalado una disciplina artística como método en educación, por qué no sumar en vez de cortar y exiliar.

Como si al momento de enseñar los derechos hiciéramos prevalecer un derecho sobre otro, cuando sabemos que todos son gravitantes en el desarrollo humano. En este caso, un proceso educativo desde el arte requiere la multidisciplinariedad. Cuando entendemos la multidisciplina como parte inherente de nuestro quehacer y de nuestra posibilidad y forma de aprendizaje, entendemos la diversidad en nosotros mismos, en los grupos humanos, en la diversidad de derechos y a su vez la igualdad en su acceso y su práctica. Ello permite vivir en respeto y armonía nuestros vínculos a lo largo de la vida.

Derecho Educación

¿Cuáles y como serían los nuevos lugares para visitar y aprender sobre sus derechos para los niños de esta generación? Con esa pregunta llegaron, entonces, las imágenes de las actividades para los niños de la Vicaría de la Solidaridad, que habitó las dependencias de un añoso edificio episcopal en la Plaza de Armas de Santiago. Se entraba por la Librería Manantial, donde vendían aquellos maravillosos cuentos con hologramas de los 80 en tapas negras, que nunca volví a ver.

En el patio interior del segundo piso o en el gran salón, nos reuníamos los hijos de funcionarios y familiares y aparecía la alegría y la solidaridad en ese contexto tan difícil para los adultos, en donde los niños aprendimos, vivimos la resiliencia y experimentamos el respeto, haciendo del conocimiento de nuestros derechos parte de nuestras primeras utopías. ¿No podría ser hoy en día ese espacio de encuentro y educación un lugar como el Museo de la Memoria?

Hasta ahí no era ni sería una política del museo que los niños fuesen un público objetivo. Constituíamos un secreto público. Una vez a la semana abríamos sigilosamente las puertas con el equipo de educación y, entonces, corrían entre 25 y 40 niños sin que muchos, incluso los mismos funcionarios del museo, supiesen. Entraban alumnos pequeños de pre-kínder y kínder, subiendo animados las escaleras del museo, rompiendo el silencio, para sentarse luego en silencio y atención, a escuchar las historias. Sorprendidos por los mismos cuentos de Schkolnik que nos habían sorprendido a nosotras y por la cantidad de fotografías de hombres y mujeres detenidos desaparecidos que acompañaban la actividad todos los miércoles desde su retrato en lo alto de las paredes. Siempre había un momento de mirarnos entre sus rostros, en que los niños y niñas se proyectaban a sí mismos como adultos y por lo general reflexionaban espontáneamente sobre la importancia de sus derechos, lo relevante de aprenderlos y lo crucial de defender el *nunca más*. Entusiastas, los niños de un curso tras otro se transformaban en los *Defensores de los derechos del niño* y comentaban las situaciones dadas en su vida familiar y escolar, prometiendo llevar ese aprendizaje a sus casas y hacia los niños cercanos a ellos. Nos despedíamos con la pregunta ¿qué te llevas? Ellos hablaban de las fotos, de sus derechos, de la amistad, de querer "hablar con mi mamá" o "hablar con la presidenta".

Nosotras, a su vez, pedíamos internamente frente a esas fotos como un rito sagrado, que fuese un momento de excepción para ellos, que la magia se hiciera presente y el amor en lo que cada uno necesitaba se fuese con ellos para quedar en su memoria y así en su educación. Porque la buena memoria es la educación de un pueblo, así como la mala memoria es la repetición de sus conflictos.

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, entonces, desde el Departamento de Educación, integra la formación continua de las nuevas generaciones, ofreciendo los cuentos recopilados a cientos de niños que atentos escuchaban los que se alternaban cada mes.

¿Es posible ocupar un lugar de memoria para que los niños de primera infancia incluso sean educados en torno a sus derechos? Promover en ellos y con ellos el *nunca más* y generar la propia producción de felicidad y vitalidad necesarias para una institución.

Si ese ejercicio se realizó en un espacio protagónico en dictadura, en los años más duros de la dictadura, en la Vicaría de la Solidaridad, ¿por qué hoy nos resulta tan controversial la entrada de los más pequeños al museo de forma guiada?

Así como se negó en dictadura la existencia de las víctimas hoy representadas en esos retratos, en los años de democracia fue controversial la entrada de los niños al espacio de la memoria y los derechos humanos. Sin duda, lo horrible de las historias de esos retratos impactaría la vida y la imagen no tan solo de un niño, se pensaba. ¿Es posible por ello marginarlo de la formación de sus derechos?

El derecho a tener identidad y a preservar la cultura de nuestros pueblos originarios

Durante el año 2017 trabajamos en conjunto con el Plan de Integración Cultural de las escuelas de la Municipalidad de El Bosque. Ellos llevaban dos años trabajando con nuestro programa de fomento a los derechos del niño, visitando el museo todos los miércoles con los alumnos de sus colegios municipales, desde pre-kínder a 7º básico; una visita que constaba del cuento, el trabajo de los derechos del niño y niña y visita a las arpilleras. La municipalidad hizo el pedido de trabajar el plan de integración cultural. Se planificó trabajar en mayor profundidad el derecho a la identidad y la preservación de las culturas indígenas, acompañando la visita de un cuento con temática de derechos indígenas o tradiciones indígenas y la visita de los niños acompañados del educador tradicional.

El cuento como experiencia de contenido se llamó "Rayen", una niña mapuche que no quería ir a la escuela y quería educarse en casa según la forma tradicional, como su abuela. El cuento, narrado en paya, relata cómo ella y su madre integran elementos de ambas culturas y termina ella siendo una eficiente enfermera y gran machi como la abuela.

La "paya" se refiere al verso improvisado que dicen los "payadores", acompañados de una guitarra. La palabra "paya" viene del aimara, que significa "dos", pues por lo general dos payadores compiten para demostrar su ingenio intercambiando "payas".

Trabajamos en conjunto con una profesora de la municipalidad y la educadora tradicional que venía trabajando en sala con los niños hace varios meses. La visita al museo, entonces, culminaría su trabajo. Luego del cuento hablábamos de sus derechos. Los niños contaban felices lo aprendido sobre su idioma. Que los niños se apropiaran de ese espacio para hablar de lo que habían aprendido y de lo que veían, frente a un nuevo tutor como éramos nosotras, fue muy enriquecedor. Estaban ansiosos de contar la experiencia que traían desde sus escuelas y que veían culminada en este museo

en donde se hablaba de su derecho a pertenecer a una cultura indígena. Sin duda, una manera exitosa de concluir y consolidar su trabajo en torno a sus derechos.

Su profesora integró el canto que hacíamos en los cuentacuentos a sus actividades en la escuela. Con el canto se trabajaba la motricidad gruesa y la memoria a través de la imitación y la reiteración de ejercicios corporales en una ronda. En español y mapudungun, los niños solo siguiéndonos con los gestos a las dos cuentacuentos. Luego, ellos cantaban de acuerdo a quien querían seguir en el idioma. Se formó una ronda grande a la entrada del museo que dejó a más de algún visitante sorprendido.

"Si golpeo, golpeo, golpeteo las dos manos suenan así, si aplaudo, aplaudo y aplaudo las dos manos suenan así. Si enlazo los dedos, los dedos estos así, se parece a mí pudú. Para adentro para afuera y para adentro las dos manos bailan así"...

A propósito de la leyenda mapuche, mirábamos una de las arpilleras que daba soporte escenográfico a nuestros cuentos, una de ellas conformaba una araucaria; ellos la tocaban y gracias a un imán podían colocarla en diferentes lugares de la arpillera grande.

Yo les contaba sobre su tradición y lo sagrado de aquel árbol, y me lamentaba por los pocos ejemplares de esa especie que había en nuestra ciudad y porque casi ya no había. Una pequeña, la más desordenada del grupo, que como era de esperar se había transformado en mi ayudante participe más activo, nos indica que miremos hacia afuera.

Todos miramos hacia afuera desde el tercer piso del museo y allí, pasando nuestra mirada a través de los modernos vidrios de la arquitectura del museo, cruzando la calle por el edifico del liceo vecino y entre los bloques de cemento de los guetos verticales, se alzaba majestuosa una alta araucaria saludándonos y pudimos así cerrar nuestro encuentro. Todos reímos sorprendidos y felices. Ahí estaba saludándonos la gran araucaria.

Ellos, los niños y niñas nos enseñaron, más que nosotras a ellos, con su capacidad de observación de la realidad, recabando cada uno de los detalles para convertirlos en sorpresas.

Es difícil a veces lograr diálogos desde nuestra cultura huinca, aunque mestiza, con las comunidades fuertemente golpeadas y pertenecientes a una cultura distinta, pero integrándonos, estando abiertos a la escucha más que al decir y haciéndonos todos parte del trabajo presente con todos los niños, el dialogo se hace posible. Fue un encuentro amable y cómplice. Finalmente, con besos y abrazos da gusto despedirse con una sensación de rencontrarse.

Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo

Durante los seis años que duró nuestra experiencia, la visita cobró vida e iba modificándose según el espacio físico asignado para la actividad, la edad de los niños y capacidades del programa. En general, su estructura consistía en enseñar los dere-

chos a partir de introducir cada uno de ellos a lo largo de la visita. Partíamos por el derecho a tener nombre, nombrándonos cada uno y cada una y escribiendo nuestro nombre para colocarlo en una cartulina cerca del corazón según las palabras de los niños. Desde allí se desprendía el derecho de la identidad y el trabajar con los niños en identificar sus gustos y particularidades y relevar la diversidad del grupo, así como la igualdad en derechos de este.

Luego, se relataba el cuento que previamente se había definido con los profesores para que ellos pudieran hacer un trabajo de continuidad en sala.

Comenzamos contando cuentos los fines de semana en dos horarios, con un pequeño presupuesto, que se mantuvo por los seis años sin reajuste, dado que era un programa "satélite" de los programas de educación del Museo de la Memoria.

Llegaban las familias, escuchaban el cuento con temáticas de derechos humanos y luego se realizaba un juego de manos con una canción para ejercitar la memoria corporal y rítmica y una actividad motriz ya sea en la creación de un objeto o escribiendo una carta a alguna de las autoridades que para ellos fuese relevantes, para pedirle que un derecho particularmente especial para ellos sea protegido.

En todo momento se entrelaza la conversación activa y reflexiva en torno a lo que les va a pareciendo el museo, las fotografías, sus recuerdos y también la reflexión, en muchos casos, de los mismos profesores o apoderados que los acompañaban. Luego se les regalaba un poster del museo y ellos leían en voz alta sus derechos.

Desde ahí, ¿cuáles son los apoyos que como organización debemos relevar para el adecuado desarrollo de una actividad?, ¿cuáles son las acciones que debemos tomar en respaldo de la actividad, la coordinación y la difusión de esta? Como nos cuestionamos el ejercicio del hacer en el generar aprendizaje en torno a los derechos, ¿es posible sostener solo con voluntad una instancia educativa? Y ¿cómo mira la institución a de participantes multidiciplinarios dentro de esta? En el ejercicio de la actividad se notó en los participantes que el sentir produce afecto y el afecto propicia la incorporación de los aprendizajes. Los niños soñaban con lo que podían hacer y jugar con sus pequeños objetos construidos. Así se marchaban esos trabajos para algún lugar de Santiago y volaban los derechos del niño y la experiencia, junto con las conversaciones y sus risas hacia cada uno de sus lugares de proveniencia.

Este derecho a desarrollar la propia actividad no fue siempre respetado, ya que los recursos fueron poniéndose cada vez más en cuestionamiento, la difusión siempre era un problema; no salía en la página web del Museo o no se ponía a tiempo en la programación, los pendones se demoraban en estar listos, no se asignaban recursos para materiales necesarios, etc. Poco a poco esa instancia comenzó a morir por inanición debido a la escasa publicidad y al poco valor que se le daba a la misma como aporte educativo por parte de la dirección. Probablemente, porque no se evalúa la eficacia e impacto como un recurso pedagógico en ese público objetivo, sino solo como parte de una actividad llamada de extensión que no consideraba prioritaria su significado en los niños.

Derecho a vivir en familia

Las familias son múltiples y multifacéticas hoy en día y no se reducen a una estructura rígida como construcción parental. Sin embargo, dentro de esos espacios afectivos, son relevantes los derechos como práctica y legitimación de cada uno de ellos. Una sensación de cercanía y familiaridad quedó en la mayoría de los días de actividad, en especial entre las mujeres participantes, algunas de ellas vinculadas después de la actividad.

Muchas veces nos vimos abrazando a niños y compartiendo sus alegrías, cubriendo un espacio de carencia evidente en muchos de ellos y con una gran necesidad de disfrute de este tipo de actividades.

Tuvimos momentos muy bellos, como cuando repartíamos dulces a los apoderados y los niños les regalaban dulzuras y derechos escritos en pequeños papeles o pulseras a sus padres para que se comprometieran a respetar sus derechos y de pasada, por supuesto, disfrutaban de los dulces también ellos. Otra ocasión muy bella fue cuando organizamos un encuentro al que invitamos a otros cuentacuentos de la fundación Mustakis a narrar cuentos sobre derechos humanos, llegando a agrupar a doce cuentacuentos en una actividad.

Una experiencia muy especial nos sorprendió. Tuvimos la visita de una organización que trabajaba con niños en situación de calle, niños que vivían bajo un puente del río Mapocho. A poco andar de la actividad percibimos mucho interés en ellos. No eran niños sino más bien jóvenes, atentos, emocionados, participativos; los vínculos entre ellos eran cuidadosos y familiares.

Debo señalar que el trabajo fue hecho con completa dedicación y compromiso, no solo del equipo de cuentacuentos del programa para sostener la actividad, sino de nuestras familias inclusive, las que nos ayudaron a remolcar la escenografía de un lado a otro. Fuimos cuatro mujeres las que en esos seis años contaron y trabajaron en la actividad de cuentacuentos, María José Peñaranda, cuentacuentos, actriz y arpillerista, ya citada, Mariela Riveros, profesora que sistematizó la experiencia, Paula Morales, actriz, siempre disponible para apoyar cuando alguna tenía un impedimento mayor. Todas contaron con el acompañamiento y apoyo de sus hijos, parejas y amigos cuentacuentos en largas horas de creación, ensayo y preparación de materiales; casi como una actividad familiar en promoción de los derechos del niño y la niña. Vimos en la creación de nuestro propio programa cómo los vínculos son prioritarios para construirnos como sujetos de derecho y vivir su significado.

Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral

Otro momento mágico se produjo cuando en colaboración con Jordi, guía del Museo de la Memoria de origen catalán, realizamos el taller de creación de arpilleras para

que una de ellas fuese la escenografía de nuestros cuentos. Se reunieron en torno a este proyecto cerca de veintiún participantes que, al cabo de cuatro sesiones y la colaboración de las profesoras de arpillera, confeccionaron una maravillosa obra que abría su telón con dos grandes trenzas que simbolizaban la sabiduría del cabello mapuche como nos contó una de las voluntarias. Ese trabajo, montado en bastidores y con ruedas, fue el que nos sirvió y dio sustento a variados cuentos ya que sus piezas eran ensamblables y mostraban diferentes lugares de Chile.

Sin embargo, su mantención no estuvo a la altura de su originalidad para remplazar los imanes y diferentes utensilios que debían ser sustituidos, como la facturación de una placa conmemorativa que pudiese dar a conocer a los voluntarios. Un hermoso trabajo que se perdió, nuevamente, por un insuficiente apoyo a la actividad general. A su vez, tratamos de tener nuestros propios vestuarios. Una diseñadora teatral amiga nos hizo trajes especialmente. Sin embargo, el museo consideró que estos no eran de "su línea editorial", descartando el esfuerzo sin otra alternativa para integrar personas desde otro oficio y valorar su trabajo.

Derecho a no ser discriminado

Durante las presentaciones de la actividad diferentes grupos humanos fueron testigos de los cuentos y la dinámica con los niños. En un primer momento, los Cuentacuentos del Museo de la Memoria se orientaban para público general y no para colegios, cambio que se incorporó en el segundo año del programa.

En una ocasión, no llegaron niños y no teníamos público. Una delegación de 40 indígenas chiapatecos ingresó al museo, uno de ellos se acercó y nos pidió que les contáramos los cuentos. Felices escucharon y siguieron la actividad y el programa creado para niños se convirtió por un día en programa para adultos extranjeros, en este caso, indígenas de otra cultura que pudieron apreciar un cuento de la cultura ancestral mapuche.

En otra de las sesiones, asistió un grupo de niños de una escuela especial de la Teletón, muchos de los niños estaban en sillas de ruedas. En esa oportunidad con María José contábamos un cuento con sombras chinas, hecho con un proyector de los años 70 que nos habíamos conseguido especialmente para la ocasión. Al finalizar el cuento, teníamos previsto que los niños construyeran un objeto. Dada la circunstancia, nos adaptamos y propusimos a los niños ir ellos tras el proyector y con las figuras utilizadas en sombras chinas construyeron su propio cuento.

Es importante observar cómo en los programas y actividades para niños está aún en ciernes la capacidad de implementar la política del ser inclusivo y respetar el derecho a no ser discriminado o excluido.

Sin embargo, en nuestra trayectoria de seis años con el programa cuentacuentos del Museo de la Memoria tuvimos ocasiones menos felices. Una importante compañía

de teatro fue varias veces a ver nuestro trabajo. Hicieron grabaciones, nos entrevistaron y tomaron ideas para hacer su propio cuentacuentos. Esto se realizó al alero del museo, siendo el estreno en el propio Museo de la Memoria. Seguramente el estrés de la ocasión por parte de esta conocida compañía de teatro de Santiago y las preocupaciones de nuestra dirección, impidieron que el grupo responsable de la ejecución del Programa Cuentacuentos del Museo fuera invitado a dicho estreno o que se agradeciera nuestra contribución a esa puesta en escena.

En otra ocasión, una instancia del Museo organizó el Seminario de Infancia y Memoria para analizar el desarrollo de metodologías de trabajo con primera infancia. Nuevamente, no se invitó al equipo del Programa Cuentacuentos, único equipo que, hasta ese momento, trabajaba con niños en el Museo aun cuando se habló de nuestro trabajo.

Estos os ejemplos que evidencian la dificultad de las organizaciones a asumir la innovación, a trabajar sus objetivos en forma integrada y a observar o asumir que los cambios, a veces más significativos, se producen "en el margen" o en la periferia de su actividad central. "En casa de herrero cuchillo de palo" es un refrán muy popular que se refiere a la paradoja de que falten determinadas cosas en lugares donde deberían abundar. En este caso, parece pertinente recordar este refrán popular.

La importancia de ser prioridad en las políticas del museo para la formación de nuevas audiencias y fomento de los derechos en las próximas generaciones debe llevarnos a reflexionar sobre un reciente estudio que indica que "los niños que en este momento cursan la educación básica y media, validan la existencia de golpes de estado para instaurar modelos sociales y políticos".

Derecho al descanso y al esparcimiento y a la igualdad sustantiva

En la época de verano decidimos sacar los cuentos al parque. Partíamos completamente cargadas. La gente lo disfrutaba y se agrupaba en torno a nuestra gran arpillera; era una forma de sacar el museo de la casa.

Realizamos ejercicios en que pedíamos a los niños decir algo lindo de los compañeros, respetando sus diferencias. Pedíamos también expresar con qué se quedaban y tratamos sobre todo de fomentar la escucha, pues es así como nos respetamos en tanto seres humanos con igualdad sustantiva. También narramos la leyenda de cómo los mapuches encontraron el fuego, que habla del derecho a ser socorridos niños, niñas ancianos y mujeres. Creamos y narramos "Kalfumalen", que habla del derecho a tener un nombre a través de la historia de una niña de padre huinca y madre mapuche.

Conclusión

Algunos historiadores dicen que hay varias razones por las que el arte de contar cuentos ha sido parte de nuestra cultura.

- Comunicar experiencias a otros.
- Honrar a las fuerzas sobrenaturales.
- Entender el mundo.
- Registrar las acciones y las características de nuestros ancestros para futuras generaciones.
- Satisfacer una necesidad de juegos y entretenimiento.
- Resolver discusiones.
- Enseñar historia.

En nuestra experiencia, todas esas razones estuvieron presentes y fueron movilizadoras de creatividad y no poca audacia para generar un espacio efectivo y eficaz de promoción de los derechos del niño con los niños y sus familias o educadores.

El cuentacuentos integra la palabra, la voz, los gestos, el canto, la danza, la historia, la memoria y despierta la imaginación, la conciencia, el lenguaje, la concentración, la pertenencia, la integración, la empatía. Se trata de un quehacer profesional que requiere de competencias particulares y que idealmente debiera abordarse en forma interdisciplinaria.

Una sociedad como la nuestra, con los más grandes niveles de desigualdad social, quebrada por acontecimientos tremendamente dolorosos y traumáticos para unos, que constituyen para otros motivos de orgullo, enfrentada al desafío de la integración de miles de migrantes que traen a nuestro país sus propias historias y culturas, tiene una tarea urgente e irrenunciable con los niños que necesitan aprender las bases de la ciudadanía, de los valores republicanos, de diversidad sexual, étnica, social y humana para crecer y constituirse en personas y ciudadanos integrados y no disociados.

En nuestro país es aún precaria la conciencia de autoridades institucionales en general con respecto al potencial de un programa sistemático de cuentacuentos como metodología educativa y auténticamente formadora a nivel de primera infancia. Para nosotras, este es un quehacer, un instrumento y una metodología validada y eficaz en la integración de los derechos de los niños y las niñas y la prevención necesaria para decir ante todo y con todos *nunca más* o a modo de cuentos: *Hubo una vez en un país muy lejano... pero nunca más.*

INNOVACIONES EDUCATIVAS PARA LOS COMUNES (*COMMONS*)

Francisca Dávalos B.[1]

Resumen

El presente texto busca desarrollar reflexiones que proponen examinar la posibilidad de considerar a la educación en derechos humanos, los procesos educativos, metodologías y prácticas asociadas, desde la perspectiva de los bienes comunes (*commons*). Las condiciones de rápido cambio político-institucional y tecnológico del mundo actual impactan de forma significativa en el sentido y propósito de la educación en derechos humanos, propiciando la apertura hacia nuevos modos de organizar la relación de aprendizaje y de prácticas específicas. De esta forma, las apreciaciones que se plantean implican transformar las relaciones de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas y de las culturas educativas, en todos sus niveles. La discusión se sustenta en un marco desarrollado por la Unesco que puntualiza en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques de estos que promuevan la justicia, la equidad social y la solidaridad sobre la base del respeto a la dignidad; contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible. Para esto, al alero teórico de los bienes comunes, se resaltan innovaciones educativas que aúnan los aspectos colectivos y participativos potenciados por las Redes de Tutorías y el Aprendizaje y Servicio, permitiendo una imbricación entre la potenciación de competencias, problemáticas y territorios al alero de los valores y principios de los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de 1948.

Obertura

En el libro *La Corrosión del Carácter* escrito el año 1998, el sociólogo Richard Sennett plantea que las transformaciones en la esfera del trabajo bajo las nuevas modalidades del capitalismo tardío, tienen profundos impactos en las subjetividades de los y las trabajadores. En este sentido, la nueva modalidad aludida se caracteriza por la supresión del aspecto duradero y de largo plazo de la experiencia emocional vinculada a la estructura productiva; por esto, la ausencia de sueños supone un deterioro (o *corrosión,* en sus palabras) del *carácter*, un valor ético atribuido a deseos y relaciones sociales con Otros/as y que brindan la sensación de un *yo* sostenible en el tiempo, pero que se han visto corroídos, lo que produce pérdida y desorientación. La capacidad de estructurar un proyecto de vida en función de la búsqueda de objetivos a mediano y largo plazo, de construir un sentido en función de un proyecto —de país, de barrio,

[1] Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, área de derechos humanos del Programa de Responsabilidad Social Universitaria. Universidad de Santiago de Chile.

de familia, en definitiva, de un colectivo—, se ha visto en detrimento, disuelta en la incertidumbre del devenir histórico.

En una línea similar, Bauman (2002) plantea que la experiencia humana en la actualidad está definida por un tiempo sin certezas: con rápidas y cambiantes circunstancias, los planes e ideas de futuro se vuelven resquebrajadizos fragmentos del yo, el cual nunca termina por realizarse. Esta es la *modernidad líquida* donde la fluidez emerge como metáfora que se incorpora para aprehender la naturaleza de la fase actual de la modernidad, en la cual se han derretido "[...] los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y acciones colectivos —las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas—." (p. 12). En este marco de profunda transformación de la concepción del mundo y del modo en que se sitúa el ser humano en dicha realidad social y cultural, también es posible observar impactos específicos en la esfera de la educación.

Siguiendo a Bauman (2008), la educación antaño concebida como un producto, que se consigue, se completa y se acaba (o no), de la cual tenemos una propiedad y por ende debe conservarse y atesorarse, se diferencia de lo que este autor considera un sello de la modernidad líquida: la educación como un proceso, una empresa continua. En esta *educación líquida,* la fragmentación e incertidumbre son también elementos que la caracterizan y la alejan de la solidez de los vínculos y de las cosas, instituyendo a la educación *sólida* como una amenaza pues "la perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida se desdeña como algo repulsivo y alarmante" (p. 28) y como una mercancía que "[...] se ha fundido en el molde de la mercancía y se incita a seguir formándose en concordancia con el modelo de la mercancía" (p. 30). Así, en el mundo de "[...] cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventajas" (p. 37).

Estos cambios vertiginosos asociados al desarrollo de nuevas tecnologías de la información, nuevas formas de organización y nuevas identidades sociales que dan pie a *ciudadanías diferenciadas* (Young, 1989), configuran contextos y condiciones globales con crecientes niveles de complejidad y que tienen consecuencias para la educación, repercutiendo en el despliegue de pedagogías y didácticas en un nuevo contexto mundial de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las tensiones que emergen producto de procesos migratorios a escala global o transformaciones en la estructura productiva, solo por nombrar algunas dimensiones de la vida social, manifiestan vulneraciones específicas, en grupos diferenciados que construyen identificaciones heterogéneas. Así, grupos y personas deben poseer herramientas facilitadas por medio de procesos educativos y formativos, para adaptarse a los contextos cambiantes, para resolver y exigir derechos vulnerados en los nuevos contextos globales educativos.

Tal como plantea la Unesco (2015), no todos estos cambios globales que imprimen una huella evidente en la educación requieren de respuestas que se constituyan en políticas educativas. En este sentido, las nuevas condiciones no solo emplazan a constituir prácticas innovadoras, sino también nuevos enfoques desde los cuales concebir

el aprendizaje y la función del conocimiento y la educación en el desarrollo humano; así, "este nuevo contexto de transformación social exige que reconsideremos la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje" (p. 16). Aquí es preciso apuntalar que no solo es necesaria la reconsideración respecto del propósito de la educación relativo al desarrollo de la personalidad humana y que queda consagrado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), sino también de su sentido. De esta forma, y esto es una cuestión fundamental para la reflexión, aquel propósito relativo al desarrollo de las capacidades humanas debe tener una orientación específica y clara; así, no importa cualquier educación, sino una que vaya dirigida a la construcción de una sociedad justa donde se exalten los valores y principios ilustrados en la DUDH. Podemos ampliar y extender la cobertura y el acceso a la educación, pero es fundamental plantearse qué se busca enseñar, cómo es ese aprendizaje y a quién va direccionado en un contexto de *educación líquida*.

En este marco, se precisa crear y constituir aprendizajes significativos respecto de los derechos humanos: educar en derechos humanos, con enfoques y metodologías específicas que permitan consolidar y profundizar tales aprendizajes. Así, este escrito se presenta como un documento de reflexión abierta que busca rescatar una epistemología de los bienes comunes que atraviese los procesos educativos, desplegando pedagogías críticas y didácticas acordes a dicho sustrato reflexivo. Tomamos a las Redes de Tutoría y al Aprendizaje y Servicio como ejemplos de metodologías que desarrollan la educación en derechos humanos, entendiendo la necesidad de imprimir en ellos los principios, valores y derechos consagrados en la DUDH, los cuales no siempre son explícitos.

Una nueva epistemología para la educación en derechos humanos

Esta reflexión comenzó tomando en consideración las transformaciones globales que han impactado en la consolidación de una *educación líquida*, la cual se ha visto estimulada por el desarrollo de nuevas tecnologías de la información, nuevas formas de organización y nuevas identidades sociales. Precisamente en este marco, se hace imperiosa la necesidad de incorporar, a través de procesos educativos, las habilidades y competencias para desenvolverse en el cambiante mundo actual. Un mundo donde algunas distancias físicas se han acortado, al mismo tiempo que la simultaneidad temporal sin contigüidad espacial de eventos, personas y acontecimientos, ha configurado un escenario que nos sitúa en una relación experiencial con unos Otros humanos culturalmente diversos. De esta forma, es preciso una reorientación de la subjetividad hacia la alteridad cada vez más visible en los espacios cotidianos; y, es por esto, que la educación debe entonces estar enmarcada y repensada en y desde los derechos humanos, constituyéndose como un proceso que desarrolla una forma de ser para con esos Otros distintos, pero equivalentes en derechos.

Siguiendo lo anterior, al considerar a la educación como un proceso deliberado e intencionado de adquisición del conocimiento y de desarrollo de competencias (Unesco, 2015), el marco referencial por excelencia que debiese guiarla, encuadrarla y darle sentido (y no solo propósito), es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante la DUDH). Así, consideramos que todos los procesos educativos en los distintos niveles, deben asentarse en los valores y principios que la DUDH sustenta para prefigurar la sociedad, enfocada en el bienestar y la dignidad humana, que queremos vivir y dejar a las futuras generaciones.

Lo anterior conlleva dos cuestiones estrechamente ligadas. Por un lado, la DUDH emerge y se cristaliza como "[...] un marco ético-político que sirve de crítica (real y simbólica) de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.) en el bregar nunca acabado por un orden social más justo y libre" (Salvat, 1991, en Magendzo, 1996, p. 506). Por otro lado, si la educación implica una forma de ser para con Otros, modo que debe ser orientado intencionadamente por los valores y principios de la DUDH (en pos de la prefiguración social mencionada), se debe necesariamente reflexionar a la vez que transformar la pedagogía, las metodologías y las prácticas docentes con sus valores y principios, para precisamente hacer consciente a los y las estudiantes de la alteridad en el contexto global cambiante.

Siguiendo a Magendzo (2001), dado que la educación en derechos humanos se instituye como un conocimiento emancipador a la vez que configurador de una subjetividad específica, el aprendizaje de la DUDH debe tener como propósito y como sentido empoderar a estudiantes —de todos los niveles educativos—, para constituirse en sujetos de derechos. Es decir, se precisa enseñar y aprender saberes que fomenten la conciencia y el análisis crítico-reflexivo respecto de la matriz de opresiones en las que los seres humanos nos vemos inmersos/as y que terminan por estructurar contextos de injusticia y violación sistemática los derechos inalienables de las personas, corroyendo, en lo más profundo, su dignidad humana.

Pero, ¿cómo es posible incorporar los saberes emanados de la DUDH que, dada la trágica huella histórica dejada por la dictadura cívico-militar chilena, terminan por ser excluidos o al menos invisibilizados y externalizados de los currículos educativos?[2] ¿Cómo podemos, entonces, potenciar procesos de valorización educativa de los derechos humanos, de sus principios y valores consagrados en la DUDH y que permitan actualizar el "Nunca más" levantando también el "Más que nunca"? Pues, es "Más que nunca" necesario seguir respetando y garantizando la dignidad humana; más que nunca es necesario resguardar las historias como memorias, para que sean parte de la Historia; es más que nunca necesaria la apertura conceptual a prácticas que fo-

[2] Me parece interesante agregar aquí que, en mi propia práctica como profesional de un área de derechos humanos al interior de un programa de responsabilidad social en una universidad pública y estatal, la noción de "derechos humanos" causa resquemores y distancias. Es inmediata y exclusivamente asociada a los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la dictadura cívico-militar chilena y, por lo mismo, rehuida.

menten la exigibilidad de derechos, fundamentalmente de grupos vulnerados; donde es más que nunca necesario formar personas y estudiantes que valoren y respeten los derechos humanos para fomentar la constitución de sujetos de derecho y el diálogo reflexivo y crítico, para que "Nunca más" en Chile.

La educación como un bien común

Volvemos entonces a la necesidad de concebir una nueva epistemología respecto de la educación; aquí, consideramos más que nunca necesario entenderla como un *bien común* (*commons*). En este punto, es importante precisar dos cuestiones: primero, que lo que se busca relevar sobre los bienes comunes en este escrito hace relación con su base epistemológica y, segundo, dada la especificación anterior, no se hará una revisión exhaustiva del concepto si bien ahondaremos en las aristas relevantes que pueden aplicarse a la educación en derechos humanos, tomando a la DUDH como instrumento condensador de ella.

Teniendo en cuenta esto, debemos aclarar que las teorizaciones en torno a los bienes comunes emergen como un elemento de reflexión central en el ámbito económico y en el contexto de los recursos naturales (Swida, 2017). Así, la relevancia de los *commons* fue exaltada por la politóloga estadounidense Elinor Ostrom, quien consideraba la existencia de una forma colectiva de uso y explotación sustentable de recursos de uso común (como campos de pastoreo y otros bienes comunales) que no se encuentra sujeta a la lógica de la "tragedia de los comunes" (Ramis, 2013). Dicha "tragedia" se ha comprendido desde tres modelos que Ostrom identifica y que tienen implicancias directas en las políticas públicas desplegadas: un modelo supone que los individuos, en la búsqueda de la satisfacción y maximización de sus ganancias, llevarán la explotación de los recursos de uso común a un mayor nivel que el óptimo de extracción, teniendo como resultado la degradación de los recursos; el otro modelo tiene carácter no cooperativo y se basa en el "dilema del prisionero", en el que cada individuo cuenta con una estrategia dominante que produce un equilibrio no virtuoso y repercute en el resultado menos deseado para ambos; y por último, un modelo que enfatiza la maximización de los beneficios por parte de los individuos sin participar de la producción emergiendo la figura del *free rider* (Rodríguez, 2010).

Estos modelos conllevan la imposibilidad de la organización y acción colectiva cooperativa, por lo que inducen respuestas que se desplazan en la dicotomía entre lo privado y el control estatal, cuestión que simplifica el rol de los ciudadanos entre consumidores o votantes (Swida, 2017; Rodríguez, 2010 & Ramis, 2013). De esta forma, Ostrom, a la luz de experiencias empíricas, analiza una cuarta opción: la administración colectiva de recursos de uso común. Esta forma permitiría la puesta en marcha de mecanismos (institucionales, formales, informales, legales o que tienen su raíz en la cultura) autogestivos y de autogobierno que garantizarían equidad en el acceso, control democrático, protección, y vitalidad al recurso compartido evitando su colapso (Ramis, 2013).

Este breve pincelazo teórico nos introduce a la reflexión y concepción de la educación como un bien común. Partiremos por nuestro postulado siguiendo las conceptualizaciones de Unesco (2015); entendiendo que, dado el nuevo contexto mundial escuetamente delineado al inicio, la educación y el conocimiento deben ser considerados como bienes comunes globales, lo que "[...] significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como *empresa social colectiva*." (Ibíd., 88). La reafirmación de este paradigma pasa por evidenciar brevemente dos elementos interconectados: por un lado, la creciente privatización de la educación y, por otro, el desplazamiento de la educación como bien público a un *common*.

La privatización de la educación ha ido teniendo procesos de mayor intensificación, cosa que ha impactado negativamente en los sectores vulnerables, los cuales están sujetos a mayor gasto para acceder a educación de calidad dado el deterioro de la educación pública[3]. En este sentido, las lógicas del mercado terminan colonizando las posibilidades de las familias, segregando según la facultad de pago cuestión que redunda en el aumento de la desigualdad en los procesos educativos y en el pleno disfrute del derecho a la educación. En este sentido, tal como plantea Unesco (2015), si bien el discurso internacional enfatiza en la educación como un derecho humano (Artículo 26.1. de la DUDH) y como un bien público, la privatización de la educación socava dicha posibilidad. En este sentido, el Estado aparece como el garante asegurando el respeto y cumplimiento del derecho a la educación, cuestión que fortalece la idea de bien público; a esto se añade, por ejemplo, la relevancia otorgada por el Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación[4], quien manifiesta la creciente "[...] aceptación de agendas determinadas por intereses privados y comerciales que conciben al estudiante como consumidor y a la educación como un bien de consumo" (ONU, 2015, p. 8), reafirmando el interés social por la educación, cuestión que profundiza la noción de bien público de esta. No obstante, y como ya se estableció, la excesiva "[...] participación privada en la educación está difuminando las fronteras entre educación pública y privada [...] están transformando el carácter de bien público de la educación en un bien privado (de consumo)" (Unesco, 2015, p. 84).

Lo anterior nos lleva a la siguiente idea: el necesario desplazamiento de bien público a bien común. En este sentido, los bienes públicos refieren al consumo que se hace de ellos y no implican una disminución de dicho bien por otra persona; por esta razón, necesitan de garantías para ser preservados, cuestión por la que se les asocia a la acción del Estado y a las políticas públicas emanadas de él. Así, los bienes públicos han estado sometidos al control social y la apropiación por intereses públicos/estatales, siempre objeto del poder estatal y la administración pública, no implican necesaria-

[3] Esta aseveración, en el caso chileno, debe matizarse a la luz de la implementación de la Ley sobre Educación Pública (promulgada el año 2017), la Ley de Inclusión (2017) y la Ley de Educación Superior (2017), y la Creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia (2016), reformas que vienen a fortalecer la educación pública en los distintos niveles y que tienen una implementación gradual.

[4] https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/120/85/PDF/G1512085.pdf?OpenElement

mente la acción explícita de colectivos sociales que disputan las definiciones de los bienes, y las intervenciones en pos del mejoramiento de las condiciones de la vida social, ni de sus posiciones en la estructura social. Por el contrario, un bien común testimonia el establecimiento de una relación social, inestable y maleable entre un grupo social autodefinido y los aspectos de su entorno social y físico, que se consideran sustanciales para la pervivencia del grupo (Harvey, 2013). Así, a diferencia de los bienes públicos, los bienes comunes evidencian relaciones de cooperación tanto en la "producción" del bien, como en sus beneficios y oportunidades (Unesco, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, entender a la educación y, específicamente, a la educación en derechos humanos condensada en la enseñanza de la DUDH, reafirma la dimensión colectiva de la enseñanza de los derechos más básicos de la humanidad. No es posible la construcción de sujetos de derecho si no se realiza en un marco colectivo, compartido y con un compromiso con la solidaridad. En este sentido, es interesante enfatizar en la enseñanza de la educación de la DUDH, y no solo el aprendizaje de esta, como si fuera una tarea netamente individual y propia del/a estudiante. En el aprendizaje, al fundarse solo en los resultados del proceso educativo (qué y cuánto se aprendió), se obliteran otros saberes y conocimientos aprendidos, que abarcan un rango más amplio de conocimientos, competencias, valores y actitudes difícilmente mesurables (Unesco, 2015).

Pedagogías críticas: develando la matriz de opresión

Tal como se planteó, este texto tiene un carácter reflexivo, que busca poner de relieve una cierta epistemología derivada de la conceptualización de los bienes comunes en el marco de procesos educativos relativos a la DUDH. En primer lugar, retomamos a Magendzo (2001) respecto de la simultánea tarea de la educación en derechos humanos al ser concebida como conocimiento emancipador a la vez que conocimiento constituyente de sujetos de derecho; en este sentido, la enseñanza de la DUDH debe orientar su pedagogía potenciando el análisis crítico-reflexivo develando la matriz de opresiones que evidencian una multiplicidad de relaciones de subordinación en las que como personas nos vemos inmersos. Así, los y las estudiantes se encuentran en diversas posiciones de sujeto (Mouffe, 2001), testimoniando la multidimensionalidad de las formas de identificación subjetivas y colectivas al incorporar dimensiones de género, étnica, sexuales o de ciclos vitales, entre otras, y que permean las experiencias de vulneración de derechos de los estudiantes.

En este marco de interseccionalidad, la pedagogía tras la enseñanza de la DUDH debe necesariamente tener un anclaje territorial, asentándose en las realidades y necesidades que emergen de las cotidianidades de los y las estudiantes (el famoso "la cabeza piensa donde los pies pisan" de Freire). Esta raigambre territorial pone en tensión el discurso abstracto de los derechos humanos y su aplicación concreta, expone la inobjetabilidad de dicha abstracción fundada en la dignidad humana y su operacionalización, políticas públicas de por medio, que transforma el contenido en el pro-

ceso de aplicación, siempre evidente en el día a día. De esta forma, al *situar* la DUDH en distintos campos concretos (desde la familia, a la nación, pasando por la escuela, el barrio, y otras instituciones de diversos alcances), a la vez que retrotrayéndolos al diario vivir de estudiantes y sus vulneraciones sentidas, se facilita y fomenta asir los derechos abstractos de forma vívida y experiencial.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el marco de procesos colectivos, cooperativos y solidarios de educación de los derechos humanos, anclados en los territorios y las necesidades concretas que emergen de estos, la pedagogía tras la enseñanza de la DUDH permite potenciar la construcción de *problemas comunes* en función de necesidades y abre la brecha precisa para que los y las estudiantes puedan constituir demandas sociales a ser incorporadas en la agenda pública y a ser exigidas por grupos específicos en los que se posicionan. En este sentido, la extensión de una pedagogía crítica emanada de la enseñanza de la DUDH ahonda en la autocomprensión del *locus* histórico de cada estudiante, configurándose como la aguja que permite y profundiza la hilvanación de las microhistorias personales y las macrohistorias sociales.

Al considerar enfáticamente el aspecto territorial que debe estar presente en la pedagogía de la DUDH, el foco está puesto en los y las estudiantes; tiene el deber de estar centrada en ellos/as. No obstante, y atendiendo a la conceptualización de los *commons*, el eje no debe ser el proceso individual de estos (el mero aprendizaje), sino la relación establecida entre el enseñar y el aprender, aspectos de un movimiento que constituyen una unidad dialéctica que no es estática sino que presenta una alternancia: las funciones de quien enseña y de quien aprende circulan en un vínculo que puede resumirse en la idea de *enseñaje* de Pichon-Rivière (Quiroga, s/f). Dicha concepción implica la validez de los distintos tipos de saberes y conocimientos y, por ende, que todos y todas estamos involucrados/as en la transmisión del conocimiento. Así, el *enseñaje* de la DUDH conlleva el despliegue de procesos didácticos participativos que fomenten la autonomía y libertad de las y los estudiantes, permitiendo el control del modo de aprender de estos/as.

Redes de Tutoría y Aprendizaje y Servicio

Es preciso remarcar que los procesos didácticos participativos deben enfatizar en la democratización de los espacios educativos, en todos los niveles; pero esto evidentemente requiere de un ambiente educativo propicio: una transformación radical de las aulas[5]. Esta renovación radical de la sala de clases debe acompañarse de políticas públicas estructurales que puedan saldar las brechas educativas, sociales y culturales entre distintos grupos, especialmente aquellos vulnerados. En este sentido, el *enseñaje* de la DUDH precisa de técnicas y métodos que, como innovaciones educativas, atiendan a procesos participativos, cooperativos, de expansión de conocimientos y saberes, como también de habilidades y competencias básicas en el siglo XXI, en un mundo

[5] En conversación con Directora Ejecutiva de la Fundación Educación 2020.

cambiante globalizado, como creatividad, cooperación, trabajo en equipo, indagación; entre otros.

Una de estas innovaciones la ha liderado la fundación Educación 2020, diseñando la experiencia piloto denominada Redes de Tutoría, implementada desde octubre de 2015 en 7 escuelas en la Región de La Araucanía[6] (de la zona de Cautín Costa en las comunas de Puerto Saavedra, Teodoro Schmidt, Chol Chol, Nueva Imperial, Carahue y Freire), además de establecimientos en la Región Metropolitana, específicamente en San Joaquín y Santiago Centro. Si bien estas redes no aplican concretamente la enseñanza de los derechos humanos a través del conocimiento de la DUDH, sí tienen un sustrato que potencia a la educación como un bien común y se configuran como dispositivos a ser implementados para el *enseñaje* de la DUDH.

Las Redes de Tutoría se inician en la década de 1990 en zonas rurales de México, en escuelas que presentaban una deficiencia en los niveles educativos de sus estudiantes, escuelas rurales generalmente situadas en sectores apartados de los centros urbanos y que se encontraban a cargo de docentes sin formación pedagógica, donde mostraban cápsulas educativas en programas de televisión (Amarales, 2016). Tal como plantea Amarales (2016), surge la necesidad de promover los aprendizajes autónomos reuniendo tanto el interés del estudiante como la capacidad del/a docente para apoyarlo de manera activa y perdurable. De esta forma, los docentes solo ofrecerían aquellos temas sobre los que tuvieran real dominio, y los y las estudiantes podrían elegir la temática de mayor interés, ahondando con investigaciones personales sobre la misma, preparando trabajos escritos que describían lo aprendido y cómo lo habían aprendido, demostrando públicamente el aprendizaje y convirtiéndose en tutores de otros estudiantes interesados en la temática específica aprendida. Debido a su éxito, el modelo terminó siendo replicado en diversas escuelas mexicanas, al punto de convertirse en política pública a través del Programa de Estrategia Integral de la Mejora del Logro Educativo (EIMLE), y se llegó a implementar en más de 9 mil escuelas en todo México.

Específicamente, estas Redes de Tutoría buscan desarrollar las competencias y habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo, y se basan en despertar el interés por aprender a la vez que la motivación por enseñar (Amarales, 2016). Para esto se establece una *relación tutora* entre estudiantes, en la que el tutor (que tiene un manejo de alguna habilidad y conocimiento), ofrece a un tutorado un objetivo de aprendizaje basado en un tema de su interés. Así, "[se] impone necesariamente las condiciones

[6] Es interesante mencionar que el proyecto en La Araucanía busca poseer pertinencia territorial y cultural, profundizando la temática de la interculturalidad y, específicamente, el pueblo mapuche, involucrando a las comunidades y las familias en el proceso de enseñar y aprender. Así mismo, los liceos técnico profesionales donde se desarrolla la experiencia funcionan como nodos desde donde se irradian las redes de tutoría a otros colegios rurales, multiplicando la experiencia a la luz de la relación tutora. Con esto se expanden saberes y conocimientos, pero también se desarrollan habilidades socioemocionales relativas a la seguridad, autoestima, respeto y tolerancia entre estudiantes y en la relación docente/estudiante (Amarales, 2016).

que aseguran el encuentro de quien sabe con quién desea aprender [...]. El empeño mutuo de aprender y de ayudar a aprender establece entonces un vínculo de trabajo que trasciende, en sus mejores momentos, propósitos o ganancias ulteriores, tiempos y aun condiciones externas, para concentrarse en entender y compartir el conocimiento." (Cámara, 2008, p. 15-18). Por medio de un diálogo cara a cara con preguntas y reflexiones guiadas por el tutor, el tutorado descubre su propio aprendizaje (su lógica de aprender), y debe posteriormente completar el ciclo de la tutoría transformándose en tutor de otro tutorado, siendo la única condición demostrar dominio en el tema para el primero, e interés y curiosidad del aprendizaje en el segundo (Amarales, 2016). Las redes de tutoría van configurando *comunidades de aprendizaje*, en las que se comparten públicamente saberes y conocimientos a través del diálogo cooperativo; de esta forma, se pone de relieve una dimensión ética y comunitaria del *enseñaje,* que busca modificar los procesos de estandarización de la educación formal (Cámara *et al*, 2004). Finalmente, otro aspecto relevante en la relación tutora y la consolidación de las Redes de Tutoría, se funda en que el interés que emerge en los y las estudiantes tenga un asidero en los contextos propios de estos. Así, "una vez que el estudiante escoge tema, la tarea es ir acercando la nueva realidad a un contexto personal que le permitirá entenderla" (Cámara, 2008, p. 28).

De esta manera, las Redes de Tutoría y la conformación de comunidades de aprendizaje en distintos ámbitos de la institución educativa construyen conocimiento de forma colectiva, evidenciando el carácter de bien común de esta metodología, a lo cual se añade la posibilidad de acceso y disponibilidad para ser replicado en diversos ámbitos educativos.

Es oportuno preguntarse cómo desarrollar otras metodologías y técnicas en espacios educativos con un mayor grado de especialización, como en el contexto universitario. Para esta reflexión, relevamos brevemente la metodología Aprendizaje y Servicio (A+S) como parte de lo que puede englobarse como Aprendizaje Situado, entendido de forma amplia como un modo de crear significado desde las actividades cotidianas de la vida diaria (Sagástegui, 2004). Lo anterior implica la necesidad de concebir cualquier actividad pedagógica en contexto, como elemento fundamental en el aprendizaje; así, los y las estudiantes deben "[...] identificar las formas de intervención más convenientes para incidir en los problemas sociales asociados a sus campos de desempeño" (p. 30), aplicando los conocimientos adquiridos en la solución de problemas reales y afinar sus competencias (Herrerías e Isoard, 2014). Tal como plantea Sagástegui (2004), este tipo de aprendizaje situado se configura como un resultado de la relación dinámica entre quien aprende y el entorno sociocultural en que se ejerce su acción o actividad, por lo que la educación no radica en una actividad cognoscitiva individual, sino un entretejimiento de percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones de forma colectiva.

De esta forma, con esta metodología, simultáneamente se contribuye al desarrollo local y al mejoramiento de la educación formal y no formal de las instituciones educativas (CLAYSS, 2014). Los y las estudiantes que están al alero de cursos en los que se

desarrolla el Aprendizaje y Servicio, se forman trabajando sobre aquellas necesidades reales del entorno específico, para mejorar las condiciones de vida de las personas en los territorios en cuestión. Se desarrolla, entonces, un servicio; se planifica de forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes. En dicha definición se expresa la doble finalidad de la metodología. Por un lado, desarrollar una estrategia pedagógica y didáctica, y por otro, una estrategia de desarrollo local; pues, "si solo tiene una intencionalidad pedagógica, nos encontramos en presencia de trabajos de campo y pasantías. Por otro lado, si solo se contiene una intencionalidad social, se trata de voluntariados e iniciativas solidarias" (Gimeno y Segovia, 2016, p. 7).

Según Barrios *et al* (2012), esta metodología desarrolla el pensamiento crítico, el cual se encadena a las metodologías A+S a través de un eslabón fundamental: el de la responsabilidad social. De esta forma, plantean que por medio del desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de la relación de enseñanza-aprendizaje, se contribuye a la comunidad poniendo en práctica los principios de justicia social y autonomía. Siguiendo esto, en tanto actividad educativa que enlaza el aprendizaje aplicado prácticamente para la realización de un servicio a la comunidad, se transforma el sentido del aprendizaje a la vez que el de la ciudadanía: ambos parten de la posibilidad de la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y competencias, de forma participativa y crítica.

Así, el Aprendizaje y Servicio emerge como una metodología formativa que alimenta a la educación para la ciudadanía y los derechos. En este sentido, es evidente que la mera aplicación o utilización de la metodología no garantiza ni el pensamiento crítico ni el *enseñaje* de los derechos humanos; sin embargo, propicia la constitución de ciudadanos y ciudadanas activos que pueden y deben exigir sus derechos, cumplir deberes con la comunidad, contribuyendo al bienestar común de forma participativa (Puig *et al*, 2011). Siguiendo a estos autores, al puntualizar en las cuestiones públicas traducidas en necesidades reales y sentidas en territorios específicos, el Aprendizaje y Servicio como programa de acción, filosofía y pedagogía a desarrollar, permite el desarrollo de capacidades personales y cívicas de los y las estudiantes. Esto ya que, como educación basada en la experiencia, el aprendizaje emerge por medio de la interacción entre la acción y la reflexión; trabajando con otros y otras compañeros de clase, puesto que de este modo se aplica el conocimiento aprendido a los problemas de la comunidad, al mismo tiempo en que se reflexiona sobre el proceso mismo de conocimiento-acción.

Finalmente, dado que la educación en derechos humanos fortalece la posibilidad de generar una cultura democratizadora y una sociedad más justa y equitativa, en la que los estudiantes adquieran la conciencia crítica y reflexiva sobre cómo constituirse en sujetos de derecho, el Aprendizaje y Servicio y la práctica docente que la involucra, debe estar enmarcada en el *enseñaje* de la DUDH.

La posibilidad posible: *enseñaje* y derechos humanos

En el presente documento reflexionamos en torno a la necesidad de considerar a la educación en derechos humanos por medio de la enseñanza y aprendizaje de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como un bien común, enfatizando el carácter colectivo de su producción y sus beneficios. Esto implica un proceso de democratización que atraviesa los procesos educativos y los distintos niveles, cuestión que supone una transformación radical del aula y una nueva forma de concebir la relación enseñanza-aprendizaje: el *enseñaje*, que se testimonia en la relación tutora y en la conformación de comunidades de aprendizaje. Rescatar los conocimientos compartidos y los procesos dialógicos que validan todos los saberes experienciales, nos permite transitar a la educación como un bien común. Así mismo, nos referimos brevemente a la metodología del Aprendizaje y Servicio como un modo de pedagogía situada que desarrolla aspectos específicos de la ciudadanía, como primer paso para desarrollar una educación en derechos humanos. Y aquí, se enfatizó en la necesidad de enmarcarla en dicho enfoque.

Nos parece sumamente relevante volver a hacer hincapié en el carácter territorial que debe incorporar cualquier *enseñaje* sobre los derechos humanos y más específicamente de la DUDH. Este debe anclarse a las realidades de quienes se encuentran en la relación tutora para promover la constitución de sujetos de derecho, fortalecer los territorios y las reivindicaciones emergentes, y, con esto, difuminar el carácter líquido de la educación. Así, retomamos la consigna *freireana* de "la cabeza piensa donde los pies pisan", puesto que permite disputar las interpretaciones hegemónicas sedimentadas respecto de las necesidades y que definen un orden que fija el significado de las instituciones, reconstruyendo poder localmente por medio de prácticas de comunalización (Harvey, 2013) y que permiten disputar los significados para ampliar el rango de aplicación de los derechos humanos. Estos verdaderos *territorios de esperanza*, los cuales no encuentran fijos ni son fácilmente proclives a ser circunscritos, permiten anclar los vínculos; lo que si bien no los vuelve sólidos (a la luz de la oposición de Bauman respecto de la liquidez de los tiempos), les otorga densidad, les da una espesura que se imprime en la conciencia histórica y en la memoria subjetiva.

Finalmente, y dado que los bienes comunes implican la definición de un grupo respecto de lo que considera indispensable para su bienestar, como puede ser la educación, debe ponerse de relieve el proceso participativo, la acción común que produce y es producto de sí misma. Así, "la educación como bien común exige un proceso inclusivo de formulación y aplicación de la política pública con la debida responsabilidad" (Unesco, 2015, p. 86), y supone repensar no solo el proceso educativo en términos pedagógicos, sino también la propia práctica docente, los recursos para la acción y las metodologías de enseñanza; teniendo en cuenta los contextos culturales, cosmovisiones y sistemas de conocimiento diversos. Nuevos modos de organizar la institución, reestructurar el aula, para alejarse tanto de las lógicas del mercado en la educación, como de las formas tradicionales de gestión pública. Así, podremos practicar los principios y valores consagrados en la DUDH, como paso en la prefiguración de una sociedad justa y equitativa.

Referencias bibliográficas

Amarales, M. (junio de 2016). Redes de Tutoría: Despertar la motivación por aprender y enseñar. *Cuaderno de Educación Universidad Alberto Hurtado*, 73. Recuperado de: http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos_educacion_73/documentos/Desarrollo%20profesional_73%20final.pdf

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M., & Sepúlveda Vería, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Educación Médica Superior, 26*(4). Recuperado de: http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/84/58

Gimeno, M. & Segovia, K. (2016). *Articulación entre educación media y superior bajo la metodología de aprendizaje y servicio: experiencia de la Academia PACE USACH*. Trabajo presentado en la IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Escuela Politécnica Superior, Quito, Ecuador.

Harvey, D. (2013). *Ciudades Rebeldes. Del Derecho a la Ciudad a la Revolución urbana*. Argentina: Akal Editorial.

Herrerías, C. & Isoard, M. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Revista Sinéctica*, 3. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_aprendizaje_en_proyectos_situados_la_universidad_fuera_del_aula_reflexiones_a_partir_de_la_experiencia

Cámara, G. (2008). *Otra Educación es Posible*. Convivencia Educativa, A.C., México. Recuperado de: https://redesdetutoria.com/publicaciones/

Cámara, G., Rincón, S., López, D., Domínguez, R., Castillo, A. (2004). *Comunidad de Aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI Editores.

CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario). (2014). *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio solidario en la Universidad.* Texto complementario para los participantes en el programa latinoamericano de apoyo a universidades solidarias. Buenos Aires, Argentina.

Magendzo, A. (2001). *La Pedagogía de los Derechos Humanos.* Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/pedagogia.pdf

Magendzo, A. (1996). *Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia*. Estudios básicos de derechos humanos VI, Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica. Recuperado de: https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1840/34.pdf

Mouffe, C. (2001). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. *Debate Feminista*. Recuperado de: http://mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/chantal_mouffe%5B1%5D.pdf%20ciudadania%20y%20feminismo.pdf

ONU. (2015). *Protección del derecho a la educación contra la comercialización*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Kishore Singh. Consejo de Derechos Humanos 29º período de sesiones Tema 3 de la agenda. Asamblea General de Naciones Unidas.

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario 2011, 45-67.

Quiroga, A. (S/f). *El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière*. Charla en el seminario de Educación Popular de la Universidad de las Madres de la Plaza de Mayo. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/

Ramis, A. (2013). El concepto de bienes comunes en la obra de Elinor Ostrom. *Ecología política*, 45, 116-121.

Rodríguez, L. (2010). Reseña de "El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva" de Ostrom Elinor. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6, (10), 363-375.

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005

Sato, A. (2015). De los Bienes Comunes y lo Público. *Revista ARQ,* 91, 50-53.

Sennett, Richard. 1998. La Corrosión del Carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el capitalismo tardío. Barcelona: Editorial Anagrama.

Wojciech, S. (2017). Bienes Comunes. *Revista IDEIDES (Instituto de Estudios Interdisciplinarios en Derecho Social y Relaciones del Trabajo)*, 8. Recuperado de: http://revista-ideides.com/los-bienes-comunes/

Unesco. (2015). *Repensar la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: Ediciones Unesco.

Young, I. (1989). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 99(2), 250-274.

EDUCANDO EN LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS DESDE UNA MIRADA CONTROVERSIAL

Abraham Magendzo K.[1] y Jorge Pavez B.[2]

Resumen

El propósito de este artículo es abordar algunos de los derechos humanos fundamentales enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) desde una perspectiva controversial, mostrando cómo estos derechos, en ocasiones, se tensionan entre sí. El supuesto es que aprender y analizar la DUDH desde esta perspectiva permite crear en el aula un espacio de diálogo, de confrontación argumentada y racional de ideas, de cuestionamiento e indagación de posiciones. La idea, que no se ha explorado cabalmente hasta el momento, es transitar desde una enseñanza de la DUDH centrada preferentemente en torno a aspectos histórico-normativo-jurídico-institucionales a una que, sin negar estos contenidos, los problematiza.

Este artículo se propone presentar ejemplos de controversias que surgen en torno a algunos de los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal, tales como la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, etc. Además, entrega ciertas sugerencias pedagógicas y didácticas acerca de cómo trabajar estas controversias.

Introducción

La proclamación, en 1948, de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), firmada por 48 Estados, fue seguida posteriormente por otros documentos de carácter vinculante para los signatarios, tales como los llamados Pactos o Convenciones y las Garantías o Medidas de Aplicación. Desde esos años, estos documentos han alcanzado un influjo manifiesto en las Constituciones de los países miembros de las Naciones Unidas y son un referente en el mundo, tanto para la defensa de los derechos humanos como para los programas destinados a la educación sobre estos derechos fundamentales (González, 1998).

Sin embargo, frente a las continuas violaciones de estos derechos en todo el mundo, realizadas tanto por agentes del Estado como de la sociedad civil, los educadores en

[1] Premio Nacional de Educación 2017. Doctor en Educación Universidad de California, Estados Unidos. Académico Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Director de la Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

[2] Ex consultor-experto del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en América Latina y en África Occidental. Miembro de la Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

derechos humanos debemos preguntarnos si la sola difusión de la DUDH, la información sobre su origen histórico y su fundamentación, y las reiteraciones sobre la importancia de cada derecho para la convivencia mundial y nacional, han sido o son un medio suficiente o único para contribuir a su respeto y aplicación efectiva.

Sin duda, los valores y principios que inspiran la DUDH debieran ser parte de la educación en el medio familiar, tanto con las palabras como con el ejemplo. Pero sabemos que, a menudo, la realidad desmiente esta pretensión. Entonces es la escuela la responsable de asumir esta tarea. Sin embargo, ¿cómo educar y profundizar en estos valores y derechos si la educación en la escuela la reducimos al solo conocimiento o a la información sobre la DUDH, sin considerar la necesidad de crear y desarrollar lo que podríamos llamar una cultura de los derechos humanos? (Magendzo, 1999).

De hecho, en el espíritu de la Declaración está implícita esta cultura, al postular la igualdad entre los seres humanos, la convivencia, la solidaridad y el respeto de la dignidad humana como pilares de la vida en sociedad y en el mundo, como lo señala su Preámbulo. Por esto, cualquier programa de educación sobre la DUDH debería considerar como esencial un ejercicio pedagógico cuyo objetivo sea influir en la cultura ciudadana de los educandos, es decir, en sus actitudes y conductas.

En este contexto, deseamos proponer la educación sobre la DUDH abordada desde una alternativa pedagógica que no solo estimule al educando a reconocer el valor que subyace en cada uno de sus artículos, sino que lo coloque en situaciones de discutir sus exigencias, problematizar y cuestionar su alcance, crear espacios de diálogo e identificar las tensiones entre derechos, con una visión crítica constructiva. Esta alternativa pedagógica que llamamos *controversial*, permite analizar los derechos fundamentales y sus aparentes tensiones y problemas como un verdadero desafío que prepare al educando para asumir, desde la escuela, el rol de ciudadano activo.

En este artículo nos referiremos primeramente al concepto de controversialidad, para luego proponerlo como un enfoque pedagógico crítico aplicable a la educación en derechos humanos. En este contexto, haremos el ejercicio de aplicar este enfoque a una selección de derechos formulados en la DUDH. Es decir, abordaremos estos derechos desde una visión controversial. Finalmente, identificaremos las condiciones necesarias para la aplicación de esta perspectiva, sus límites y beneficios.

La controversialidad y su aplicación a la pedagogía

En términos generales, hay cierto consenso en que un tema o tópico es controversial cuando puede ser percibido y sostenido desde distintos puntos de vista, basados en argumentos no contrarios a la razón (Dearden, 1981).

Stradling, (1985) ofrece otra definición más amplia de controversialidad: “son temas sobre los cuales nuestra sociedad está claramente dividida, y significativos grupos

dentro de la sociedad proponen explicaciones o soluciones conflictivas, basadas en valores alternos".

De hecho, casi cualquier tema o tópico puede ser objeto de una controversia. Así, la controversia puede originarse, por ejemplo, a partir de visiones diferentes, creencias o valores sobre un mismo tema que afecte a la sociedad o a un grupo de personas (p.e. el aborto en determinadas situaciones, la eutanasia, etc.). También esta puede nacer en la defensa de intereses personales involucrados (p.e. la fijación de un salario mínimo digno), o de propuestas diferentes para resolver un problema (p.e. fuentes de energía sustentables frente a otras más contaminantes pero más baratas) o, incluso, a partir de posiciones relacionadas con experiencias físicas o emocionales de los sujetos oponentes (p.e. acciones represivas sufridas por grupos sociales que provocan desórdenes).

También puede ser controversial un tema sobre el cual no exista certeza y el resultado de la controversia dependa de la información más o menos plausible que se tenga sobre el tema cuestionado (p.e. una decisión de política económica riesgosa, que dependa de cambios en el mercado internacional). Sin embargo, hay temas que implican aspectos de ética universalmente aceptados que difícilmente pueden ser objeto de controversia (por ejemplo, matar a un ser humano inocente).

El tema en controversia puede provocar divisiones entre personas y grupos sociales e incluso crear situaciones violentas. Sin embargo, la controversia no debe necesariamente convertirse en un conflicto que no pueda resolverse por medios pacíficos.

Ante todo, conviene insistir en que la controversia es parte de la vida real tanto de los pueblos como de los grupos y las personas, quienes a partir de intereses propios y valores diversos pueden enfrentarse a situaciones controversiales. Por esto, la controversia no puede ser caracterizada en sí como buena o mala: simplemente está presente o latente en la relación social. Podrá ser considerada positiva o negativa, según sea la reacción de los actores sociales y los efectos que produzca. Sin embargo, conviene insistir en los aspectos positivos de la controversialidad, en cuanto es precisamente el intercambio de argumentos opuestos basados en una diferente interpretación de hechos y puntos de vista, lo que ha hecho y hace progresar el pensamiento, la cultura, la ciencia, la filosofía, y el descubrimiento de soluciones a los problemas que enfrenta diariamente la sociedad.

Cabe aclarar que no se puede desconocer que en toda controversia están implícitos, y siempre lo han estado, tanto elementos objetivos como subjetivos, incluyendo en muchos casos aspectos emocionales que pueden amenazar la convivencia en la vida social de los seres humanos.

No obstante, las definiciones, reflexiones y características de lo controversial antes descritas, no aclaran por sí solas la razón o motivo por el cual un educador pueda usar la perspectiva controversial en educación. Sin embargo, uno de los argumentos que la avalan es su presencia permanente en la vida social. Los educandos viven y vivirán siempre en este mundo controversial, deberán acostumbrarse a aceptar y asu-

mir que la vida social para la que se preparan es, en sí misma, controversial y, por lo tanto, deberán aprender a asumir los valores y riesgos que esto implica. La vida real, ahora y en el futuro, les exige y les exigirá tomar decisiones sobre las cuales pueden existir diferentes puntos de vista y soluciones alternativas, y deberán saber apoyar sus propias decisiones en argumentos bien fundados, al mismo tiempo que aprender a escuchar y reconocer el valor de los argumentos contrarios. En este sentido, la perspectiva controversial en educación puede ofrecerles la posibilidad de clarificar su pensamiento y sus emociones, desarrollando habilidades creativas que los preparen para estos desafíos.

La utilización de la controversia como un método en educación implica reconocer el valor de la pedagogía crítica y del aporte educativo, que hacen necesario instalar un espacio en que los educandos adquieran protagonismo y abandonen el rol pasivo de escuchar y repetir lo que se les ofrece académicamente.

En síntesis, educar en derechos humanos desde una perspectiva controversial implica reconocer la controversia como una interacción comunicacional positiva, para así tener tanto una mejor comprensión de los derechos desde una perspectiva dinámica (el reconocimiento de la emergencia de nuevos derechos), como para un proceso pedagógico que ofrezca al educando el espacio que le permita dialogar y desarrollar habilidades de investigación, argumentación, cuestionamiento y confrontación de ideas (Magendzo y Pavez, 2015).

La pedagogía controversial en la enseñanza de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)

La pedagogía controversial está vinculada estrechamente con la pedagogía crítica y la pedagogía de la alteridad, pues se apropia y comulga con sus principios doctrinarios.

La pedagogía crítica, de acuerdo a Giroux (2003), no es un problema de método, un aspecto práctico y técnico; sino que es un enfoque educativo que integra una práctica moral y política como intento deliberado de influenciar en cómo y qué conocimiento y en qué identidades se instalan en cada relación de poder y contexto particular.

Por su parte, la pedagogía de la alteridad nutre a la pedagogía controversial, ya que la controversia se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento del otro y de la otra, como legítimos otros y otras, en la voluntad ética de escucha y respuesta, en la acogida y en la responsabilidad mutua (Bárcena y Melich, 2000).

La pedagogía crítica es el sustento doctrinario-ideológico-político de la pedagogía controversial, que está profundamente relacionada con el trabajo de Paulo Freire. El objetivo es vincular la conciencia crítica con la acción social para superar estructuras sociales opresivas. En esta perspectiva, la controversia se convierte en un espacio en donde las y los educandos toman conciencia de que son sujetos de derechos y aprenden cómo trabajar por su propia liberación.

La enseñanza de la DUDH en un enfoque controversial se sustenta en la idea de que tanto educador como el educando saben y aprenden a la vez que enseñan. La enseñanza se entiende como una actividad crítica investigativa, que tiene por objeto desvelar la realidad para poder situarnos todos (no solo los educandos, también los educadores) de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo. La relación educativa es una relación de diálogo y de apertura, basada en la autonomía y la libertad tanto del educador como del educando, en la línea del pensamiento existencialista, tan apreciado por el pedagogo brasileño.

Se pretende que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula, para llegar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas de los estudiantes, permitiéndoseles cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo.

En efecto, el enfoque controversial apunta a distribuir el poder del conocimiento entre el educador y los educandos, desarrollando temas que conciernen al contexto social y a sus vidas personales y cotidianas; a que se relacione la teoría con la práctica, y a que se tensione el conocimiento, relevando los conflictos y las controversias. De hecho, se conciben el diálogo, el intercambio de ideas, la argumentación y la comunicación como la estrategia para explorar y presentar una diversidad de posturas frente a situaciones controversiales como son las que plantea la DUDH.

El diálogo y el enfoque controversial

El diálogo, entonces, es el componente central del enfoque controversial. Freire establece que la naturaleza del ser humano es de por sí dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida. Estamos continuamente dialogando con otros y es en este proceso donde nos creamos y nos recreamos. Según Freire, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los educadores. A fin de promover un aprendizaje libre y crítico, estos deben crear las condiciones para el diálogo y que a su vez este provoque la curiosidad epistemológica del educando.

El aprendizaje dialógico es, además, aprendizaje cooperativo que no excluye a nadie. Todos, independiente de su origen y capacidades, tienen algo que aportar, todos tienen voz y respuestas, nadie puede quedar excluido. El aprendizaje dialógico no debería confundirse con el aprendizaje constructivista que precisa de una información previa, sino que, en palabras de Freire, dialogamos, actuamos y nos transformamos y transformamos a los otros. Dicho de otra manera, mediante el diálogo, en la escucha activa, el consenso y la toma de decisiones, se produce el cambio social que nos transforma por medio de la creación de conocimiento y de la construcción participativa de la realidad social. Por tanto, si hay cambio, si se da la transformación social de los

sujetos mediante la construcción de respuestas colectivas que permitan la transformación social de su propia situación, hemos logrado el éxito esperado.

El enfoque controversial, asumiendo el diálogo como su vertiente principal en la enseñanza de la DUDH, se alimenta igualmente de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, que postula y recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, es decir, la persona es capaz de generar acciones para su propia transformación. Así, Habermas (1987) explica la posibilidad de realizar el cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus posiciones. A partir de dicha situación de cambios individuales (construcción de nuevos significados), se hace posible introducir esos cambios a nivel social.

El diálogo controversial permite y promueve el encuentro de educandos provenientes de culturas distintas, de experiencias diversas, de historias diferentes, sin desconocer que esas relaciones conllevan ambigüedades, conflictos, contradicciones y múltiples posibilidades, tanto positivas como negativas. Para Freire, la existencia del conflicto y su desvelamiento son características básicas de esta educación de clara vocación indagadora.

En este sentido, se puede sostener que una condición fundamental para abordar temas controversiales en el diálogo, referidos a la DUDH, requiere necesariamente que se establezca un reconocimiento del otro u otra como un legítimo otro u otra. En otras palabras, no hay posibilidad de establecer un dialogo controversial sin este reconocimiento mutuo y en la aceptación de la diversidad (Magendzo, 2005). En la homogenización y en la ocultación, en la invisibilidad o el desconocimiento de la diversidad, se viola el artículo 1º de la DUDH: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

Es importante hacer notar que a partir de Freire y Habermas se puede concluir que el enfoque dialógico y el comunicativo no son solamente dispositivos didáctico-pedagógicos, sino que sobre todo son componentes esenciales para reconstruir la realidad desde la diversidad de mensajes y crear una comunidad de aprendizaje. Esta afirmación es central en una perspectiva controversial, pues su propósito es el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados en la participación crítica y activa, en espacios comunicativos que ayuden a los educandos a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios, para así poder modificarlos si lo consideran necesario. Lo que interesa no es tanto el resultado del aprendizaje sino, sobre todo, el proceso de la adquisición del conocimiento.

Cabe señalar que el diálogo no solo ha estado vinculado a la pedagogía crítica, sino que una serie de especialistas en educación lo han reconocido, en la teoría y la praxis educativa contemporánea. Así, han hecho notar que es fundamental que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumu-

la, para pasar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas del educando, de modo que se le permita cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo (Velasco y González, 2008).

Perspectiva controversial y evaluación

Es relevante señalar que en un enfoque controversial el tratamiento de la DUDH exige necesariamente cambios en las posturas tradicionales que se han asumido respecto a la evaluación. En este contexto, se trata de superar la tendencia a la racionalidad instrumental-prescriptiva-técnica-conductista que ha dominado el campo de la evaluación.

Desde una perspectiva crítica hay que establecer y reconocer que la evaluación no es neutra y que los problemas de la evaluación no son puramente técnicos. En este contexto, la evaluación debe ser vista como un dispositivo integral e interrelacionado. No basta ni se deben medir aspectos aislados y, si se procede de esta manera, se debe tener siempre en vista la totalidad como parte de un sistema mayor, así como su ubicación en condiciones socio históricas concretas. De esta manera, la evaluación y el acto evaluativo se alejan y anteponen a las metodológicas de evaluación paramétrica o de evaluación de logros de aprendizajes estandarizados, que actualmente son dominantes. Por el contrario, se propone una evaluación crítica como racionalidad crítica/transformativa, definiéndola como un proceso de revisión crítica y colectiva del trabajo desarrollado en la acción formativa (Pinto y Osorio, 2014).

En el tratamiento de temas controversiales vinculados a DUDH, importa evaluar la naturaleza de las interacciones intersubjetivas entre educadores y educandos y de estos entre sí. En dicho proceso intersubjetivo se va configurando el sujeto de derecho individual y colectivo. La evaluación se centra en observar y reparar en la calidad de esta interrelación, cuál es su fundamento y en qué medida rescata la historia y la memoria de los sujetos participantes.

El sentido de la evaluación es, entonces, constatar si los estudiantes toman consciencia de los aprendizajes que van adquiriendo al dialogar en torno a temas controversiales y de las dificultades que tienen para adquirirlos. Además, la evaluación se interioriza en las tensiones y los conflictos que subyacen en estos temas, en la comprensión y la transferencia de dichos temas a sus vidas cotidianas y las emociones que estos generan. Por consiguiente, no se trata de una evaluación cuyo propósito sea consignar si los educandos son capaces de reproducir el conocimiento, sino de si producen conocimiento. Tampoco es una evaluación para calificarlos y compararlos con otros, sino que, por el contrario, se trata de que se autoformen y se desarrollen como sujetos de derechos.

Podemos decir entonces que la finalidad última de la evaluación no es saber si los educandos abordan el tema controversial de manera apropiada o no, mejor o peor,

sino observar en qué nivel se encuentran en el tratamiento del tema, cuánta ayuda y de qué tipo necesitan para ir avanzando y mejorando a medida que van abordando los temas. En este sentido, la evaluación se basa y se nutre del diálogo, y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente —en los temas controversiales en derechos humanos—, asegurando la libertad de opinión y la actitud participativa y flexible que sustenta el diálogo. De esta manera, la evaluación no queda en manos exclusivas de los evaluadores ni de los evaluados, ni de los expertos ni de aquellos que patrocinan la evaluación.

Así, la evaluación se democratiza. Los educandos que participan en el análisis de un tema controversial dan opinión y emiten juicios sobre el valor de este. La evaluación en el diálogo permite constatar que no existe una exclusiva visión sobre lo que merece ser considerado valioso. Más aún, esta evaluación motiva a los que participan, a identificar aquellos aspectos que son relevantes e importantes para ampliar y matizar la comprensión y la reflexión del tema en cuestión y así asegurar un mejor desarrollo de las actividades futuras. Desde esta perspectiva la evaluación se convierte en un elemento central de los aprendizajes.

En la opinión de Cabra-Torres (2010), "la evaluación dialógica exige un conjunto de virtudes comunicativas que tienen un carácter social; se trata de cualidades y comportamientos como la paciencia, la disponibilidad para escuchar, la capacidad de comprensión de significados, la disposición para hacer y recibir críticas, a admitir los propios errores".

En síntesis, la evaluación en una perspectiva controversial relacionada con los derechos humanos, sitúa al educador y al educando en el centro como sujetos de derechos que se construyen, por un lado, en el reconocimiento del otro u otra distintos —sin adjetivación alguna— como un legítimo otro u otra que entran en un diálogo intersubjetivo, aceptando la diversidad y la singularidad histórica, cultural y social de cada uno de las y los dialogantes. Se interpelan no con el propósito de competir, de vencer, de interiorizar; por el contrario, se intiman para conocer al otro y a la otra y así conocerse a sí mismos. Este proceso evaluativo dialogante comporta:

- En primer lugar, que el poder se distribuye equitativamente, de suerte que todos los participantes de la situación educativa tienen la capacidad de expresarse libremente y de ser escuchados.
- En segundo lugar, la evaluación dialógica se estructura de acuerdo con las reglas y el marco referencial que establece el grupo dialogante, para permitir así que sea compartido por todos.
- En tercer lugar, cabe reiterar que el tratamiento de los temas controversiales referidos a los derechos humanos en la evaluación dialógica es, por un lado, un proceso que tiene como propósito fundamental construir al sujeto de derechos; y por el otro, es un espacio que permite que el conocimiento emerja como resultado de la aproximación de los saberes propios de la experiencia cotidiana y vivencial de los participantes (Magendzo y Pavez, 2015).

Controversias en torno a algunos de los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de derechos Humanos (DUDH)

A continuación, se presentan algunas controversias vinculadas a núcleos temáticos de los derechos humanos formulados en la DUDH: Libertad, Igualdad, Justicia, Derechos sociales, Migración y Educación.

Se espera que el educador motive a los educandos para que dialoguen respecto a cada uno de ellos. Es importante que el educador les haga notar que no se trata de un debate, sino de un dialogo. En el debate se busca tener éxito o ganar; identificar los puntos débiles del otro; buscar defectos lógicos; juzgar otras perspectivas como inferiores, inválidas o distorsionadas. En un diálogo se tiende a ampliar nuestra propia perspectiva, permitir y estimular diferentes opiniones y experiencias, escuchar sin juzgar y con el propósito de entender, validar las experiencias y sentimientos de los otros, articular áreas de conflicto, construir relaciones y respetar el silencio (Zúñiga, 2007).

Libertad

La libertad está consagrada en el Artículo 1º de la DUDH, al señalar textualmente "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros". Además, la misma Declaración en su artículo 3, indica que todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. De igual manera, se estipula que "toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia" (art. 18), "... todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión" (art. 19)... "de reunión y de asociación pacíficas". (art. 20).

Sin embargo, existen algunas controversias en torno a las libertades que pueden ser objeto de diálogos entre los estudiantes. Algunos ejemplos son los que siguen:

1. Se produce una controversia entre el derecho a la libre expresión y el derecho a la privacidad (art.12). Este es el caso, cuando un periódico da a conocer públicamente la vida íntima de una familia, sin consentimiento de esta.

2. Se puede producir una controversia sobre el tema referido a la libertad religiosa (art.18) y el derecho a la protección de la vida (art.3). Este es el caso particular de los pacientes Testigos de Jehová que rehúsan las transfusiones de sangre, apelando a la libertad religiosa y del médico que, basándose en el derecho a la vida, entiende que su deber jurídico y moral es salvar la vida de su paciente.

3. El derecho a la vida y el derecho al aborto terapéutico. Entre el derecho que tiene la mujer a informarse y a tomar sus propias decisiones, las que no solo afectan su cuerpo sino también sus proyectos de vida, (art. 29) es decir, el derecho legítimo de la mujer a tomar la decisión de continuar o interrumpir ese embarazo —por ejemplo, un embarazo producto de una violación— y el derecho que el Estado puede esgrimir de obligarla a tener un hijo bajo esas circunstancias, apelando al derecho a la vida (art.3).

Igualdad

La igualdad, tal como se constató con anterioridad, está consagrada en los artículos 1 y 2 de la DUDH, que hacen referencia a la igualdad en dignidad y en derechos: "sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición". En el artículo 7 se señala textualmente que "Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación". Más aun, en reiterados artículos se hace referencia a la igualdad como, por ejemplo: "Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país" (art. 21). "Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual". (art.23).

El derecho a la igualdad presenta, como el derecho a la libertad, controversias, tensiones y conflictos con otros derechos. Las discriminaciones de diversos orígenes están aún presentes en muchos países, si bien hay que reconocer que se ha progresado al respecto.

Algunas controversias que se ubican el núcleo de la igualdad son, por ejemplo:

1. El derecho que tiene una persona de emigrar a un país (art. 13) y ser tratado con igualdad ante la ley, como lo establece la DUDH, y la posibilidad de no ser atendido en un centro de salud pública porque la ley del país en su legislación interna no lo contempla. ¿Qué ley prima en este caso: la nacional o la internacional?
2. Se opta por favorecer la entrada a las universidades a estudiantes pertenecientes a grupos originarios (indígenas) en un porcentaje superior al resto de la población (acción o discriminación positiva). En este caso, ¿la discriminación estaría vulnerando el derecho a la igualdad?

Justicia

La DUDH es muy explícita al afirmar que "Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal inde-

pendiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal" (art. 10).

Además, la justicia en todas sus acepciones está, en principio, confirmada explícita o implícitamente en la DUDH. Definiéndola jurídicamente como el conjunto de pautas y criterios que establecen un marco adecuado para las relaciones entre personas e instituciones, autorizando, prohibiendo y permitiendo acciones específicas en la interacción de individuos e instituciones. En una connotación más amplia se la ha vinculado con: *la justicia de redistribución* de los bienes materiales y simbólicos, con *la justicia de reconocimiento* de los grupos excluidos y con la *justicia de representación* relacionada con la participación (Frazer, 2006).

Algunas controversias que se originan en este derecho:

1. El derecho a no ser sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes (art.5), y el derecho a la seguridad personal (art. 3). En ocasiones se aduce que hay necesidad de recurrir a métodos indignos e ignominiosos (tortura) y se violan derechos fundamentales con el fin de que la persona entregue información respecto a un posible atentado (bomba) que permitiría salvar la vida de mucha gente (art. 3).
2. Imponer límites a los medios de comunicación —contra la libertad de pensamiento y expresión (art.19)— que informan de un sospechoso de delito, procurando así garantizar el derecho de toda persona acusada a que se presuma su inocencia mientras no se compruebe su culpabilidad (art.11).
3. El derecho de la sociedad a proteger la vida de las personas (recurrir a la policía cuando se advierte la existencia de violencia familiar en una casa particular) y el derecho a la privacidad de los habitantes de esa casa (art.12).

Derechos sociales

Los derechos sociales se incluyen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 25: "(1)Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad". Estos derechos están desarrollados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PDESC) de 1956.

Algunas controversias que se ubican en este ámbito de derechos son los siguientes:

1. Una controversia que está instalada en la propia DUDH ya que, por un lado, se sostiene que los derechos humanos son inalienables e intransferibles, y no negociables ni jerarquizarles. Y, por el otro, en el art. 22, se indica que derecho a la seguridad social está limitado por la organización y los recursos de cada Estado.

2. Existe una controversia entre el derecho a una vivienda adecuada que incluye el derecho a la protección contra los desalojos forzados y el derecho a la propiedad privada. La práctica de los desalojos forzados constituye una violación grave de los derechos humanos, en particular, del derecho a una vivienda adecuada. Si el desalojo ha sido motivado porque se aduce que los expulsados se han instalado en terrenos pertenecientes legalmente a propietarios privados, se estaría violando el derecho a la propiedad individual y colectiva, derecho consagrado en la DUDH que establece también que: "Toda persona tiene derecho a la propiedad individua y colectiva. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad..." (art. 17).

Migración

Muchos migrantes, quizás sin saberlo explícitamente, están ejerciendo un derecho formulado en la DUDH, en el artículo 13: "(1) Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado; (2) Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país".

Migrantes son: "Personas que viven temporal o permanentemente en un país del cual no son nacionales. El término 'migrante' se refiere a los casos en los que la decisión de emigrar ha sido tomada libremente por el individuo en cuestión, sin la intervención de factores externos. Por lo mismo, los migrantes se diferencian de los refugiados y solicitantes de asilo" (Unesco, 2003).

El ejercicio de este derecho, que constituye hoy un fenómeno de carácter global, plantea algunas controversias:

1. La controversia se da entre el derecho mencionado sobre la libertad de una persona a desplazarse y el derecho de un gobierno, de proteger la convivencia y seguridad de sus nacionales (art. 3), estableciendo controles sobre quienes pretenden ingresar al país. Algunos países, para aceptar migrantes, han definido condiciones muy exigentes relacionadas con su profesión o contratos de trabajo.
2. La controversia puede surgir entre los que sostienen que un país debe firmar los acuerdos internacionales (p.e. la Convención) sobre protección de los migrantes, y quienes señalan que estos acuerdos no deben interferir con su política de migración y su propia legislación nacional al respecto.

Educación

El artículo 26, estable que: "(1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (2) 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. (3). Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

> Hoy difícilmente puede cuestionarse este artículo que establece que la educación es un derecho para toda persona, cualquiera sea su condición. Y, al formular este derecho, se debe deducir que todo Estado no solo debe ser garante y responsable de su respeto, sino que además, debe asumir la función de crear instituciones educativas abiertas para todos sus ciudadanos.

Sin embargo, este artículo origina y ha originado controversias en su aplicación, pues comprende derechos que parecen contradecirse entre sí. Aquí se proponen algunos ejemplos de controversias entre derechos:

1. Una controversia se origina entre el derecho y deber del Estado de garantizar la educación de los ciudadanos e imponer normas respecto a su obligatoriedad (acápite 1), y el derecho que el mismo artículo (acápite 3) reconoce a los padres de elegir la educación que prefieran para sus hijos, lo que podría incluir la decisión de fijar sus objetivos y duración, en oposición a la "obligatoriedad de la educación elemental que debe garantizar el Estado".
2. Otra controversia puede surgir entre los que consideren, basados en el acápite (3), que los padres pueden postular una educación religiosa excluyente y los que se apoyen en la formulación (3) que define como objetivo de la educación, favorecer "la tolerancia, la amistad y la comprensión entre todos los grupos étnicos o religiosos".

Discusión

Sin duda, la perspectiva educativa que llamamos controversial implica cambios en el rol y actitudes del educador y del educando. Para el educador, supone reconocer el poder de las interacciones saludables entre ellos y sus educandos y de estos entre sí, crear espacios y condiciones de comunicación que permitan manejar las respuestas e interacciones emocionales que las controversias, en cualquier momento, pueden provocar. Con frecuencia se hace hincapié en el desarrollo del pensamiento crítico, pero no se insiste suficientemente en el desarrollo de las habilidades para manejar las emociones o el desacuerdo.

En la perspectiva controversial los educadores al emplear modalidades pedagógicas y didácticas que generan múltiples y contrarios puntos de vista, deben estar preparados ante la posibilidad de que la diferencia de opiniones pueda escalar en encuentros enojosos y frustrantes entre los educandos.

Para estos últimos, la invitación es a tomar conciencia de que una pedagogía controversial los capacita para abordar la DUDH como ciudadanos críticos y abiertos a cambiar sus actitudes y conductas, en una postura de escucha y de apertura a un diálogo democrático, de modo que descubran que la DUDH es un ideal que se expresa en puntos cardinales, más que en metas. Es decir, nos indica un norte, pero no nos pone límites. En otras palabras, no ofrece una carta de navegación que queda abierta a nuevas exigencias y necesidades que irán emergiendo en el futuro, de las que nacerán nuevos derechos y deberes, según los cambios y descubrimientos que se van produciendo en la sociedad.

De aquí la importancia de establecer previamente las condiciones en las que se desarrollarán las actividades, y los roles que deberán desempeñar tanto educadores como educandos.

Al mismo tiempo, no pueden minimizarse las dificultades que pueden presentarse en la aplicación de esta perspectiva. Estas se originan tanto en la preparación de los educadores y el cambio de enfoque en su rol, como en aspectos relacionados con la institución educacional, su cultura y su reglamento interno. No es posible trabajar con un enfoque que amplíe el espacio de participación de los educadores y educandos, sin que esto se manifieste también en las relaciones de poder entre los integrantes de la institución educacional. Y estos no están preparados para distribuir el poder que el conocimiento le confiere. Debemos reconocer que, en muchos casos, tanto en la comunidad como en las actuaciones en el aula, el espíritu y la letra de la DUDH no llegan a aplicarse y su violación parece pasar desapercibida o minimizada con argumentos o explicaciones inaceptables.

Ciertamente, la perspectiva controversial es un desafío para la comunidad educacional en su conjunto, pero se aproxima a lo que es y será la vida en sociedad en el futuro. En algunos aspectos, pareciera que la DUDH, que cumple 70 años, estuviera algo pasada de moda. Sin embargo, conviene insistir en que falta mucho para su cumplimiento a nivel nacional e internacional, dado que constituye en su conjunto los fundamentos de una cultura de los derechos humanos no asimilada suficientemente. Esta es y será la tarea permanente de la educación en derechos humanos.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000*). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Cabra-Torres, F.(2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. Educ.Educ., vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, p. 249.

Dearden, R. (1981). Controversial issues in the curriculum. Journal of Curriculum Studies, 13 (1), pp. 37-44.

Frazer, N. (2006). Editorial Morata, España.

Freire Paulo et al. (1995). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Sao Paulo: Cortez.

Freire, Paulo. (2002). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). Pedagogy of the Depressed: Beyond the New Politics of Cynicism. En Michael Peters et al. (eds.). *Critical Theory and the Human Condition: Founders and Praxis*, Nueva York, Peter Lang, pp. 143-168.

González M. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, núm. 11, Santo Domingo, Centro Cultural Poveda.

Gonzalez, N. (1998*). Los Derechos Humanos en la Historia*. Edicions Universitat de Barcelona (Bellaterra), Servei de Publicacions.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus.

Magendzo, A. y Pavez, J. (2015). *Educación en Derechos Humanos Una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Magendzo, A. (2005). Alteridad y diversidad: componentes para la educación social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, vol. 37, núm. 2. Santiago, pp. 106-116.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Recuperado de http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0014

Pinto, R. y Osorio, J. (2014). Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina, vol. II. Lima: Derrama magisterial (col. Cooperación con la Formación Docente en América Latina).

Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Stradling, R. (1985). Controversial issues in the curriculum. Bulletin of Environmental Education, 170, pp. 9-1.

Unesco (2005). La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes. Recuperado de http://unesdoc.Unesco.org/images/0014/001435/143557s.pdf

Velasco, J. y de González, L. (2008). "Sobre la teoría de la educación dialógica", en Educere, vol. 12, núm. 42, p. 462.

Zúñiga, X. (2007). "Diálogos interculturales en la educación superior: aprendizaje significativo sobre justicia social". Rolando Pinto Contreras y Jorge Osorio.

LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS: UNA LECTURA PEDAGÓGICA INSURGENTE

Mónica Fernández[1]

Resumen

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante DUDH), aprobada el 10 de diciembre de 1948, cumplirá 70 años en este 2018. Suele señalarse que este documento es el instrumento internacional más aceptado, citado, traducido a un centenar de idiomas y difundido del mundo moderno. Desde su aprobación, la comunidad internacional ha adoptado y ratificado un centenar de pactos y convenciones, además de haber creado una serie de programas y directrices para efectivizar su difusión y enseñanza. En el seno del derecho internacional, sabemos que la DUDH es un ícono de los acuerdos gubernamentales internacionales para concretar el mantenimiento de la paz mundial. En líneas generales, dado que no ha habido conflictos armados internacionales, podría decirse que este objetivo se ha cumplido. No obstante, la paz mundial es algo que va mucho más allá de la ausencia de guerra armada. La tortura, la esclavitud, la pobreza, los encarcelamientos sin juicio, la discriminación de cualquier tipo, así como cualquier otro abuso de poder gubernamental, continúan existiendo en el mundo. Es más, en ocasiones hasta parece que la violencia silenciosa de la acción política hubiera recrudecido. En este hilo conductor del diálogo que queremos poner en debate, que en el fondo posee una crítica reflexiva sobre la cultura (básicamente las condiciones ético-políticas) occidental, hemos preferido mencionar a tres autores. Dos de ellos critican el avasallamiento eurocéntrico (globalizador) de la cultura y la negación de lo distinto, es decir nuestro saber del sur. Nos referimos a Rodolfo Kusch y Boaventura de Sousa Santos. El tercer autor elegido es Antonio Gramsci, quien desarrolló una severa crítica sobre las condiciones culturales de su época, basado en la implantación de hábitos ideológicos. Con sus concepciones, Gramsci nos brinda pautas para pensar las condiciones culturales de formación de los cuerpos intelectuales. En los tres autores se descubre el velo del eurocentrismo, al tiempo que nos acercan medios para descubrir metodologías pedagógicas insurgentes.

A modo de introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), aprobada el 10 de diciembre de 1948, suele señalarse como el instrumento internacional más aceptado, citado, traducido a un centenar de idiomas y difundido del mundo. Desde su apro-

[1] Mónica Fernández: Licenciada en Educación, Magister en Derechos Humanos, Doctora en Filosofía. Docente-Investigadora en el Departamento de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Quilmes Buenos Aires, Argentina.

bación, la comunidad internacional ha adoptado y ratificado un centenar de pactos y convenciones, además de haber creado una serie de programas y directrices para efectivizar su difusión y enseñanza. En el seno del derecho internacional, sabemos que la DUDH es un ícono de los acuerdos gubernamentales internacionales para concretar el mantenimiento de la paz mundial. En líneas generales, dado que hasta el momento no ha habido conflictos armados internacionales, podría decirse que este objetivo se ha cumplido. No obstante, la paz mundial es algo que va mucho más allá de la ausencia de guerra armada. La tortura, la esclavitud, la pobreza, los encarcelamientos sin juicio, la discriminación de cualquier tipo, así como cualquier otro abuso de poder gubernamental, continúan existiendo en el mundo. Es más, en ocasiones hasta parece que la violencia silenciosa de la acción política hubiera recrudecido.

Es cierto que las declaraciones, como figura jurídica, son herramientas normativas que carecen de obligatoriedad para los Estados parte de las Naciones Unidas, pero también es cierto que, por tradición y uso consuetudinario, la DUDH es un documento que se ha convertido en vinculante para toda nación que lo adopte. En el caso de la Nación Argentina, dado que su letra, desde la reforma constitucional del año 1994, posee jerarquía sobre cualquier otra ley (Constitución de la Nación Argentina, Artículo 75° Inc. 22°), la obligatoriedad de su cumplimiento se vigoriza.

Hasta aquí, es posible decir que el articulado de la DUDH, como norma instituida, trata de derechos exigibles. Sin embargo, un vistazo somero sobre su contenido jurídico, da cuenta de que, en la práctica cotidiana, se trata de derechos que siguen siendo una deuda para la ciudadanía. En este sentido, su armónica declamación de derecho parece ser una esquizofrenia. Bastaría mencionar unos pocos actos de gobierno para verificar esta afirmación: personas con discapacidad que pierden sus pensiones; poblaciones adultas que pierden sus beneficios jubilatorios; varios casos de personas encarceladas sin juicio previo; poblaciones estudiantiles que han perdido sus becas; funcionarios públicos de alto rango que prestan servicios profesionales en empresas multinacionales; desfinanciamiento de instituciones científicas (universidades y otros organismos dedicados a esta tarea); desfinanciamiento y cierre de instituciones de la salud; sin mencionar el agravante que supone la aplicación de una política económica retrógrada; entre otras atrocidades contra derecho. Este fenómeno social de retroceso de derechos no es exclusivo de la Argentina, sino que se trata de acciones gubernamentales que acorralan a la mayoría de las poblaciones desfavorecidas de América Latina, ni qué decir de la querida Venezuela, cuya acción de sometimiento internacional, entristece a toda la región con ansias de democracia plena.

Sería muy sencillo decir que este fenómeno regional de concatenación de derechos es propio del avance del neoliberalismo. Nos parece que hay un problema que va más allá de la ideología de la política gubernamental. Este fenómeno de vuelta a las políticas neoliberales parece más propio del avance de una economía financiera internacional que estuvo agazapada durante un tiempo, pero que ahora ataca con más fuerza. De cara a los compromisos asumidos por más de 190 naciones del mundo al adoptar la DUDH y ante su responsabilidad como garantes de la presencia efectiva de esos

derechos, junto con la obligación de capacitar a todo el cuerpo de funcionarios estatales entre los que incluimos a la docencia ¿Qué tipo de metodologías pedagógicas pueden auxiliarnos para ilustrar y reflexionar sobre este posible desengaño internacional (léase negación de derechos adquiridos) que se visualiza en la práctica cotidiana? Responder a este interrogante es una tarea compleja, pero vale la pena iniciar un diálogo basado en la lectura de textos críticos, insurgentes y contra-hegemónicos, con la intención de mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la DUDH y agenciar sus posibles reclamos.

Volviendo al interrogante, es cierto que una respuesta unívoca se transformaría en una falacia, pero en este artículo nos proponemos mencionar algunas notas críticas para buscar medios de transformación de las condiciones ético-políticas (¿culturales?) de nuestra sociedad globalizada. Buscamos estrategias dialógicas contra-hegemónicas para andamiar las destrezas pedagógicas de formación de la ciudadanía desde ámbitos educativos y, con ello, la posibilidad de ampliar las acciones políticas para exigir al Estado el cumplimiento de los derechos consagrados en la DUDH.

Para cumplir con este compromiso dialógico, hemos preferido hacer foco en la cuestión metodológica de la enseñanza de la DUDH, sin ánimo de buscar recetas didácticas sino con la necesidad de encontrar mecanismos para colocar una crítica pedagógica insurgente que nos ayude a encontrar medios para exigir el cumplimiento de los derechos consagrados en esa carta magna. En este hilo conductor, que en el fondo posee una crítica reflexiva sobre la cultura (básicamente las condiciones ético-políticas) occidental, hemos preferido mencionar a tres autores. Dos de ellos critican el avasallamiento eurocéntrico (globalizador) de la cultura y la negación de lo distinto, es decir nuestro saber del sur. Nos referimos a Rodolfo Kusch y Boaventura de Sousa Santos. El tercer autor elegido es Antonio Gramsci, quien desarrolló una severa crítica sobre las condiciones culturales de su época, basado en la implantación de hábitos ideológicos. Con sus concepciones, Gramsci nos brinda pautas para pensar las condiciones culturales de formación de los cuerpos intelectuales. En los tres autores se descubre el velo del eurocentrismo, al tiempo que nos acercan medios para descubrir metodologías pedagógicas insurgentes.

Nuestra América Profunda: el legado filosófico de Rodolfo Kusch[2]

Sin perder de vista que nuestro objetuvo es buscar ideas para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la DUDH, iniciaremos este recorrido utilizando algunos conceptos legados por Rodolfo Kusch, puesto que su crítica cultural y filosófica

[2] Este apartado y el tercero, son reformulaciones de otro trabajo, se puede consultar: Fernández, M. (2017). *Construcción de la ciudadanía con perspectiva en Derechos Humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch.*

lega aportes metodológicos, al tiempo que nos aporta una profunda mirada crítica sobre el conocimiento y la política[3].

Allá por los años cincuenta del siglo pasado, Kusch produjo una serie de escritos filosóficos, cuyos resultados teóricos sorprenden por su vigencia crítica. En relación a su esfuerzo metodológico, su antropología filosófica resulta adecuada para deliberar críticamente sobre una serie de elementos cognitivos binarios que resultan útiles para reflexionar sobre el conjunto de derechos consagrados en la DUDH y buscar las motivaciones de su *no cumplimiento* efectivo, es decir su negación en la práctica cotidiana: Norte-Sur; este-oeste; comunitarismo-liberalismo; doxa-episteme; rico-pobre; libertad-opresión; campo-ciudad; oscuro-iluminado; maestro-estudiante; ciencia-magia; hombre-mujer; saber-ignorancia; teoría-práctica; sujeto-objeto; y otros tantos opuestos propios de la lucha cultural que suelen encontrase entre las ideologías populares y los cuerpos académicos.

Con una metáfora tomada de la obra de Hartmann, *El patio de los objetos*, Kusch (1962) identifica la principal contradicción entre lo ciudadano y lo popular, o lo que viene siendo lo mismo: entre la Europa civilizada y la América de la barbarie. La historia narrada con una perspectiva basada en ese mundo llamado *el patio de los objetos*, trata de explicar ese relato universal que viene siendo la parte antinatural del modo de ver el mundo. Antinatural porque relata la historia a partir de una epopeya, en la que la humanidad está andamiada por el útil (la tecnología). Así, el problema de la oposición popular-ciudad radica, entre otras cosas, en que "los historiadores europeos, solo ven como historia lo ocurrido en un solo vector en los últimos cuatrocientos años europeos, o sea, todo aquello que favoreció a la cultura dinámica y urbana" (1962, p. 136). Una es la gran historia, es decir aquella que nos marca como sobrevivientes de una especie: la historia natural. En cambio, la pequeña historia es aquella que nos pone frente a lo útil, lo antinatural: ese relato de la humanidad civilizada que nace con las teorizaciones sobre las *polis* griegas. De un lado, la gran historia natural, esa historia de acontecimientos que muestran a hombres y mujeres subsistiendo, buscando alimento y viviendo en una actitud casi pura: el *estar*; del otro lado, la pequeña historia, la de las élites, la de la ciudad europea que vive en y por la técnica, que no es otra cosa que esa vida que caracteriza al *ser* de los griegos clásicos y sus continuidades. De un lado, una ética del acontecimiento, esa forma de actuar que nos exige una respuesta originaria; del otro lado, una ética del deber, es decir del imperativo categórico que se mezcla y se solapa con las normas jurídicas y religiosas.

El descubrimiento de una metodología adecuada para conocer el pensamiento indígena y popular de Nuestra América, le llevó varios años de estudio teórico y trabajo

[3] Trabajó, vivió y murió en el noroeste argentino. Sus tareas de campo se extendieron hasta el altiplano boliviano. En ambos contextos geográficos, realizó tareas de campo para concretar sus investigaciones antropológicas con el fin de estudiar el sentir indígena y popular. Organizó simposios, congresos y reuniones con amigos, también con el objeto de profundizar sus investigaciones antropológicas. Autoexiliado en los contornos de esa geografía olvidada o cegada por las luces de la ciudad, Kusch tomó contacto directo con el sentir indígena y popular de la América del Sur.

de campo. De los resultados de esa investigación, realizada bajo la impronta de una filosofía antropológica para América, surge un legado epistemológico inestimable. Kusch divide su método en tres áreas o etapas, a saber: *fenoménica, teórica* y *genética* (Kusch, 1976). "El área FENOMÉNICA es lo que está a la vista de cualquier investigador. Coincide con la recolección de datos" (1976, p. 138). Se trata de una etapa en la que se percibe eso que está frente a nosotros, lo que hay frente al/a investigador/a. De ahí su denominación de etapa fenoménica. No obstante, dado que lo que se busca es analizar los discursos (la voz) del sujeto que informa o presta testimonio, esa instancia fenoménica, deja de ser mera ciencia y se transforma en antropología filosófica. Este tránsito metódico es fundamental para analizar problemáticas culturales, puesto que allí se identifica una traslación cognitiva para comprender la otredad como *modo de ser*; dejando de lado la necesidad de conocer el mundo como forma de conocimiento. Así, el tránsito que va del objeto de investigación al sujeto del relato, hace asomar lo puramente humano. Dicho con palabras del autor: "Para proceder al análisis del discurso se trató de que lo meramente antropológico se disuelva en la antropología filosófica, para llegar a ese punto donde el informante pasa de ser un mero objeto para convertirse en sujeto, y finalmente que ese sujeto se disuelva a su vez en lo puramente humano" (1978, p. 23).

El momento analítico-interpretativo comienza con el trabajo de campo, es decir, en el momento en el que se aplican entrevistas o simplemente se dialoga. Finalizado el trabajo de recolección de datos, hay que proceder al análisis de la transcripción del relato, algo que habita en la voz informante. Estamos ante el segundo momento del método, es decir, el área *teórica*. Kusch advierte sobre la importancia de comprender que las tres etapas del método, constituyen una interpretación hermenéutica. Esto que es casi obvio, se suma a otra característica fundamental, nunca obvia para la antropología convencional: el vínculo entre sujeto y sujeto. Estamos frente a una relación intersubjetiva entre quien investiga y quien informa, en la que se identifica una especie de intercambio cultural entre investigador/a e informante. En función de esa interconexión cultural o interculturalidad, que ocurre entre *sujeto y sujeto*, se precisa de un momento de *puesta entre paréntesis* de los supuestos culturales o conocimientos previos (supuestos teñidos por las teorías). Esta toma de distancia es la actitud que identifica al sujeto que está investigando. En este modo de tomar distancia cultural (puesta entre paréntesis) se pretende evitar el uso de reduccionismos, o supuestos teóricos de la parte que investiga, tendientes a impedir la invalidación del punto de vista de la parte informante. Dicho con Kusch: "Por ejemplo, la mención que hace la informante de la peonada en el sentido de que son pobres y humildes y que por eso no encuentran solución para su enfermedad, podría ser interpretada desde el punto de vista económico. Sin embargo, si suponemos que detrás de esa mención pudiera haber una especial concepción de lo que es la pobreza para la informante, y el sentido que tiene la cura, el concepto económico se invalida. La pobreza responde ante todo a un criterio no económico, y por su parte el concepto de cura, no hace solo a la salud física del paciente, sino que tiene serias implicaciones como veremos con el concepto de salvación en el sentido religioso" (1978, p. 24). Alejarse del objeto de conocimiento

implica no teñir el discurso dicho por otros/as con nuestros propios prejuicios o supuestos culturales y/o cognitivos. Con lo cual, el paso de la etapa *fenoménica* a la etapa *teórica*, pretende analizar la transcripción del relato y, para eso, necesita extremar las opciones descriptivas con toda la exterioridad que ellas representan.

Repasemos: analizar la transcripción del relato, extremar los medios para alejarse del objeto de estudio (puesta entre paréntesis) y, así, permitir que surja la posibilidad de arribar al fondo *seminal del pensamiento* expuesto en el relato que se está analizando. Hemos llegado al área o etapa *genética* del método. Para ello, hemos extremado las medidas metodológicas tendientes a lograr que el relato (la voz informante) se transforme en sujeto, para fundirse en lo puramente humano, allí donde descubrimos el factor existencial de todo viviente humano. En esta última etapa del método cierra el circuito hermenéutico iniciado por la transcripción del relato fenoménico, detenido en el análisis que intenta alejarse del objeto de estudio para permitir la emergencia, ya no de uno sino de dos sujetos (informante e investigador/a) y finalizado en aquella etapa que el autor denomina genética, lugar específico donde habita la *seminalidad*, es decir, el principio o soporte del pensamiento popular. Surgen aquí varios interrogantes que pueden encerrarse en el siguiente, ¿Qué elementos distintivos descubre Kusch al oponer un modo de pensar popular a otro occidental? La respuesta es múltiple y compleja, pero aquí pretendemos caracterizar algunos dispositivos diferenciales que consideramos los más importantes, porque de alguna manera son como el umbral del pensar de América del Sur, y esto incluye la posibilidad de pensar la heterogeneidad educativa, es decir, esas múltiples subculturas que se encuentran en el ámbito educativo.

Sada, en *Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch* (1996), plantea que en las páginas de *El pensamiento indígena y popular* (1970), Kusch pretende analizar la estructura general del pensamiento indígena y popular, pero ahora sin ligarlo a la religión (*América profunda*) o al hombre de ciudad (*De la mala vida porteña*), sino a la estructura misma del pensamiento americano. Esta condición de posibilidad permite identificar la función política, y junto con ella la educativa, del término *estar*. Descubrir una estructura de pensamiento propia "pretende desmontar un discurso ´crispado´, propio del hombre americano occidentalizado" (1996, p. 107). Aunque Sada ubica varias funciones más sobre la condición teórica-interpretativa del término *estar*, vale la pena tener presente aquí esa función política del término, fundamentalmente porque nos brinda pautas para pensar nuestra organización escolar, tan contradictoria con la vida humana. Dicho diferente, de un lado esa perspectiva clásica de la ciudadanía, aquella que podríamos poner en el lugar del *ser* (que nos atreveríamos a ubicar en el lugar de la representación gubernamental y/o las asimetrías de la institución educativa); del otro lado, la ciudadanía de los rostros sufrientes y la voz de la América profunda, o la de los rostros interpelantes con los que nos enfrentamos a diario (que nos atreveríamos a poner a la *no persona*). Este es el mundo binario que podríamos pensar desde el término que Kusch pone en el lugar del *estar*. Esos opuestos: ciudad-popular/ser-estar, ¿estarían identificando esa articulación entre una ciudadanía que participa

activamente (lo popular, lo instituyente) y otra que no puede escapar, por su estructura, al modo de gobierno representativo (la ciudadanía moderna/ lo instituido)?

Si la respuesta al anterior interrogante fuera un sí, la ausencia de cumplimiento de los derechos consagrados en la DUDH, estaría indicándonos que la ideología de la ciudad (aquella identificada en el *patio de los objetos*, es decir en el uso y abuso de la técnica) redunda en la falta de estrategias educativas para ver el fondo del problema ideológico. Asimismo, si continuamos con la respuesta afirmativa, esta falta de concreción de derechos parece ser un problema de falta de participación política activa de parte de las clases subalternas, en el sentido de referentes estatales, entre los que podemos incluir tanto a los cuerpos docentes como a los equipos de investigación, por representar el resorte intelectual de toda sociedad civil. Para comprender mejor este punto, en lo que sigue, nos proponemos recordar las enseñanzas legadas por otro gran filósofo, en este caso un europeo, pero cuya obra se presenta como una serie de notas críticas sobre las sociedades encapsuladas en la ideología legada por la modernidad burguesa: Antonio Gramsci.

Intelectuales, ideología y hegemonía: notas sobre la perspectiva crítica de Gramsci

Antonio Gramsci nos ha dejado una serie de críticas filológicas útiles para reflexionar sobre posibles medios ético-políticos para transformar las sociedades. En pleno siglo XXI, tras la ilusoria armonía política del cosmopolitismo globalizante, muchos de sus conceptos parecen haber quedado ocultos. Es justo esa sociedad globalizada del siglo XX, la que crea la DUDH y, paradójicamente, en esa misma geopolítica su contenido jurídico parece estar cristalizándose. Esta figurada naturalización provoca algo así como un olvido conceptual de la resistencia de la praxis filosófica. La desmemoria, es decir, el olvido práctico de la lucha transformadora, parece haber adormecido la praxis política y, junto con ese adormecimiento, se pierden momentos de exigencia efectiva de derechos adquiridos. ¿Será que la amplia difusión de esa carta magna internacional se ha convertido en un texto clásico, es decir, algo así como una novela que se lee cotidianamente, pero sin debatir lo suficiente sobre su contenido?

Aunque Gramsci no vivió lo suficiente para reflexionar y criticar el contenido del derecho internacional de los derechos humanos, nos ofrece una serie de notas críticas sobre la política pública internacional, significativamente coherente para reflexionar sobre la sociedad civil, el Estado, la ideología, la hegemonía, lo político, la ética, la educación, y su principal resorte articulante o nexo conductor: los y las *intelectuales*. Confiamos en que los conceptos que nos proponemos pasar a describir colaboren en el mejoramiento de las estrategias pedagógicas para enseñar y aprender esos derechos básicos que conforman el articulado de la DUDH.

El material escrito más difundido de la producción de Gramsci está representado por los *Cuadernos de la Cárcel* (1981)[4] y lo que podría denominarse su manual orientador, las *Cartas desde la cárcel* (2010)[5]. Aunque podríamos dividir su obra intelectual en dos momentos históricos: los trabajos anteriores a su encarcelamiento y sus escritos en el encierro, la parte más rica de su legado escrito la encontramos en los *Cuaderno*s y las *Cartas*, ambos textos producto de su *praxis*, tanto en actividad política en libertad, como en su actividad ética en el encierro. Los escritos producidos en el encierro se nos presentan como mucho más ricos en interpretaciones sobre la filosofía de la *praxis* y, en ese sentido, la parte más significativa para lo que aquí nos convoca: la búsqueda de críticas intelectuales adecuadas para intentar mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la DUDH y reforzar las reflexiones sobre la falta de cumplimiento de los derechos consagrados en esa Declaración. En ese sentido, es el conjunto de sus críticas y concepciones políticas durante el encierro las que intentaremos destacar sintéticamente a continuación.

La filosofía legada por Gramsci es una *praxis* propiamente dicha, dado que sus escritos conjugan permanentemente el saber del mundo de la vida con la tradición filosófica de Maquiavelo, Marx, Engels, Leniny Hegel, entre otros autores europeos. Como tal, es decir, como tarea intelectual articuladora en la que se mezclan los aconteceres prácticos con los teóricos, al tiempo que se critican las estructuras materiales, sociales e históricas con el propósito de emitir una nueva reflexión, se descubre un flujo circular entre acción ético-política, reflexión filosófica y acción cultural. Dado que el nexo entre todos los conceptos de este autor está dado por su idea de *intelectual*, además del lugar y la función que esta figura ha de representar en el teatro ético-político de la *praxis* (educación, cultura, hegemonía, ideología, etc.), comenzaremos por repasar qué es y qué significa en Gramsci la intervención del cuerpo de intelectuales.

Podría decirse que Gramsci llama *intelectual* a cualquier agente social que permita crear condiciones para infundir conciencia de clase, con el propósito de reflexionar sobre la hegemonía (el poder de un grupo sobre otro) de la clase dominante (la burguesía) y la opresión que esa condición ético-política (cultural) implica para las clases subalternas (el proletariado, el campesinado, las poblaciones indígenas, los grupos indigentes, las mujeres, la infancia, las personas con discapacidad, etc.). Aunque su idea de acción ético-política es bien verticalizada, la acción dialógica (el diálogo horizontal) prima como metodología de comprensión filosófica de la *praxis*. El partido y sus dirigentes organizan los contenidos de la nueva hegemonía, mientras que el proletariado (que aporta su visión del mundo) decide las acciones en asamblea, es el cuerpo intelectual, el encargado de difundir y educar. Así, en toda esta cadena de acciones humanas, la figura del *intelectual* resulta imprescindible, puesto que es el nexo entre el resto de las figuras y agentes sociales. Cualquier actor/a social puede considerarse un filósofo/a, puesto que todas y todos estamos en condiciones de pensar y reflexionar.

[4] Edición Crítica del Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Gerratana. Primera edición en italiano, 1975.

[5] Edición en base a la traducción de Gabriela Moner, Editorial Lautaro, 1950.

Unas personas pensamos desde la filosofía del sentido común, mientras que otras pensamos desde la teoría filosófica. Entre ambos modos de acción-pensamiento, el derivado del sentido común y el procedente del mundo teórico, se encuentra la dialéctica de la *filosofía de la praxis*.

El cuerpo de intelectuales, tanto por su ideología como por su ocupación y función en la sociedad, se divide (hay que tener presente que este autor únicamente distingue dos últimos tipos de intelectuales) en *transformador*[6], *orgánico y tradicional*. El primer grupo, que pretende instalar la transformación (la nueva visión del mundo), está representado por el equipo de activistas políticos y científicos que descubren y difunden las acciones opresivas de la hegemonía cultural de la clase dominante, con la intención de crear modos y medios de transformación social. En el caso del segundo grupo, su actividad está regida por el mantenimiento y defensa de los intereses de la clase social que oprime al resto de la sociedad. La historia oficial de la filosofía, además de representar la función del bloque histórico en el mantenimiento de la hegemonía cultural de una clase social determinada, es útil para reforzar esta afirmación de Gramsci, puesto que quienes ganaron la batalla cultural (educativa, ético-política, hegemónica) desatada en el siglo IV anterior a la era cristiana entre filósofos y sofistas, fueron justamente esos grupos que se autodenominaron como tales (filósofos): un conjunto de ciudadanos atenienses, hombres todos y con poder económico. Este grupo de intelectuales, los filósofos, impuso su ideología en oposición a la clase que detentaba su hegemonía en esa época: la democracia de Pericles. Los filósofos, si los ponemos en el lugar de grupo intelectual que se percibe en la estela de la *filosofía de la praxis*, pasaron de ser clase dominada a considerarse parte de la clase dominante, puesto que lograron identificarse como nueva ideología que se impuso a la hegemonía cultural de su época.

Cada nueva hegemonía es producto de una lucha ideológica transformadora que, en Gramsci, gira en torno a dos tipos de intelectuales: orgánicos y tradicionales. Los

[6] Era necesario, dados los cambios operados en los modos de ver el mundo que trae el derecho internacional del siglo XX, distinguir la figura del intelectual (en el sentido de toda persona reflexiva y crítica, sin necesidad de haberse graduado en la academia) que trabaja para defender los derechos que se niegan desde los estratos gubernamentales locales, aun habiéndose adquiridos internacionalmente. Consideramos que estos grupos de intelectuales no son aún del tipo orgánico, porque no están representando a ninguna clase social, sino a todos aquellos grupos a quienes se les niega la efectivización de derechos. Se trata de grupos vulnerados históricamente (personas con discapacidad, mujeres, infancia, juventudes, poblaciones migrantes e indígenas, etc.). La mención de transformador/a, la hemos adoptado de la obra de Henry Giroux, cuando en su ya clásico libro: *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990), habla del papel del intelectual transformativo. El equipo de intelectuales que trabajamos para transformar la cultura, aunque poseemos una ideología particular que difundir con la intención de transformar la sociedad, no podemos ponernos en ninguno de los dos grupos mencionados por Gramsci, es decir, el equipo de intelectuales tradicionales (que nuestro autor pone en cabeza del clero: bloque histórico que defiende una serie de privilegios de clase) y el orgánico (equipo que busca imponer su hegemonía: la burguesía, clase que representa un nuevo bloque histórico). El grupo de intelectuales transformadores, sin pertenecer a una clase social determinada, busca instalar una serie de críticas reflexivas sobre una visión del mundo: una praxis pluralista, podría decirse.

primeros funcionan como cuerpo que difunde la nueva ideología; mientras que los segundos representan a la clase dominante y su función principal es la resistencia al cambio de las relaciones entre las dos clases sociales en conflicto: la que domina (por medios coercitivos y por la imposición hegemónica) y la que quiere dominar e imponer su ideología y transformarla en hegemónica. Así, y teniendo presente que nuestro autor únicamente distingue dos tipos de intelectuales (orgánicos y tradicionales), el cuerpo de *intelectuales orgánicos,* al instalar la ideología del cuerpo de intelectuales transformadores y formar así un nuevo *bloque histórico,* es el grupo que posee la función hegemónica que ejerce toda clase dominante en cualquier sociedad civil. Gramsci le atribuye la denominación de orgánico a la función que se ejerce desde la organización de la sociedad civil, tomando esta última, junto con la sociedad política (en el sentido de la clase que gobierna), el lugar del Estado *per se*.

Este grupo de activistas sociales, nos referimos al cuerpo de intelectuales orgánicos, según menciona J. M. Piotte "trabaja en las diferentes organizaciones culturales (sistema escolar, organismos de difusión —periódicos, revistas, radio, cine, etc.—) y en los partidos de la clase dominante, con el fin de asegurar el consentimiento pasivo, sino el activo, de las clases dominadas en la dirección que la clase dominante imprime a la sociedad" (1978, p. 17). Desde esos lugares y funciones que ocupa este grupo de intelectuales orgánicos en cualquier sociedad, se refuerza y reivindica la ideología de la clase dominante.

Ahora bien, ¿qué entiende Gramsci por *ideología*? y ¿cómo se enlaza con su concepto de *bloque histórico*? Aunque volvemos a enfrentarnos a una complejidad conceptual derivada de la *filosofía de la praxis,* vale intentar algunas aclaraciones. Así como la idea gramsciana de *hegemonía* es fundamental para comprender la acción ético-política que desemboque en la transformación de una sociedad, puesto que la clase social que detenta el poder cultural es la que impone su visión del mundo al resto, modificándose al mismo tiempo el cosmos educativo, es decir, el accionar político y moral; es imperioso tener clara su noción de *ideología*. Gramsci está en desacuerdo con Marx, puesto que mientras este considera que la ideología es un fetiche (una falsa conciencia y, por tanto, algo nocivo), el primero la entiende como la fuente del saber de la *praxis*, como una concepción particular sobre el mundo. Así, la ideología es un conjunto de ideas que gira en torno a un modo de ver el mundo. En este sentido, puede decirse que la ideología representa un saber filosófico, puesto que se extrae del "buen sentido" como algo que surge en el diálogo abstracto que opera entre el saber popular y la filosofía que se convierte en movimiento cultural. Gramsci (2009), refiriéndose a la filosofía de las masas que ha podido producir un saber derivado de una actividad práctica, señala "podría decirse una i*deología*, si al vocablo se le da precisamente el significado superior, el de una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica [y] en todas las manifestaciones de la vida personal y colectiva" (2009, p. 104). Asimismo, la noción gramsciana de *ideología* es fundamental para el surgimiento de una *nueva hegemonía* que, producto de la toma de conciencia de clase, pueda transformarse en una nueva visión del mundo. Dice Piotte en el texto citado anteriormente que "es en la ideología donde una clase

toma conciencia, por medio de sus intelectuales, de su lugar y función en el seno de una estructura social, así como de su papel histórico" (1978, p. 109).

Recapitulando, *ideología* es un conjunto de ideas propias de un grupo humano, conformadas por un modo de ver el mundo y surgida desde la *praxis* misma. Se trata de una *praxis* en la que se unen las diferentes clases sociales, aunque oprimidas ambas por el poder gubernamental[7], para instalar una nueva visión del mundo (hegemonía). Pero, ¿cómo distinguir la noción de ideología de aquel otro modo de ver el mundo que Gramsci llama *sentido común*? La tarea es compleja, pero resulta interesante ver cómo el autor pone en lugar activo (es decir con ideas y críticas reflexivas) a cualquier ser con capacidad de pensar. Así, la tarea de pensar no es propia del filósofo académico, sino que todo ser humano es portador de una filosofía, aunque no siempre tiene la función del intelectual, o de un modo de ver el mundo. En la *filosofía del sentido común*, aunque se puede ver una serie de ideas cristalizadas provenientes del saber intelectual tradicional, siendo el ejemplo más claro las ideas católicas (ligadas históricamente a los intereses de la clase terrateniente) y su supervivencia, siempre se puede descubrir un residuo ideológico adecuado para planificar las acciones de la nueva ideología.

Este punto es propio de la *filosofía de la praxis*, porque desde ese ideario se busca transformar el mundo, aunando el saber práctico con el teórico. Gramsci cita el caso de América del Norte, por ser un contexto exento de los resabios ideológicos de bloques históricos precedentes. Con lo cual, en el Norte de América, a diferencia de lo ocurrido en el Sur, ambas ideologías (burguesía y proletariado), supieron unificarse, llevando su cultura (hegemonía) al resto del mundo (y eso que no pudo ver la perpetración cultural producida durante la Guerra Fría, reforzada en la estela globalizadora del siglo XXI).

Por ello, el residuo intelectual del proletariado, en el sentido de saber popular, se halla en lo que nuestro autor llama *buen sentido*, que vendría a ser la parte del sentido común que aún no ha sido contaminado con la ideología tradicional (pensamiento filosófico propiamente dicho, que pone en la cabeza al clero, como grupo de intelectuales tradicionales que lucharon para conservar los privilegios de su clase feudal). El descubrimiento del buen sentido, metodológicamente hablando, surge del saber del sentido común (experiencia caótica), la religión (ideología impuesta por el ejercicio de la hegemonía tradicional) y los sistemas filosóficos propiamente dichos (propios del pensar racional, aunque muchas veces, sobre todo en los sistemas idealistas, exista un germen teológico).

---

[7] Es necesario tener presente que las reflexiones de Gramsci provienen del estudio de las transformaciones históricas que se llevan a cabo entre las sociedades feudales y las burguesas, fundamentalmente en el contexto italiano, pero también realiza críticas articuladas con otras sociedades: francesa, alemana, rusa, americana (principalmente EEUU). Aquí vale tener presente el concepto de Estado que utiliza Gramsci. En sentido lato, Estado es el poder que se ejerce desde los estamentos gubernamentales (principados, clero, monarquía, nobleza, etc.). En sentido estricto, propio de la asunción al poder de las clases burguesas, el Estado es la suma de la sociedad política (gobierno) y la sociedad civil (conjunto de estratos privados que imponen su hegemonía).

En este punto es donde la escuela, la iglesia y los medios de comunicación, resuenan como los instrumentos o aparatos ideológicos (al decir de Althusser) de la imposición hegemónica de la cultura de una clase social determinada. Aquí es donde entraría a jugar un papel central la figura del intelectual. Dicho distinto, la acción de los equipos intelectuales, en el sentido de intelectual transformador/a, a partir de la ejecución de estrategias pedagógicas agenciadoras que permitan el surgimiento de las ideologías del buen sentido, iniciando una tarea educativa de corte dialógica que, partiendo del saber del sentido común (el conocimiento popular), permita descubrir ese resabio de buen sentido que forma parte del saber de la praxis.

De este modo, ideología (intelectuales) y buen sentido (pensamiento crítico-reflexivo del saber popular), se unen para concretar la transformación del mundo. Aquí nos enfrentamos al concepto de *bloque histórico* que, en líneas generales, podría decirse que se trata de una situación histórica global. Portelli (Gramsci y el bloque histórico, 2011 [1975]) nos puede ayudar con este concepto. La noción de bloque histórico nos enfrenta a tres aspectos principales. Primero, es necesario encarar un análisis de las relaciones entre estructura (las fuerzas productivas) y superestructura (ideología y política, en que operamos como intelectuales). Este punto une a Gramsci a la filosofía de Marx, junto con el vínculo que realiza su unidad: la dialéctica del materialismo histórico. En segundo lugar, hay que destacar que lo anterior necesita completarse con un análisis sobre los sistemas culturales (ideología) para ver cómo un determinado sistema de valores penetra y se expande en un sistema social (hegemonía). Por último, hay que comprender el fundamento del proceso crítico-reflexivo que permite el nacimiento de una ruptura hegemónica, es decir, el proceso de quiebre de una hegemonía, junto con la transformación y superación de ese sistema de valores, para dar lugar a una nueva hegemonía.

En sentido muy amplio, y para seguir la línea problematizadora sobre la que venimos dialogando, podría decirse que la DUDH, como hito histórico producto de acuerdos internacionales nacidos de una lucha entre dos ideologías (liberal y comunitaria), es un fenómeno social que podría estar mostrando el establecimiento de una nueva ideología. Sin embargo, a 70 años del nacimiento de la DUDH[8], la dominación hegemónica (cultural) de la burguesía (globalizadora) permanece casi intacta, puesto que, en la práctica, se continúa negando el conjunto de derechos consagrados en ese documento. En este sentido, como agentes sociales pertenecientes al grupo de intelectuales transformadores (ese conjunto de activistas que Gramsci no percibe porque no existe en su contexto histórico) somos responsables de organizar sistemas de formación intelectual críticos, que impidan la cristalización de una única ideología. Dicho de otro modo, desde la proclamación de la DUDH, se pretende que los dere-

[8] Nada más claro que ver el problema temporal entre la adopción de la DUDH (1948) y la aprobación de los dos pactos internacionales por medio de los cuales estos derechos se transforman en obligatorios para los Estados. La aprobación es realizada en 1966, pero entraron en vigencia diez años más tarde, es decir, en 1976. Este hecho histórico muestra que la unión entre una ideología liberal y otra comunitaria parece resultar una fantasía.

chos humanos se transformen en cultura. Pero, aunque estamos frente a derechos ampliamente difundidos, su concreción (su traslado cultural) está demorando demasiado, al punto que prolifera mundialmente la reinstalación de la ideología liberal, en detrimento de la mirada comunitarista.

Somos conscientes que este debate, es decir, la deliberación sobre la noción de *bloque histórico* y toda la batería de conceptos que lo abrazan, precisan profundizarse y adaptarse o reformular sus conceptos a nuestro tiempo. Para eso, nada más adecuado que la crítica reflexiva que nos permita despertar y reinstalar el diálogo ideológico, junto con la mayoría de los conceptos que nos legó Antonio Gramsci. En este sentido, resulta adecuado citar algunas de las ideas de Boaventura de Sousa Santos, quien nos ofrece una fuerte crítica sobre los derechos humanos, principalmente, porque, aunque la *filosofía de la praxis* no es la base de su crítica, sí lo es la necesidad de pensar de modo insurgente: contra-hegemónico. La base de su reflexión, aunque mucho más profunda, se funda en la crítica hacia tres categorías hegemónicas básicas: *colonialismo, capitalismo y patriarcado*. Intentamos a continuación, a modo de conclusión dialéctica, es decir, como síntesis que abre un nuevo diálogo, introducir algunas notas críticas del creador de la denominada *epistemología del Sur*.

Epistemologías del Sur: críticas al sistema de conocimiento eurocéntrico

Hay un triple entramado en nuestras formas de pensar Latinoamérica en particular, y todo el Sur global en general, que nos impide deshacernos de los tradicionales sistemas de dominación: *colonialismo, capitalismo y patriarcalismo*. Tres formas de hegemonía que de Santos llama *fascismos* (2016), puesto que en todos ellos se destacan relaciones sociales de violencia y desinterés por el prójimo. Según la mirada de este mismo autor, los medios para salir de estos fascismos están vinculados con la participación activa de la ciudadanía, tanto en las decisiones sobre las políticas públicas, como en los debates políticos para concretar mejoras comunitarias y territoriales. Se trata de una forma de participación que permita el surgimiento de un tipo de democracia articulada entre representación (lo instituido) y participación activa (lo instituyente), puesto que ambos son un circuito continuo de la *praxis* ciudadana.

Santos destaca la importancia de sistematizar el conocimiento surgido de las diversas luchas de los movimientos sociales, es decir, ese saber más vinculado a la práctica comunitaria y territorial participativa que al mundo teórico. La posibilidad de sistematizar el conocimiento práctico (ese saber popular) surgido en y desde los movimientos sociales emergentes, es un medio para luchar contra las epistemologías hegemónicas. Asimismo, la lucha contra los fascismos, que nace del saber popular, se funda en una inteligencia comunitaria y territorial en la que se perciben un modo de articular dos tipos de actividad democrática: las prácticas políticas representativas, es decir tradicionales, y las prácticas políticas participativas, es decir aquellas formas políticas

más vinculadas al accionar de los movimientos sociales. A este modo de caracterizar el saber surgido de la práctica política participativa (*praxis*) contra los fascismos, de Sousa Santos lo llama: *epistemologías del Sur* (2011).

En una *epistemología del Sur,* sin perder de vista el saber hegemónico de la ciencia o la filosofía, se destacan los saberes negados y desestimados por la tradición académica occidental, y nos invitan a hacer valer o darle legitimidad a unas prácticas populares que han demostrado firmeza en las luchas sociales por ser reconocidas. La *epistemología del Sur* es un modo de nombrar un conjunto de saberes surgidos de la lucha encarada por poblaciones históricamente silenciadas y excluidas, pero que aun así siguen luchando, como siempre, contra el sexismo, el colonialismo, la homofobia, la xenofobia, la discriminación religiosa, la marginalidad a la que se somete a las personas migrantes, con alguna discapacidad, desempleadas, etc. En palabras del autor: "Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo" (2011, p. 35).

En esta coyuntura entre saberes, el epistemológico (europeo y norteamericano) y el popular (ancestral, práctico), Santos hace referencia a un *saber abismal*, representado por la filosofía y la ciencia moderna y su continuidad teórica (2014). Su crítica epistemológica inaugura la posibilidad de ir más allá de esa línea de conocimiento. En casi toda la obra producida por este autor, se descubre una senda teórica que parece salida de la *filosofía de la praxis*. Además de luchar por el reconocimiento, difusión y validación del saber popular, Santos elabora su trabajo desde una coyuntura entre dos líneas de pensamiento: conocimiento occidental (europeo, colonialista, capitalista, patriarcal), y el conocimiento popular (propio del sur colonizado). A esta articulación epistemológica entre dos tipos de conocimiento (doxa y episteme), que es una coyuntura cognitiva, Santos la denomina *ecología de saberes* (2010). Para una epistemología del Sur son importantes las estrategias intelectuales que permitan articular el saber propio de la academia (epistemología tradicional) con el saber del mundo de la vida (conocimiento popular). Es en este mismo texto, en el que Santos nos brinda una audaz crítica hacia el sistema internacional de los Derechos Humanos.

A partir del modo en el que está estructurada la academia actual, tanto el derecho como la ciencia son dos campos del saber con categoría de hegemónicos, o lo que es lo mismo, modos de ver el mundo abismal y unidireccional. Se trata de dos vectores que producen la muerte de otros saberes, al decir de Santos, *epistemicidios*. Esto impone a la parte geopolítica del Sur la eterna ubicación del estar del otro lado de la línea abismal, y transforma todo conocimiento que quede por fuera de la línea del Norte, en algo invisible. Las experiencias y saberes del Sur, dado que no se la reconocen como válidas, no existen, son invisibles, o están ausentes. La teoría crítica eurocéntrica (occidental, moderna) en ninguna de sus versiones, está en condiciones de explicar el conocimiento surgido de una serie de prácticas políticas que se dan al

interior de las luchas germinadas en el seno de los movimientos sociales (populares, indígenas, campesinos, feministas, etc.). Esto es así porque los criterios de validación cognitiva de corte eurocéntrico no resultan adecuados para analizar hechos o teorías experienciales. En ese sentido, podría decirse que la teoría crítica hegemónica (patriarcal, colonial, capitalista) visibiliza una relación fantasmal entre teoría y práctica, porque se trata de un saber surgido en ámbitos extraños a los centros de producción popular, donde las palabras que circulan habitualmente son: Madre tierra, respeto, autogobierno, buen vivir, etc.

Así, la obsesión por la teoría que caracteriza al saber ilustrado (eurocéntrico, abismal) enceguece y opaca al saber de las prácticas ancestrales y populares. Esto desmerece, en términos de las acciones académicas obsesionadas por un mundo teórico convencional, toda la riqueza del saber nacido exclusivamente de la experiencia, entre los que se encuentran los saberes originados en el seno de los nuevos movimientos emancipadores. Pero hay que poner un punto aquí, porque si bien es cierto que en nuestro *Sur* también tenemos problemas modernos (libertad, igualdad, fraternidad), del mismo modo, es correcto decir que las soluciones de la modernidad y las subsiguientes (liberalismo, marxismo, criticismo, reproduccionismo, etc.) no han logrado dar respuestas adecuadas a los problemas del Sur global. En esa línea, para descubrir puntos de conexión que nos permitan poner al soslayo el saber de la experiencia práctica, ese saber que ha permanecido oculto, necesitamos tomar distancia de las teorías eurocéntricas, buscando nuestros propios criterios de validación cognitiva. "Eso no significa dejarlas de lado, sino buscar los medios para reconstruirlas" (2010, p. 21).

Ahora bien, ¿por qué el autor habla de un pensamiento abismal? El factor primordial que permite trazar una línea que separa los saberes en válido y no válido está representado por la imposición de la epistemología convencional del Norte, es decir, el pensamiento occidental nacido en el mundo moderno. Esta epistemología eurocéntrica, divide la realidad social en dos universos. Esa línea divisoria hace que la otra realidad desaparezca como tal, lo que implica que esa otra realidad (la que está del otro lado de la línea abismal) sea no existente y se excluya de la concepción de mundo aceptada.

En esa trinchera cognoscente, el saber de la modernidad occidental "muestra un paradigma sociopolítico fundado en la tensión entre *regulación social* (Estado, mercado y comunidad) y *emancipación* (racionalidad/estética —arte y literatura—, cognitiva/instrumental —ciencia y tecnología— y moral/práctica —ética y derecho—). Esta es una distinción visible que fundamenta todos los conflictos modernos, pero hay otra distinción invisible sobre la cual se funda la primera: la dicotomía que existe entre las sociedades metropolitanas y los territorios coloniales" (2010, p. 30). En suma, en los territorios colonizados, el paradigma sociopolítico imperante es de tipo abismal, es decir, la dicotomía *apropiación/violencia*. En el marco de este paradigma abismal, los saberes campesinos, indígenas, populares, entre otros saberes cuya validación es distinta a la que surge de la epistemología eurocéntrica, quedan del otro lado de la línea abismal, y son considerados: idolatría, opiniones, creencias, comprensiones intuitivas

o subjetivas que, a lo sumo, pueden convertirse en materia de investigación, pero que no serán conocimientos válidos. En el Sur global, es decir del, otro lado de la línea abismal, opera el saber de lo mágico, lo violento, lo falso, etc.

Desde una mirada intercultural del saber, que contradiga la visión epistemológica y jurídica nacida de la concepción abismal, surge la visión pos-abisal. Esta perspectiva reconoce una pluralidad de conocimientos interconectados, por los que se explora una diversidad epistemológica del mundo, para ir más allá del conocimiento convencional (moderno y occidental). Así, una metodología que apueste a la *ecología de saberes*, vendría representando una visión pos-abismal. Esta epistemología insurgente apuesta y expande el carácter *testimonial* (experiencial) de los distintos saberes, abrazando lo académico con lo popular. Por eso, "La ecología de saberes no concibe los conocimientos en abstracción: los concibe como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real" (2010, p. 55).

En ese contexto abismal de supremacía cognitiva del Norte global (colonialista, capitalista y patriarcal), Santos propone una nueva mirada de concepción intercultural de los Derechos Humanos. Pensando en desatar los nudos contradictorios que impone la política internacional de los Derechos Humanos, el autor identifica una serie de tensiones dialécticas, que son fáciles de seguir en la historia de las Naciones Unidas, y su vínculo con los Derechos Humanos. Una de estas tensiones es la dicotomía ideológica entre regulación social (programa liberal) y emancipación social (programa revolucionario). "La política de los Derechos Humanos, que se había mantenido para gestionar el orden entre regulación y emancipación, está atrapada en esta doble crisis (regulación-emancipación), aún buscando los medios para superarla (2010, p. 65).

La segunda tensión se identifica entre Estado y sociedad civil. Esta dicotomía es clara al mencionar que los primeros programas de lucha que encara la política de Derechos Humanos es una batalla contra el poder del Estado, siendo este último, quien viola y al mismo tiempo garantiza su presencia. En esta opresión del Estado contra la sociedad, las luchas que siguieron de las políticas de corte civil, al transformarse en un tema más bien económico, pusieron al Estado como el responsable del bienestar de la sociedad. Pero posteriormente, las estrategias capitalistas "exigieron un Estado más débil, quedando las políticas de derechos humanos (hegemónicas y contra-hegemónicas) atrapadas en la rápida transformación de conceptos, sin poder recuperarse hasta el momento" (2010, p. 65).

La última tensión, es la que caracteriza a la actualidad. Santos la identifica como contradicción entre Estado-nación y globalización. Así, la política globalizadora (gobernanza mundial, equidad global, sociedad civil global, etc.) trae más problemas que soluciones, tanto desde el punto de vista hegemónico como en el caso de la perspectiva contra-hegemónica, puesto que nos asaltan las contradicciones: normas de protección de derechos por un lado (toda la producción internacional, regional, nacional y local entramada), y vulneración de derechos por el otro (hambre, miseria, tortura, pandemias, degradación ecológica, etc.).

En síntesis, la tensión epistemológica entre el Norte y el Sur globales está atravesada por la línea abismal que separa los saberes válidos de los inválidos, imponiendo la mirada del primero. Esta misma tensión puede trasladarse a las ideologías que han marcado históricamente al derecho internacional de los Derechos Humanos, es decir, esa oposición entre comunitaristas y liberales. La aparente armonía social que surge de la imposición de un pensamiento único (globalizante) cristaliza las concepciones ético-políticas retrasando, y hasta negando, las transformaciones sociales y económicas de las sociedades del Sur en general y las de Latinoamérica en particular. Estas tensiones dan cuenta de la imposibilidad del desarrollo de modos interculturales (ecológicos) de ver el mundo. La DUDH y la negación de los derechos que se consagran en ella es la prueba fáctica de esta afirmación. Desde nuestro lugar de intelectuales, y sobre todo si nos vestimos de profesores transformadores, no basta con encarar acciones de difusión de esta importante carta magna internacional, sino que urge pensar nuevas formas de plantear las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para crear modos de resistencia al pensamiento único, junto con la posibilidad de buscar en conjunto nuevas agencias ciudadanas para desarrollar actividades de exigibilidad de los derechos adquiridos.

A modo de cierre

En este artículo nos hemos propuesto buscar medios contra-hegemónicos para pensar resortes metodológicos que nos auxilien en la planificación pedagógica cotidiana, para acompañar y mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los derechos consagrados en la DUDH, junto con la posibilidad de agenciar a la ciudadanía sobre la necesidad de transformarse en sujetos activos que reclamen la presencia efectiva de los derechos adquiridos. Consideramos que este trabajo es un mínimo aporte pedagógico para dialogar sobre los medios contra-hegemónicos para enseñar y aprender a reclamar derechos; sin perder de vista la necesidad de identificar a la DUDH, junto con toda la batería jurídica representada por el derecho internacional de los Derechos Humanos, como instrumentos jurídicos que lejos de brindar derechos básicos a la ciudadanía, se han transformado en un nuevo modo de dominación ideológica.

Si repasamos las propuestas del presente artículo, podremos ver que su hilo conductor es la crítica hacia el eurocentrismo y a la función transformadora del cuerpo de intelectuales. Kusch, además de ofrecernos una excelente propuesta metodológica válida para pensar estrategias de enseñanza y aprendizaje de corte crítico, nos pone de lleno en la necesidad de pensar caminos interculturales que eviten el aplastamiento o negación de la lucha colectiva por la exigencia de derechos adquiridos. Este es un camino que también nos muestra Santos, aunque desde un pensamiento mucho más actualizado porque su propuesta está siendo hoy, y porque extrae datos de la realidad social, económica, política, civil, epistemológica. Entre estos dos autores, a su modo claro, se encuentran las enseñanzas de Gramsci. Los conceptos elaborados por este último, acompañados por las enseñanzas de los otros dos, podrían auxiliarnos para

realizar una lectura pedagógica insurgente sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la DUDH. Con esa lectura y la posibilidad de realizar nuevas planificaciones, ¿encontraremos modos de agenciamiento contrahegemónicos para pensar la formación de la ciudadanía del y para el Sur?

Referencias bibliográficas

de Santos Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: TRILCE.

de Sousa Santos, B. (2011). Epistemología del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17-39.

de Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: AKAL.

de Sousa Santos, B. (Abril, 2016). Por un nuevo ciclo constituyente: luchas sociales en términos de fascismo financiero. Morón, Buenos Aires, Argentina.

Fernández, M. (2017). Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 4 (8)*, 145-164.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel Tomo I.* México: Era.

Gramsci, A. (2009). *Filosofía, política y educación.* Buenos Aires: Retórica y Altamira.

Gramsci, A. (2010). *Cartas desde la cárcel* . Buenos Aires: Nueva Visión .

Kusch, R. (1962). *América profunda.* Buienos Aires: Hachette.

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano.* Buenos Aires: Fernando García Cambeiro. Colección: Estudios Latinoamericanos.

Piotte, J. (1978). *El pensamiento político de Antonio Gramsci.* Buenos Aires: Cuadernos de cultura revolucionaria.

Portelli, H. (2011 [1975]). *Gramsci y el bloque histórico.* México DF: Siglo XXI.

Sada, G. (1996). *Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch.* Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

RETOS DE UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PRESENCIA DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA

Soledad Cid Rodríguez[1]

Resumen

La actual política de inclusión educativa chilena es un marco de acción que ofrece interesantes posibilidades para la convivencia en diversidad. Sin embargo, simultáneamente es una situación de tensión y conflictividad al interior de la vida de escuela, especialmente en relación con temáticas que han presentado un halo de riesgo e inadecuación en la historia nacional, como es el caso de las diversidades sexuales.

De esta forma, el énfasis en la construcción de experiencias educativas aportadoras a una cultura escolar en y para la diversidad, se ha constituido en un factor de complejidades para la vivencia cotidiana de la escuela, siendo una posible fuente de desmantelamiento simbólico de los materiales culturales que han conformado históricamente el sustrato de conformación identitaria de los docentes.

En este contexto, para no pecar de ingenuidad antropológica, pareciera necesario apoyar el reposicionamiento y reconstrucción de dichas identidades en pro de la construcción de nuevas prácticas docentes. Desde una perspectiva socio-antropológica crítica, es necesario debatir respecto a las tensiones que significa esta política y los retos, en términos del acompañamiento necesario, que deben ser enfrentados para transitar desde la escuela tradicional a una escuela efectivamente inclusiva, en la que las diversidades sexuales se entiendan como parte de la vivencia normal.

Para ello se revisan los sentidos ofrecidos desde la política educativa en pro de la inclusión educativa en Chile, los resultados de la investigación actual respecto a racionalidad docente e inclusión, relevando las tensiones y desencuentros entre la cotidianidad del aula y de la gestión del establecimiento y lo que dicha política propone, planteando posibles puntos de apalancamiento para el apoyo efectivo en el tránsito de los docentes y la comunidad educativa en su conjunto.

Introducción

El presente texto se inscribe en el marco de la conmemoración de los setenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en cuyo devenir el tema de la

[1] Doctora © en Educación. Docente Facultad de Educación, Universidad Central de Chile.

diversidad sexual se ha vuelto relevante como ha demostrado la expresión de ciudadanos de forma transversal en nuestro continente, pero también en todo el mundo. De esta forma se espera aportar a la reflexión de una temática que requiere ser abordada desde una óptica de derechos humanos, en el contexto educativo en pro del trabajo cotidiano de construcción de sociedades respetuosas y acogedoras con las diversidades, que reconozcan las orientaciones que nos dan los derechos humanos.

La actual política pública de inclusión presenta como sus principales hitos la Política Nacional de Convivencia Escolar y la Ley de Inclusión Escolar (Mineduc-Chile, 2016 a y 2016 b) las que se encuentran enmarcadas en el contexto internacional de la educación en y como derecho orientada por Unesco, Unicef y OEI, principalmente[2]. Como un paso para fortalecer las posibilidades de implementación de la Política de Inclusión ya señalada, el Estado de Chile ha generado diversas acciones de capacitación a docentes, equipos directivos y sostenedores para la instalación del proceso de educación inclusiva en el aula (Mineduc-Chile, 2016 a y Mineduc-Chile 2016 b). También se ha explicitando la necesidad de transversalizar en los establecimientos el trabajo inclusivo (Mineduc-Chile, 2015), profundizándose lo planteado previamente en la normativa relativa al financiamiento con la ley SEP (Mineduc-Chile, 2008). Del mismo modo, se ha generado un importante abanico de orientaciones destinadas a potenciar en los establecimientos educativos el trabajo para la convivencia (Mineduc-Chile, 2017).

Durante el año 2017 este cuerpo normativo se ha engrosado con orientaciones relativas al trabajo educativo con las diversidades de género (revisar Mineduc, 2017 y Superintendencia de Educación, 2017).

A partir de lo anterior, se ha generado la petición-mandato hacia el docente, y la escuela en su conjunto, de generar las condiciones necesarias para que se convierta en la gestora de experiencias individuales y colectivas que permitan construir procesos que aporten a la construcción de una sociedad en permanente democratización, sin embargo, la misma presenta contradicciones internas y genera tensiones al docente y a la escuela en su conjunto.

Lo que orientan los cuerpos normativos nacionales y algunas tensiones en su interior

Las normativas nacionales relativas a la inclusión educativa establecen que las acciones de discriminación arbitraria, en relación al ámbito de la educación, corresponden a:

> Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales estableci-

[2] Ver para UNESCO: Unesco, 1990 y Unesco, 2013; Blanco, 2011 y para OEI, Unesco-OEI, 2005; Ainscow y Booth, 2015 y Hevia y Fierro, 2012 entre otros.

dos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad (Mineduc-Chile, 2012).

Dado lo anterior se asume que las decisiones de los establecimientos educativos deben considerar no vulnerar el derecho a la educación del estudiante por ninguna de las causales señaladas.

Por su parte, a partir de los documentos emanados durante el año 2017, a nivel gubernamental se explicita que la construcción de culturas inclusivas implica asegurar condiciones de respeto a los sujetos LGBTI[3]. Al respecto, el Ordinario 0768 de la Superintendencia de Educación, en relación a las personas trans y sus derechos, explicita de forma inédita para el sistema educacional chileno el derecho a que se respete la identidad sexual y de género de dichas personas, incluyendo en ello la identidad social asumida por el o la estudiante. Este documento señala que la vulneración de los diversos derechos señalados en el mismo se constituye en una "infracción de suma gravedad a las disposiciones que regulan la materia" (2017, p. 5). Del mismo modo, las "Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno" del Mineduc-Chile (2017), plantean acciones tanto para los equipos de gestión, los docentes, familias y apoderados, así como para los propios estudiantes, en relación a la generación de condiciones que potencien la construcción de establecimientos respetuosos e inclusivos desde la perspectiva de la diversidad sexual y de género. Considera para ello tanto acciones relativas a la integración de trabajo educativo curricular como a la integración explícita del reconocimiento a las diversidades sexuales y de género en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Plantea, así mismo, operaciones de desmantelamiento a la violencia simbólica dentro de los establecimientos, explicitando la responsabilidad de los mismos de brindar apoyo oportuno y pertinente, y de proteger a los y las estudiantes de situaciones de vulneración a sus derechos, indicando factores de riesgo que pudiesen encontrarse presentes dentro de la vida familiar para la población estudiantil LGBTI.

Lo aspectos planteados deberían favorecer la generación de un clima en los establecimientos educativos que permita la constitución de condiciones positivas para el aprendizaje, tanto cognitivo como social, de los y las estudiantes, aportando a la conformación de culturas en y para la diversidad. Debería, así mismo, potenciarse la construcción de ambientes de respeto y valoración de la diversidad de género y sexual presente en la cotidianidad de los establecimientos, por parte de todos los in-

[3] Se refiere a la población caracterizada como Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans, Intersexual, siendo esta sigla la que se utilizará en el presente texto.

tegrantes de la misma, tanto adultos como estudiantes. Se estaría apostando, de esta forma, a la generación de las bases para la conformación de climas institucionales que aporten a la construcción de culturas inclusivas que deberían ser el basamento a la conformación de identidades aceptadoras y validadoras de la diversidad humana en sus distintas expresiones, con énfasis en las diversidades sexuales y de género. Es razonable asumir que, desde las esferas de gobierno a cargo de la generación de estas orientaciones, se espera que al mismo tiempo se potencien los establecimientos educativos en tanto espacios de reconocimiento y segurización para las y los estudiantes con identidades de género y sexuales no heteronormalizadas.

Los supuestos anteriormente señalados parecen razonables si consideramos que las investigaciones actuales han establecido como factores de importancia, en torno al logro educativo en los ámbitos socio cognitivos, la construcción de climas educativos de respeto mutuo y mutua valoración y altas expectativas entre los sujetos que conforman la comunidad escolar (Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernandez y García, 2007; Unesco, 2010; Unesco-OEI, 2005; Unesco , 2013; López, Julio y Morales, 2011; entre otros), planteando la existencia de un vínculo entre la presencia de climas escolares positivos a la vivencia en diversidad y el de experiencias educativas, tanto al interior del curriculum explícito como del oculto, que potencien el aprendizaje en diversidad y la valoración de espacios societales integradores (Unesco, 2013; Talou, Borzi, Sanchez, Gomez y Escobar, 2009; Sánchez, Borzi y Talou, 2010; Valenti, 2009; entre otros).

En este punto vale la pena recordar que la ley N°19.284 del año 1994 y sus modificaciones específicas aún se encuentran vigentes. En dichos documentos se enuncia explícitamente la responsabilidad del sistema educativo de realizar adecuaciones que aseguren la correcta integración al proceso formativo de las, según lo dicho en estos documentos, "personas con discapacidad"[4].

Por su parte, el decreto 170 (Mineduc-Chile, 2010), también vigente, establece los requisitos y define los diagnósticos necesarios para la determinación de ciertos grupos de población estudiantil objeto del beneficio de la subvención del Estado, definiendo un grupo de profesionales que sería el responsable de aplicar baterías instrumentales para la realización del diagnóstico de los estudiantes. Este documento establece en su artículo 2 que el alumno que presenta necesidades educativas especiales (NEE) es "aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación" (2010, p. 2).

Por su parte el decreto N°83 del 2015, también de Mineduc-Chile y vigente a la fecha, plantea en su artículo 1: "Establécense los siguientes criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación parvularia y la educación general básica [...] con el propósito de favorecer el acceso al currículo nacional de los estudiantes

[4] Pareciera asumirse en este contexto una comprensión de patologización de la diversidad.

con necesidades educativas especiales" (2015, p. 6), determinado la necesidad de que los establecimientos generen adecuaciones curriculares y evaluativas para estudiantes definidos con NEE, en concorcondancia a lo establecido por el Decreto 180 (Mineduc-Chile, 2010).

Se consolida, así, la existencia de un cuerpo de estudiantes conformado en un *continum* "normal/anormal", con un polo de estudiantes que precisa "ayudas y recursos adicionales" versus otro que, se puede inferir, no requiere de dichas ayudas, expresándose una dicotomización clasificatoria del sujeto escolar.

El currículo nacional sería entonces adecuado, sin requerimiento de modificaciones, para una mayoría de estudiantes, los aparentemente "normales". Dichos estudiantes estarían, también aparentemente, en condiciones de realizar aprendizajes en el contexto de dicho currículo pero que, con el fin de salvaguardar los derechos de los estudiantes "minoritarios", deberían presenciar la implementación de adecuaciones curriculares destinadas a ese "otro" minoritario.

Entonces, se presenta una primera tensión en la normativa educativa que se ha revisado: la polaridad normal/anormal es afianzada por el cuerpo normativo que desea generar inclusión. En efecto, si bien la normativa relativa a la Inclusión del 2016 explicita la existencia de la diversidad como condición humana, la vigencia de los decretos 170/2010 y 83/2015 marca la existencia de grupos con diferencias más pronunciadas dentro del colectivo estudiante y las orientaciones para la inclusión del 2017 (Mineduc-Chile, 2017) y el Ordinario 0768/2017 de la Superintendencia de Educación, profundizan esta diferenciación integrando un nuevo sub colectivo: los y las estudiantes LGBTI.

Es posible percibir la existencia de una segunda tensión en este cuerpo normativo: la existencia de profesionales definidos como aquellos que deben realizar el trabajo formativo y de diagnóstico con un sub grupo de estudiantes "minoritarios/distintos", los indicados en el decreto 170/2010 del Mineduc-Chile, y la existencia de otro grupo de profesionales, los docentes, que deben trabajar con toda la población estudiantil, tanto los "minoritarios/distintos" como los que conformarían parte de los "mayoritarios/normales". Sin embargo, y a la luz de lo señalado en el decreto 17072010, el colectivo de docentes no especialistas en NEE, no contarían con los conocimientos o experticias necesarias para trabajar con los estudiantes definidos con NEE. Entonces los docentes, no del Programa de Integración Escolar (PIE), requieren de acciones de apoyo y soporte dados por los profesionales pre establecidos por la norma. En este contexto, sería esperable que existiesen profesionales que apoyen a los docentes no especialistas en los grupos "minoritarios" para trabajar con estudiantes LGBTI.

De esta forma, en relación a la normativa nacional que desea orientar el trabajo educativo en diversidades de género y sexuales, concordamos con lo señalado por Galaz el 2016, quien indica la mantención de las estructuras heteronormalistas en la política relativa a esta temática, a través de la construcción de un eje de normalidad/anormalidad y relaciones de mayoría/minoría, manteniéndose la estructura de control

simbólico ya existente, que se expresa a través de estrategias implícitas de sub alterización de "lo diverso" (Galaz, Troncoso y Morrison, 2016). Coincidimos, también, con Echeverría quien señala que "las políticas públicas en torno al género se han orientado a estudiar y describir las situaciones de inequidad pero sin preguntarse acerca de las representaciones sociales que estas portan" (2015, p. 1488)

Algunas tensiones para el docente

En el contexto de las políticas educativas ya señaladas, el docente se ve enfrentado a la "exigencia-desafío" de transitar desde el eje de la integración (Mineduc-Chile 180/2010 y 83/2015), entendida como incorporación de lo diverso o minoritario a lo mayoritario, al eje de la inclusión, que implicaría asumir la existencia humana en sí misma diversa (Mineduc-Chile, 2016), pero al mismo tiempo ve reforzada la vigencia de asumir que los estudiantes están conformados por al menos dos grandes grupos: los "minoritarios/distintos", integrando ahora en ese segmento a quienes participan de la diversidad de género y sexual, y los "mayoritarios/normales".

Esto significa, para el docente y el equipo directivo de los establecimientos, ser compelidos, por una parte a abandonar la imagen de una escuela que genera las condiciones para que se incorporen a ella estudiantes que son considerados con "diferencias" para construir una nueva comprensión sobre la escuela. Esta nueva comprensión impulsaría a que la escuela, "su escuela", sea más abierta en términos de oferta de posibilidades de incorporación a la diversidad, esos "otros/minoritarios/diferentes", pero al mismo tiempo genere transformaciones sustantivas en su forma de entender lo deseable y lo aceptable. De forma tal que esos "diferentes" sean entendidos como "iguales". Pero, ¿iguales a quién, si son minoría/diferente?

De esta forma el mismo mandato-desafío generado en el nivel central del sistema, plantea una complejización en la cotidianidad de la escuela. Por una parte plantea que dicha institución debe ser entendida como un espacio intrínsecamente diverso en el que todos, estudiantes, docentes, directivos, familias y asistentes de la educación, en tanto que son sujetos diversos en sí mismos, deben ser parte del reto de la experiencia educativa. Pero, al mismo tiempo, mantiene vigente la comprensión de que existen grupos específicos minoritarios de estudiantes y establece para el trabajo con uno de dichos grupos la existencia de profesionales de otro grupo de "distintos", esta vez entre los adultos, que son los profesionales del denominado equipo PIE, y cuyos integrantes deben apoyar a los docentes de aula en su trabajo formativo priorizando en un segmento especifico de estudiantes distintos: los estudiantes con NEE.

La educación inclusiva se entiende entonces, por una parte, como el contexto que permite el aprendizaje vivencial de la vida social enmarcada en derechos en sociedades construidas por sujetos intrínsecamente diversos y, por otra, como una experiencia educativa que permite aprendizajes relativos al sentido y contenidos de dichos derechos. Pero, paradojalmente, el cuerpo normativo vinculado mantiene la validación

de una comprensión de la escuela como una comunidad en que la diversidad no es igualitaria. Se mantiene la distinción entre una "mayoría/normal", para quienes ha sido construido el currículo oficial y la escuela, frente a una "minoría/diferente" que requiere ya sea un trabajo de adecuación de dicho currículo, caso de los estudiantes diagnosticados con NEE, o de transformación de las formas históricas de relacionarse imperantes en la escuela, caso de la población de estudiantes LGBTI. Se convoca así a que, considerando la presencia de estos "diferentes", se generen cambios en la forma de hacer las cosas en la escuela, pero sin llegar a tocar la comprensión dicotómica del sujeto en tanto "normal/no normal", sino que validándola, generando de esta forma, al menos, una ironía conceptual.

Lo que indican las investigaciones

La investigación tanto nacional como internacional (Muñoz, 2011 y de Urbina, 2013; entre otros) nos permite saber que el mandato-petición, antes indicado, se encuentra inscrito en tensiones y dudas del propio docente, que si bien aprecia la existencia de la diversidad como un elemento normal de la vida cotidiana en la escuela y sociedad (Gallo, 2010), considera que la inclusión educativa es un reto difícil de alcanzar (Tenorio, 2005), de alto costo y que solo en ciertas ocasiones hay establecimientos que tienen un compromiso respecto al tema (Gallo, 2010). Nos indican, también, que en el campo de las racionalidades docentes existe un fuerte correlato entre la posibilidad de que la escuela ofrezca calidad y las posibilidades de seleccionar a los estudiantes que ingresen a dicho establecimiento, en miras de que las "minorías" no afecten el buen desarrollo del trabajo educativo (Rojas, 2005).

Por su parte, respecto al tema de género, Cristina Julio nos informa de la existencia de una comprensión univoca, por parte de los docentes, entre sexo biológico e identidad sexual, estableciéndose una dependencia entre la orientación sexual y el sexo biológico, con un fuerte sello heterosexual (Julio, Kaeuffer, Riquelme, Silva y otros, 2016).

Lo antes señalado es profundizado por un equipo de la Universidad Alberto Hurtado (2018), que detecta la mantención de un ordenamiento binario en los discursos y prácticas que tienen lugar en la escuela. Asumiéndose, por los adultos, la diversidad de género en tanto aceptación de condiciones individuales que deben ser incorporadas al orden social hegemónico, respetando los derechos de aprendizajes cognitivos y sociales pre establecidos. Según los resultados de esta investigación, se expresarían en los docentes racionalidades en las que se articulan elementos emocionales relativos a la fragilidad y derechos por la equidad de los integrantes de la diversidad sexual y de género, así como comprensiones del propio rol relativas a la responsabilidad de asegurar dicha equidad. Por su parte, los estudiantes expresarían conocimiento de las realidades de diversidad de género y sexual, producto de su conocimiento de sujetos que participan de dichas condiciones, existiendo un acercamiento empático y afecti-

vo con compañeros que han sido víctimas de violencia física o simbólica debido a su identidad de género o sexual.

Se expresaría, entonces, una comprensión diferenciada entre adultos y estudiantes respecto al tema de la vivencia de la diversidad de género y sexual, manteniéndose, en el caso de los adultos, la mirada respecto a la existencia de un grupo de sujetos diversos, que requerirían de un apoyo específico para asegurar su derecho a la equidad.

Algunos elementos para re mirar las tensiones de los docentes

Asumiendo la existencia del denominado currículo oculto, nulo, explicito e intencionado (Jackson, 1992; Arrieta , M. y Meza, C., 2001), aceptamos la existencia de una cultura escolar, caracterizada como "un conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí" (Ortiz y Lobato, 2004, p. 4). Esta cultura escolar sufre una suerte de sedimentación a lo largo del tiempo al interior de cada institución educativa, generando una tradición particular para cada escuela o liceo que es compartida, sin mayores resistencias, por quienes conforman ese espacio educativo (Viñao, 2002) y que se estructura en torno a los saberes de los docentes que componen dicha historia (Carpio, 2015).

Transversalizando esta construcción específica y generando un continuo inter escuela, se encuentra la gramática escolar, correspondiente a las formas de hacer prototípicas del mundo de la escuela (Tyack y Cuban, 2001) y que otorga inteligibilidad al entramado que se ha denominado "mundo educativo", presentando elementos que forman parte de la cultura escolar de cada escuela.

Entre los elementos de dicha gramática escolar se encuentra lo que Foucault denomina "normalización", que opera desde la definición de lo anormal a través de la construcción de categorías de individuos, "normales/anormales", y a través de la que se niegan condiciones de similitud al resto de los integrantes de la comunidad para quienes caen el segundo polo del continuo (Foucault, 1993). Así la escuela presenta, entre otras instituciones, un entramado dicotómico que, para ser cambiado, requiere del análisis de los contenidos que le dan existencia y que conforman parte de la gramática escolar.

Para comprender más complejamente la dinámica de la cultura escolar, y su gramática, la noción de hibridación de Garcia-Canclini (2001) puede ser útil, ya que permite revisar los cambios en la cotidianidad de instituciones latinoamericanas. El autor nos señala que la experiencia de transformación cultural en nuestros países se caracteriza por una reorganización de "estructuras o practicas discretas, que existían en forma

separada y (en un contexto socio-histórico específico)[5] se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas" (Garcia-Canclini, 2001, p. 14).

En el caso que nos ocupa, dicho fenómeno se concretiza en las tensiones que hemos señalado que vivencia el docente, a partir de la presencia del entramado contradictorio del marco normativo, en el que se superponen dos formas contrapuestas de entender al sujeto, pero que, curiosamente, la más reciente no logra superar a la anterior, si no que más bien la refuerza, manteniendo la validez de un orden subjetivo dicotómico. Surgen, entonces, en el caso específico que estamos analizando, tensiones particulares entre lo que ha sido la gramática escolar respecto al vínculo con la diversidad de género y sexual, y lo que los mandatos normativos orientan en términos generales, apareciendo un entramado simbólico en el que simultáneamente los sujetos pertenecientes al "grupo minoritario" son reconocidos como sujetos de derechos, pero no iguales al colectivo mayoritario de estudiantes, o aun, al de "los otros distintos" correspondiente a los estudiantes con NEE.

La existencia de esta tensión, o abiertamente contradicción, en el mensaje que mandata desde la esfera de lo público, permite un nuevo sustento para las comprensiones tradicionales que establecen la dicotomía de lo normal/anormal en la construcción de las comprensiones del otro y del sí mismo de los integrantes de la comunidad escolar, surgiendo nuevas barreras para la generación de una educación efectiva para y en la diversidad (Echeita, 2008; Echeita, 2010; Echeita y Simon, 2013).

A partir de lo señalado, el mundo de la escuela se puede entender como un dispositivo socio-cultural transitado de tensiones internas y externas, siendo desde lo externo el marco de la inclusión educativa un mandato con condición de operación coactiva, con contradicciones como ya hemos señalado, que se instala desde la esfera de la orientación tecnocrática. Dicho mandato se plantea con la expectativa de operar sobre los campos culturales de la vida cotidiana de la escuela, pero no genera condiciones de dialogo o reconstrucción de los contenidos de esa cultura escolar, manteniendo la dicotomía "normal/anormal" e instalando una presión sobre los sujetos docentes y directivos docentes, con el fin de que sean ellos quienes reconstruyan los contenidos de la gramática y la cultura de la escuela, pero manteniendo al mismo tiempo, en el mismo mandato, el sustrato de lo que se invoca a transformación.

De esta forma, este mandato externo surge con el tono de una matriz interpretativa contradictoria que por una parte "subraya la necesidad de abandonar las antiguas divisiones ideológicas y enfrentar nuevas cuestiones utilizando el saber experto necesario y una deliberación libre que tome en cuenta las necesidades y demandas concretas de la gente" (Zizek, 2001, p. 186), entendiendo a dicha "gente" como los diversos integrantes de la escuela, transitados por diversidades de distinto tipo, que desde la cultura de la escuela ya habían sido interpretados como grupos "minoritarios/diferentes" y que ahora, desde el mando por la inclusión, se espera se reinterpreten y

[5] El intercalado es nuestro.

se les asigne nuevos sentidos y valoraciones (Pitre, 2013). Por otra parte, el mismo mandato mantiene la existencia de condiciones de aceptación y operación funcional del sistema dicotómico, en relación al espacio simbólico de lo diferente y lo normal, o mayoritario.

Este mandato tensionante para el campo cultural de la escuela, y por ende para los sujetos que la conforman, no parece estar logrando aportar elementos efectivos para la resemantización de las relaciones entre los distintos actores, las comprensiones del propio sentido de la acción y, quizá lo más importante, no pareciera estar entregando herramientas simbólicas y prácticas que permitan reconstruir el propio sentido del ser docente (Mosquera, Mosquera y Velez, 2011). En el marco de dicha tensión, el sujeto docente es compelido a reconstruir el marco de sus propias decisiones respecto a la forma de relacionarse, simbólica y pragmáticamente, con los demás integrantes de su comunidad escolar (Sandoval, Delgadillo, Pérez, 2015), no contando siempre con los materiales culturales, de corte simbólico, que le apoyen en dicha tarea y siendo, al mismo tiempo, el foco de críticas y cuestionamientos respecto a la efectividad de su acción profesional.

El sujeto docente en la tensión

Para profundizar en la comprensión de lo antes señalado, resulta de utilidad abordar la temática del sujeto docente desde la mirada dada por Zemelmann, en tanto está "situado en relaciones múltiples y heterogéneas [...], deviniendo en subjetividad constituyente en tanto requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos" (Zemelman, 2010, p.357). Se entiende entonces a tal sujeto situado en un plano de su expresión histórico vertical, es decir, al interior de la vida de la escuela, recordando permanentemente que la especificación contextual se encuentra transitada por las condiciones de la vida micro y macro social que cada docente concretiza, y por tanto por los materiales culturales que el grupo social ha puesto a disposición del sujeto especifico. Siendo uno de ellos, el marco diádico normal-anormal, del que nos hablaba Foucault, y los contenidos de la petición-mandato de la inclusión relativa a las diversidades de género, otro.

Se asume que sustentando esta construcción de sujeto se encuentra lo que podríamos denominar "identidad", que, en términos iniciales, entendemos desde los elementos planteados por la corriente clásica al respecto. Es decir, en tanto constructo conformado a partir de los materiales culturales que se ponen a disposición del individuo, en la doble faz de lo individual y lo colectivo, siendo la primera la que aporta los elementos relativos a la auto comprensión y auto proyección, y la segunda los correspondientes a la vinculación subjetiva con el entorno social y colectivo, tanto mediato como inmediato, siguiendo en ello a Berger y Luckman (2001). Ambas caras se encuentran íntimamente vinculadas, de forma tal que los contenidos de la primera son conformados de forma subjetiva a partir de los materiales aportados por la segunda.

Sin embargo, nos alejamos de la noción anterior, en tanto la misma pareciera apuntar al vínculo estrecho de la identidad con una matriz cultural, que sería entendida en tanto homogénea, o al menos ofertante de unos materiales simbólicos que presentan un cierto nivel de consistencia y coherencia interna. Por el contrario, creemos que la cultura es un modulador de diferenciaciones y, en el plano de la identidad, es un documento que ofrece distinciones entre sujetos, de manera tal que permite que los miembros del colectivo, por ejemplo la escuela, encajen en categorizaciones y recategorizaciones sociales (Vera, Rodriguez y Grubits, 2009). Creemos que las conformaciones de esta cultura tienen un carácter híbrido, puesto que las categorizaciones construidas en la historia previa del colectivo social se reconstruyen al interior de la oferta históricamente modificable del propio grupo, en nuestro caso uno de dichos materiales que conmueven las comprensiones culturales tradicionales es el mandato de la inclusión, con sus contradicciones internas. Mandato que creemos genera tensiones con el itinerario simbólico previo de la escuela y su gramática, pero al mismo tiempo, oferta condiciones de cristalización de dicho itinerario, planteando diversas posibilidades de instalación simbólica a los sujetos que conforman y reconstruyen permanente sus interpretaciones identitarias, generando oportunidades para que el individuo transite desde los contenidos tradicionales de la gramática escolar, a otros contenidos contradictorios con aquellos, o, en su defecto, se mantengan las antiguas comprensiones al respecto.

De esta forma seguimos a Brah (2011), para quien la construcción identitaria es un proceso en dialogo permanente con el entorno y las condiciones de modificación que dicho entorno significa para el sujeto y sus expectativas. De esta forma, la autora citada señala: "Afirmo, junto con muchos otros, que la experiencia no refleja una ´realidad´ ya dada, sino el efecto discursivo de los procesos que construyen lo que llamamos realidad" (Brah, 2011, p.34). De esta forma, la construcción del relato del *sí mismo* se conforma, en el marco de la relación con la discursividad de los otros, ejerciéndose sobre el sujeto algunas condiciones de presión, en un interjuego no necesariamente coherente ni exento de tensión o confusión, permitiendo una reelaboración tanto en el plano subjetivo como colectivo

> Tanto el "Yo" como el "nosotros" se articulan y se constituyen de nuevo, construidos como ficciones cambiantes en un sentido político y también psicoanalítico. En un espacio discursivo socio-psíquico, estas entidades fantasmales fusionan y soportan una poderosa carga (y muy real en ese sentido), como demuestra el poder de la construcción "mi gente" (Brah, 2011, p. 35).

De esta forma, la experiencia societal se interjuega en experiencias diaspóricas[6] que permiten por una parte la reconstrucción y tensionamiento del relato sobre las subjetividades y, simultáneamente, la recreación, re-flexión y tensionamiento del relato

[6] Para entender lo que la autora entiende por diáspora: "Comencé a pensar en el concepto de diáspora como un marco interpretativo para analizar las modalidades económicas, culturales y políticas, de formas de migración históricamente específicas" (Brah, 2011, p. 39)

que llamamos identidad (Brah, 2011) los diversos ejes de diferenciación social, en los que se despliegan los mecanismos de poder, de sexualidad, de etnicidad, de raza o de otras distinciones socialmente conformadas, de forma explícita o tacita, son material de construcción de diferenciaciones que operan desde el eje de la desigualdad o jerarquización que son construidos y reconstruídos en materiales de la conformación identitaria.

Así la experiencia de hibridación cultural, a la que previamente apuntábamos, implica un abandono de la expectativa de identidades prefijadas en los sujetos que habitan la escuela, puesto que en palabras de García Canclini: "El énfasis en la hibridación no solo clausurá la pretensión de establecer identidades "puras" o "autenticas". Además, pone en evidencia el riesgo de delimitar identidades locales, autocontenidas, o que intenten afirmarse como radicalmente opuestas a la sociedad nacional o globalización" (García-Canclini, 2001, p.18). Entonces, la construcción identitaria para los docentes tensionados con el mandato/invitación de la inclusión de las diversidades de género y sexuales, transita en la forma particular en que los sujetos seleccionan y utilizan los distintos materiales que se encuentran a su disposiión de forma tal que "las maneras diversas en que los miembros de cada grupo se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales genera nuevas formas de segmentación" (García-Canclini, 2001, p.14). De esta forma, el docente, ante este nuevo mandato, que integra al marco de lo "minoritario/diverso" a los estudiantes LGBTI, de forma comprensible asume como parte de su identidad docente la responsabilidad por salvaguardar los derechos de estos "otros", pero sin replantearse la posibilidad de su propio vínculo con esos "otros" y, desde luego, sin replantearse la diferenciación "mayoría/minoría" que, en principio deberá ser parte de lo que la inclusión en diversidad de género y sexual debería apostar a desmantelar.

Repensando los caminos

En el marco antes dicho, la generación de condiciones de reflexión efectivas en la escuela y el liceo, que permitan escapar a las contradicciones del mandato generado desde el nivel central y subvertir el orden validado por dicho mandato, resulta urgente. Asumir que este complejo proceso puede ser provocado desde el planteamiento de orientaciones normativas como las ya discutidas, las que además presentan contradicciones internas, es a lo menos una expresión de ingenuidad antropológica y, lo más problemático, una apuesta que, según el resultado de las investigaciones en el tema, pareciera estar condenada a un pobre logro.

La búsqueda efectiva por la construcción de un entramado simbólico al interior de la escuela, que no genere diferenciaciones entre "mayorías normales" y "minorías diversas", requiere de un trabajo serio y profundo al respecto, siendo una herramienta de utilidad, entre otras, la oferta dada por el denominado currículo problematizador (Magendzo, 2002; Eisner y Vallance, 1974), que opera desde la generación de pregun-

tas por la equidad efectiva de la experiencia educativa para todos sus integrantes, demarcándose de las distinciones a priori establecidas desde el sistema mismo.

El análisis desde una mirada que apunte a la generación de discusiones específicas, desde los propios integrantes del espacio educativo, tal y como es el caso del currículo problematizador, puede convertirse en un aporte para la construcción de espacios socio culturales orientados por la búsqueda de una convivencia para y por la justicia y la equidad, entre los actores de la experiencia educativa, apoyando una reflexión orientada a superar distanciamientos y prejuicios entre colectivos diversos (Blanco, 2011) y, lo mas relevante, permitiendo tensionar los materiales que han servido de soporte histórico para la construcción de la cultura escolar y su gramática.

En efecto, para enfrentar una tarea de la índole compleja que significa la revisión de los materiales culturales que dan soporte a la construcción identitaria de los actores educativos. se requiere la generación de un referente que permita revisar la práctica educativa y sus sentidos. Esta revisión debe enfrentarse desde la práctica misma, tensionándola con un horizonte reflexivo que permita la generación, desde los mismos actores de la cotidianidad de la escuela, de puntos de quiebre con las construcciones simbólicas que articulan históricamente tanto sus identidades como la gramática y la cultura escolar. Para ello, se requiere aportar herramientas simbólicas que permitan efectivamente reflexionar respecto al constructo "normal/anormal" apoyando, a partir de ello, la generación de nuevos horizontes que potencien la revisión por los propios actores educativos de sus haceres cotidianos y los contenidos culturales que los sostienen.

De esta forma, la reflexión crítica de los aspectos a considerar para el diseño de una cultura escolar efectivamente problematizadora resulta un eje de importancia para la conformación de una escuela orientada a la construcción de experiencias educativas en y para las diversidades sexuales y de género. No obstante estas experiencias, aún no fortalecidas desde el sistema central educativo, pueden ser también un reto para la construcción de futuras políticas públicas, especialmente en el ámbito de la educación en y para la diversidad de género, en tanto los productos simbólicos resultantes de las reflexiones específicas de los actores educativos, probablemente, se constituyan en exigencias para los tomadores de decisiones en relación de los aspectos que efectivamente se requiere transformar en la escuela para tensionar la diada "normal/anormal".

La mantención de normativas como las revisadas resulta en un doble riesgo, por una parte la generación de una exigencia inadecuada para los docentes, en tanto se les "pide/mandata" la generación de un cambio respecto a un componente de su cultura e identidad, que paralelamente se refuerza, sin entregar herramientas simbólicas que les permita realizar las transformaciones que se requerirían. Por otra parte, es un riesgo para los estudiantes que conforman parte del denominado segmento LGBTI, en tanto se les focaliza con la intención explicitada de buscar su incorporación a la vivencia de la escuela en tanto parte de lo propiamente humano, la diversidad, pero constriñéndolos dentro de un segmento que ya ha sido elaborado culturalmente en tanto "minoritario/distinto" y, por ende, desvinculado de las condiciones que caracterizan al grupo de los "mayoritarios/normales".

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. & Blooth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. OEI/FUHEM.

Arrieta de Meza, B. & Meza, C., R. (2001). El currículum nulo y sus diferentes modalidades. *Revista OEI.* Recuperado de: http://rieoei.org/rie_contenedor. php?numero=inv_edu20&titulo=El%2520curr%25EDculum%2520nulo%2520y%2520sus%2520diferentes%2520modalidades

Bausela, E. (2004). Metodología de Investigación evaluativa. *Indivisa. Boletón de Estudios e Investigación*, 5, 183-191.

Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E. & García, M. (2007). Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico. *Instituto Nacional para la Evaluacion de la Educación*. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Desigualdad/Partes/desigualdad01b.pdf

Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Maggie Schmitt y Traficantes de Sueños.

Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. BuenosAires: Amorrortu Editores.

Blanco, T. (2011). *Educación inclusiva: un asunto de derechos y de justicia social*. Presentación Unesco/PRELAC. Santiago, Chile.

Carpio, R. (2015). *Los saberes de los docentes en la enseñanza.* Universidad Pedagógica Nacional. Bogota, Colombia.

Echeita, G. & Simon, C. (2013). Una perspectiva amplia sobre el apoyo en el marco de una escuela inclusiva. *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. España: MAD.

Echeverría, G. & Maturana, J. (2015). Análisis crítico del discurso de políticas públicas en diversidad sexual en Chile. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1485-1498.

Eisner, E. & Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.

Foucault, M. (1993). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión.* 2ª ed. México: Ed. Siglo XXI.

Galaz, C., Troncoso, L. & Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 10*(2), 93-111

Gallo, N. (2010). *Las representaciones de los docentes respecto de la integración de alumnos con NEE en el ámbito de la EP*. Trabajo presentado en las VI Jornadas de intercambio: Aportes de la Investigación Educativa a las Practicas Docentes. Buenos Aires, Argentina.

García, N. (2001). Culturas híbridas. Cómo entrar y salir de la modernidad. Barcelona: Ediciones Paidos.

Hevia, R. & Fierro, C. (2012). Módulo II Convivencia en la escuela y Calidad de la Educación. *Diplomado en Convivencia Escolar*. OEI.

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas.* Madrid: Ediciones Morata.

Julio, C., Kaeuffer, A., Riquelme, C., Silva, M., Osorio, P. & Torres, N. (2016). Conocimientos sobre Identidad Sexual de Profesores y Profesoras: ¿Barreras o Facilitadores de Construcción Identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53-71.

López, C., Julio, M. & Morales, C. (2011). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación Escuela de Piscología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Escuela de Psicología. Valparaíso, Chile.

Magendzo, A. (2002). *Derechos humanos y curriculum escolar*. Instituto Interamericano de derechos humanos. Recuperado de https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf

Mineduc-Chile. (1994) Ley Nº 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231640530.DecretoN0198.pdf el 16/04/2018

Mineduc-Chile. (2008). Ley Nº 20.248 de la Subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación Santiago, Chile.

Mineduc-Chile. (2010). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago, Chile.

Mineduc-Chile. (2012). Establece medidas contra la discriminación. Santiago, Chile.

Mineduc-Chile. (2015). Decreto 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago, Chile.

Mineduc-Chile. (2016). Ley Nº 20845 de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro de los establecimientos educacionales que reciben financiamiento del Estado. Santiago, Chile.

Mineduc-Chile. (2016a). Orientaciones para la revisión de los reglamentos de convivencia escolar. (Actualización según la Ley de Inclusión). Santiago, Chile.

Mineduc-Chile. (2016b) Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana. División de Educación General. Santiago, Chile.

Mineduc-Chile. (2017) Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. Santiago, Chile.

Mosquera, J., Mosquera, H. & Vélez, Y. (2011). *Representaciones sobre educación intercultural en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Múñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. OREAL-Unesco. Santiago, Chile.

Ortiz, M. & Lobato, X. (2004). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía de la Universidad de Salamanca. España.

Pitre, M. (2013). *Etnoeducación Afrocolombiana - Educación Intercultural para las comunidades negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras. Escenarios posibles en el sistema educativo Colombiano*.

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. *Revista Colombiana de Antropologia*, 47(2).

Rojas, T. (2005). *Equidad escolar en Chile: un estudio de casos sobre la racionalidad que poseen diferentes actores educativos acerca de la equidad escolar*. (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Sánchez, M., Borzi, S., & Talou, C. (2010). Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva. Revista infancias imágenes, 9 (1), 16-23.

Sandoval, B. Delgadillo, I., & Pérez, L. (2015). Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69.

Superintendencia de Educación. (2017). Ordinario 0768 Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación. Santiago, Chile.

Talou, C. Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M., & Escobar, S. (2009). Niños con discapacidades y educación inclusiva. La importancia el nivel inicial y el rol mediador del docente. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Tenorio, S. (2005). La Integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE),* 3(1), 823-83. Recuperado de: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Tenorio.pdf

Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Unesco. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Unesco-OEI. (2005). La conceptualizacion de la Unesco sobre calidad un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa. Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular.

Unesco. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

Unesco. (2013) Respuestas del sector educación al bullying homofóbico. Serie buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. Cuadernillo 8.

Universidad Alberto Hurtado. (2018). Narrativas prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos. Santiago, Chile.

Valenti, G. (2009). Factores asociados al logro educativo. Un enfoque centrado en el estudiante FACSO. México.

Vera, J., Rodríguez, C. & Grubits, S. (2009). La psicología social y el concepto de cultura. *Psicologia & Sociedade*; 21(1), 100-107. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/12.pdf

Viñao, A. (2001). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. México: Ediciones Morata.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 9(27), 355-366.

Zizek, S. (2001). El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política. Argentina: Paidós.

LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN UN AMBIENTE HOSTIL: UNA LECCIÓN DESDE SUDÁFRICA[1]

David McQuoid-Mason[2]

Resumen

La enseñanza de los derechos humanos en un entorno hostil es un gran desafío para los educadores en derechos humanos. Durante uno de los períodos más represivos del *apartheid* en Sudáfrica, a mediados de la década de 1980, cuando se declararon con regularidad los estados de emergencia y miles de activistas políticos fueron detenidos, el presente autor presentó un programa de educación sobre derechos humanos llamado *Street law* o Ley de las calles a miles alumnos de escuela, universitarios y otros miembros de la comunidad. Esto se logró al garantizar que el programa se presentara de manera ostensiblemente neutral y que contara con el apoyo de miembros influyentes de la comunidad jurídica y los departamentos educativos. También se diseñaron otras estrategias para enseñar derechos humanos tanto a los opositores del régimen del *apartheid* como a las fuerzas de seguridad, particularmente durante protestas públicas y reuniones profesionales, de una manera que se ajustara a las restricciones legales de la época. La lección aprendida de la experiencia sudafricana bajo el *apartheid* fue que, siempre que se usen métodos creativos, los derechos humanos pueden enseñarse en los entornos más hostiles.

Introducción

Enseñar Derechos Humanos en un ambiente hostil es un gran reto para los educadores de Derechos Humanos. Durante uno de los periodos más represivos del *apartheid* en Sudáfrica, a mediados de 1980, cuando a menudo se declaraban Estados de emergencia y se detenía a cientos de activistas políticos[3], el presente autor introdujo un programa de educación en Derechos Humanos que tenía por nombre *Street Law* (Ley de la calle) a miles de estudiantes secundarios, universitarios y otros miembros de la comunidad. Esto se logró al asegurar que el programa se presentara de una manera aparentemente neutral y que fuese apoyado por miembros de la fraternidad legal (*legal fraternity* y los departamentos de educación. La lección que se aprendió a partir de

[1] Esta es una versión resumida del artículo publicado por David McQuoid-Mason (2003). Teaching Human Rights in a Hostile Environment: A Lesson from South Africa. *The Windsor Yearbook of Access to Justice*, 22, 213-226.

[2] BComm LLB (Natal) LLM (Londres) PhD (Natal) Presidente, *Commonwealth Legal Education Association* James Scott Wylie Profesor de leyes Universidad de Natal, Durban 4041 Correo: mcquoidm@nu.ac.za

[3] Para el año 1990 se estima que se había arrestado aproximadamente a 24 000 en términos de leyes de seguridad y 54 000 bajo el Estado de emergencia (South African Journal on Human Rights, 1990, p.45).

la experiencia sudafricana durante el *apartheid* es que, al usar métodos creativos, los Derechos Humanos se pueden enseñar en los ambientes más hostiles.

Street Law (Ley de la calle)

Origen y significado de *Street law*

El primer programa de *Street law* se estableció en el centro de leyes de la Universidad de Georgetown en Washington DC en 1972 por iniciativa de un grupo de estudiantes de derecho, quienes sugirieron que se les preparara para ir a las secundarias a enseñar sobre la ley *Street law*. Uno de los estudiantes que sugirió el programa fue Ed O'Brien, quien actualmente es el Director Ejecutivo del Programa Internacional de la Ley de la calle. (Executive Director of the American and International *Street law* programme). Durante el programa se instruyó a los estudiantes para que enseñaran la ley en las escuelas de los barrios marginales donde muchos niños y jóvenes negros pobres se sentían oprimidos por el sistema legal. El objetivo principal del programa *Street law* era empoderar a los niños para que pudieran entender cómo usar la ley para proteger y potenciar sus derechos. Desde entonces, el programa se ha expandido a más de 40 escuelas de leyes en los Estados Unidos y a más de 30 escuelas de leyes en otros países (Tibbitts, 2001).

Street law es un programa que está diseñado para preparar a los estudiantes de leyes y otras personas, tales como profesores de escuelas y líderes de la comunidad, para que ayuden a las personas a estar más conscientes de sus derechos legales y saber dónde obtener asesoría legal. Ayuda a que las personas entiendan cómo funciona la ley; cómo puede protegerlos; con qué tipo de problemas legales deberían tener cuidado y cómo pueden resolver estos problemas. La Ley de la calle o *Street law* no solo permite que la gente esté consciente de cómo el sistema legal puede protegerlos, sino que también los incentiva a pensar sobre el tipo de legislación que les gustaría tener en el futuro[4].

El programa incentiva la tolerancia, ya que permite que los participantes discutan y experimenten puntos de vista opuestos. También incentiva el uso de soluciones alternativas a disputas, tales como: mediación, arbitraje y negociación; para disuadir a las personas de recurrir a la violencia y tomar la justicia por sus propias manos (McQuoid-Mason, 1994). Los estudiantes de leyes que enseñan en escuelas y comunidades se enfrentan a las necesidades legales y aspiraciones de las personas involucradas.

[4] Esto era especialmente importante durante las negociaciones para la nueva Constitución en Sudáfrica donde habían consultas generalizadas con el publico en relación a los contenidos.

Además, tienen la oportunidad de ayudar en el desarrollo de la comunidad y en el desarrollo de capacidad[5].

En 1984 conocí al profesor Ed O'Brien en los Estados Unidos y, en agosto de 1985, lo invité a Sudáfrica. Allá realizamos el primer taller de *Street law* en el país, también nos acercamos al presidente de *Association of Law Societies* (Asociación de Sociedades de Derecho) en Sudáfrica[6] y lo convencimos de que un programa de *Street law* en escuelas secundarias sería una manera altamente efectiva de explicar a las personas cómo funciona el sistema legal y también de que sería útil para publicitar el servicio de abogados. En ese tiempo, además, buscábamos el apoyo de la asociación con el fin de evitar acusaciones de la policía de seguridad, la que aseguraba que el programa era subversivo. Nos informaron que estábamos "tocando una puerta abierta" y la asociación se comprometió a financiar un proyecto piloto en la Universidad de Natal, Durban, por los primeros seis meses de 1986. El programa fue tan exitoso que posteriormente lo financió la asociación y se convirtió en un programa de tiempo completo en esa universidad en 1987[7]. Poco tiempo después, programas similares se establecieron en las universidades de Pretoria y de Witwatersrand. Para finales de la década de los 80, los programas de *Street law* se habían extendido de una forma u otra de 17 a 21 de las escuelas de leyes en Sudáfrica. Los programas siguieron siendo, en gran parte, financiados por la Asociación de Sociedades de Derecho con dinero del *Attorneys' Fidelity Fund* (el fondo de fidelidad de los abogados) hasta poco tiempo antes de la primera elección democrática de Sudáfrica en 1994. En ese momento esta última asociación retiró su apoyo y la mayor parte del financiamiento comenzó a venir de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID por sus siglas en inglés). A finales del 2002, USAID decidió dejar de financiar el programa nacional y algunas universidades se comenzaron a hacer cargo de los proyectos *Street law* en sus distintas áreas[8].

Materiales y metodología de *Street Law*

El programa *Street law* utiliza libros y manuales de profesores que están escritos en un inglés simple, apropiado para estudiantes en sus últimos tres años de secundaria y para organizaciones asentadas en las comunidades. Estos libros incorporan ejercicios centrados en los estudiantes y en un aprendizaje experiencial que es fácil de aplicar y además material que viene ilustrado con dibujos. El libro de trabajo de *Street law* con-

[5] A veces en las escuelas más pobres se llama a los estudiantes de *Street law* a ayudar en la administración de estas.

[6] Mr Graham Cox, quien, en ese entonces, también era el representante del Consejo de la Universidad de Natal se convirtió en un gran defensor del programa *Street law*.

[7] Para revisar sobre la historia del programa, ver McQuoid-Mason "Reducing Violence" 349-350.

[8] Por ejemplo, las universidades de Natal (Durban y Pietermaritzburg), North West, Port Elizabeth, Potchefstroom, Sudáfrica, Stellenbosch, Transkei y Witwatersrand.

tiene una introducción de los aspectos legales de Sudáfrica: ley y el sistema legal; ley criminal y justicia infantil; ley del consumidor; ley de familia; derechos socio legales y ley del trabajador[9]. También hay libros sobre Derechos Humanos[9] y democracia[10].

El programa de *Street law* aplica una amplia variedad de actividades centradas en los estudiantes en diversos métodos de enseñanza. Estas actividades incluyen juegos de roles, simulaciones, discusiones en pequeños grupos, sondeos de opinión, juicios simulados, debates, viajes a terrenos y teatro callejero. Por años *Street law* llevó a cabo juicios simulados y competencias de debates de Derechos Humanos como también "parlamentos juveniles". Los niños son seleccionados de todos los sectores de la comunidad, incluyendo personas de contextos desfavorecidos. Se entrena a los estudiantes de derecho para enseñar de manera interactiva y a tomar experiencias de la vida real de las comunidades cuando discuten la ley[11].

Estrategias para enseñar *Street law* en un ambiente hostil para los Derechos Humanos

Fue posible establecer el programa *Street law* en un ambiente hostil para los Derechos Humanos y durante muchos Estados de emergencia en Sudáfrica por medio de diferentes estrategias para asegurar apoyo para el programa por parte de importantes instituciones de establecimientos legales y educacionales. Entre estas estrategias se incluía (a) enseñar sobre Derechos Humanos sin hablar de Derechos Humanos; (b) presentar el programa como un programa neutral y no político; (c) obtener apoyo de la profesión legal, el poder judicial y departamentos gubernamentales de educación; (d) convertirse en un programa académico institucionalizado en ciertas universidades y (e) persuadir a las autoridades de que enseñarle a las personas sobre la ley los hace mejores ciudadanos (sin revelar los planes secretos: preparar a las personas para una futura Sudáfrica democrática).

Enseñanza de Derechos Humanos sin mencionar los Derechos Humanos

En el primer taller de *Street law* en el país en 1985 se discutió sobre los Derechos Humanos en forma de derechos sustantivos y de procedimientos penales en vez de hacer referencia directa a los Derechos Humanos. De hecho, las palabras "Derechos Humanos" ni siquiera se mencionaron en el primer taller ya que esto podría haber significado su prohibición dado que el lugar estaba siendo vigilado por la policía de segu-

[9] Revisar McQuoid-Mason, D., O'Brien, E. & Greene, E. (1991). *Human Rights for All* y el *Instructor's Manual* del acompañante.

[10] Revisar McQuoid-Mason, D., Mchunu, M., Govender, K. O'Brien, E. & Larkin, M. (1994). *Democracy for All* y el *Instructor's Manual* del acompañante.

[11] Para las actividades nacionales del programa *Street law* revisar en el *Centre for Socio-Legal Studies Annual Report 2000* (2001), 4-8.

ridad. Sin embargo, afortunadamente, durante mediados de 1980 había suficiente espacio para juntar a estudiantes negros y blancos y llevarlos fuera del ambiente de la sala de clases para discutir la ley.

Durante el primer taller de Derechos Humanos, a pesar de que estos no se mencionaban explícitamente, con frecuencia surgían problemas sobre la ley. Por ejemplo, uno de los juegos de roles era sobre el juico de unos marinos que naufragaron y estaban acusados de asesinar y comerse a un colega, basado en el antiguo caso inglés de *Regina v Dudley and Stevens*[12]. Después del juego de roles, lejos de las discusiones sobre procedimientos, la ley que regía los casos de asesinatos y el tema de las sentencias, una de las preguntas más hechas por los estudiantes fue sobre los casos que les enseñaban sobre la relación entre ley y moral. Esto llevó a una discusión sobre aspectos del sistema legal del *apartheid* y las leyes de seguridad, y finalmente decantó en una clara crítica a estos. Durante la discusión, una de las estudiantes blancas levantó la mano y dijo que no podía entender por qué los estudiantes criticaban las leyes, pues sus padres habían votado por ellas. Casi todos los estudiantes africanos levantaron sus manos y le recordaron a los estudiantes blancos que sus padres no tenían derecho a voto. La estudiante blanca estaba avergonzada, puesto que, debido a su crianza en el *apartheid*, nunca había pensado en esto; uno de los objetivos del programa *Street law* era justamente poder derribar las barreras raciales. Aparentemente, esta fue una clase sobre la ley de asesinatos y su defensa, procedimientos criminales de los juicios, sentencia y la relación entre ley y moralidad; y las referencias a los derechos humanos fueron incidentales. Esta hubiera sido nuestra respuesta si la policía nos hubiera acusado de promover los derechos humanos.

Cuando se juntó a los estudiantes negros y blancos, otro aspecto de la ley que se discutió fue la ley que rige los procedimientos de arresto. Antes de llegar a discutir los asuntos, se les solicitó a los estudiantes que indicaran si alguna vez habían sido arrestados por la policía. En ese momento, casi todos los estudiantes africanos indicaban que ellos sí habían sido arrestados y normalmente ninguno de los estudiantes blancos lo hacía. A los estudiantes se les daba una situación hipotética[13] y se le pedía a uno de los estudiantes blancos que actuara el arresto tal y como él o ella pensaba que podría haber ocurrido. Normalmente, el estudiante realizaba el arresto simulado dándole al sospechoso una advertencia tipo *Miranda*[14] como sucede en la televisión estadounidense. Cuando se le preguntó a un grupo mixto de estudiantes si la simulación era realista, los estudiantes negros a menudo decían que no lo era. Después, se le pedía a uno de los estudiantes negros que actuara el arresto. Él o ella inmediatamente comenzaba a decir groserías y a agredir al sospechoso mientras realizaba el arresto. A los estudiantes se les preguntaba si la segunda simulación era más realista. Los estudiantes negros generalmente decían que sí lo era y que reflejaba una situación diaria

[12] (1884) LR 14 QBD 273.

[13] Revisar McQuoid-Mason, D. The Second-hand Clothes Arrest. *Criminal Law and Juvenile Justice*, 43- 44.

[14] *Miranda v Arizona* 384 US 436 (1966).

para muchos de ellos. Después de eso, la clase discutía sobre los poderes de la policía y los derechos de los ciudadanos en términos del *Criminal Proceduce Act*[15] (código de procedimiento penal) ya que, en ese momento, no había *Bill of Rights* (declaración de derechos). Nuevamente, si se nos acusaba de intentar subvertir el sistema legal, nuestra respuesta hubiera sido que estábamos enseñando a los estudiantes sobre la ley para que la respetaran.

Presentación del programa como un programa neutral y no político

En el programa *Street law* siempre había mucho cuidado en asegurar que todos los puntos de vista se presentaran de manera equitativa, incluso aquellos relacionados con los derechos humanos fundamentales. Por ejemplo, cuando se discutía sobre la detención sin juicio siempre se les pedía a los participantes que presentaran los argumentos a favor y en contra del concepto y después se les invitaba a decidir por sí mismos lo que pensaban. La misma lógica se aplicaba para tratar temas controversiales tales como la pena de muerte[16], las viviendas segregadas[17] o las invasiones de territorio[18].

Esto significó que inclusive en los periodos más álgidos del *apartheid* fue posible exponer el programa a los funcionarios de gobierno, tales como los funcionarios de la prisión en la oficina principal del *Department of Prisons*[19] (departamento de prisiones), o diseñadores curriculares en el Departamento de Educación[20]. Esto era posible porque el programa siempre dejaba suficiente espacio para que se escucharan todos los puntos de vista y desde ahí se incentivaba a los estudiantes para que decidieran sus posiciones por sí solos. De este modo, no era posible que los opositores del programa dijeran que el programa estaba socavando el sistema al propagar un punto de vista en particular.

Obtención de apoyo desde la profesión legal, el poder legal y Departamentos de Educación gubernamentales

La profesión legal

Como ya se ha mencionado, el financiamiento inicial del programa *Street law* venía de la *Association of Law Societies* (Asociación de Sociedades de Derecho) de Sudáfrica,

---

[15] Criminal Procedure Act 51 of 1977 (Ley de Procedimiento criminal).

[16] McQuoid-Mason *Criminal Law and Juvenile Justice* 78. Problema 4, pregunta 1.

[17] McQuoid-Mason *Criminal Law and Juvenile Justice* 4. Problema 1, pregunta 15. Aquí la pregunta es si debería considerarse un crimen que una familia de un "grupo racial" viva en la periferia de otro "grupo racial".

[18] McQuoid-Mason *Welfare and Housing Law* 61, pregunta 3.

[19] Este escritor y Ed O'Brien realizaron un taller para aproximadamente 200 funcionarios de la policía en la Prisión Central de Pretoria en 1987.

[20] Este escritor realizo un taller para aproximadamente 500 funcionarios de educación del Departamento de educación en Pretoria en 1988.

que fue fundada por el *Attorneys Fidelity Fund.* Sin embargo, antes de que el Fondo pudiera entregar dinero directamente al programa, el ministro de Justicia tenía que aprobarlo. El ministro le pidió a la Asociación que obtuviera una opinión del consejero jurídico principal que manifestara que el programa *Street law* mejoraría la calidad de los servicios que entrega la profesión de los abogados antes de autorizar el aporte del Fondo. La opinión se obtuvo debidamente, ya que el hecho de que los estudiantes de secundaria y sus padres supieran más sobre la ley al momento de realizar una consulta a un abogado mejoraría el servicio que la profesión podría entregar. Desde ahí, el Fondo siguió financiando el programa por muchos años hasta inicios de 1990. El programa, al ser financiado por el *Attorneys Fidelity Fund,* que necesitaba contar de manera previa con la aprobación del ministro de Justicia, no daba indicios de ser subversivo.

El sistema judicial

Algunos miembros influyentes del sistema judicial apoyaron al programa *Street law* desde el principio. Jueces de la Corte Suprema a menudo presidian los juicios simulados que realizaban los estudiantes de derecho que estaban siendo entrenados para enseñarle a los alumnos de colegios cómo participar en juicios simulados. A su vez, los estudiantes de derecho presidian los juicios realizados por estos últimos. Al usar la técnica *Steet law* hasta 24 estudiantes de leyes o de colegios podían participar en un juicio simulado, que contaba con un acusado y cinco testigos[21]. Cuando se inició el programa *Street law* a mediados de los años 80 todos los jueces eran blancos. Por esto, para evidenciar a los estudiantes de colegios que algún día habría jueces negros en Sudáfrica, se invitaba a practicantes de último año negros a presidir los juicios simulados. Desde el fin del *apartheid,* muchos de estos practicantes llegaron a servir con distinción en el Tribunal Supremo, Corte Suprema de Apelación y Corte Constitucional. El apoyo del sistema judicial fue otro factor importante que ayudó a asegurar que el programa *Street law* no fuera visto como subversivo.

Los departamentos de educación

Durante la era del *apartheid* había ministros de Educación para cada una de las etnias negras y grupos tribales del país, mientras que también existía el Ministerio de Educación que manejaba principalmente los temas de educación para blancos. Esto significaba que al intentar introducir un programa *Street law* en las escuelas secundarias era necesario negociar con hasta 16 Ministerios de Educación.

Los Departamentos de Educación se basaban en temas raciales y étnicos, y cada uno de ellos tenía su propia manera de abordar el programa. En las escuelas "blancas",

[21] Por ejemplo, algunos participantes hacen el papel del acusado y cinco de testigos, otros actúan como miembros del equipo de la fiscalía. Además, se realizan declaraciones de apertura y cierre, que constituyen evidencia importante de los testigos y careo, y un equipo similar tiene que hacer lo mismo para la defensa. Revisar McQuoid-Mason, D. (1998). Using Mock Trials to Teach Court Procedures to University Law Students: Some Different Approaches. *Legal Education: 2000 and Beyond Conference Papers,* 26, 31-39.

"de color" e hindúes los directores tenían gran prudencia al momento de decidir qué programa de educación no formal querían introducir, sin buscar el permiso de su respectivo Ministerio de Educación. Esto significaba que el programa *Street law* podía ser presentado en estas escuelas sin muchas dificultades, y esto solo dependía de la disposición del director vigente en cada una. Sin embargo, la incorporación de este tipo de programas en las llamadas escuelas de "patria" negra y del Departamento de Educación y Entrenamiento (DET por sus siglas en inglés) era mucho más difícil porque estos ministerios tenían un enfoque vertical. El DET fue responsable de la administración de las escuelas africanas negras fuera de las áreas de "patria" en Sudáfrica y eran muy cautelosos con los programas que podían empoderar a los estudiantes. Las actitudes de cada ministro en diferentes partes de la "patria" determinaba si es que el programa *Street law* se presentaba o no en sus escuelas.

El hecho de que el programa fuera aprobado por directores de las escuelas y diferentes Ministerios de Educación era otro indicio de que el programa no podía ser visto como subversivo.

La integración de *Street law* al programa académico

Algunas escuelas de derecho introdujeron cursos opcionales de *Street law*, mientras que otras la convirtieron en parte opcional de ley de interés público[22] además de hacerlo parte de otros cursos opcionales[23]. El curso de *Street law* de la Universidad de Natal en Durban incluye seminarios regulares, un examen, la realización de un juicio simulado y servicio comunitario; los cuales se logran a través de la enseñanza práctica en las escuelas. Además, se llevan a cabo dos seminarios por semana durante los cuales se lleva a los estudiantes por una planificación de la lección para mostrar una gran variedad de técnicas y temas de enseñanza de los textos de *Street law*. También se les entrena para preparar y presentar un juicio simulado que involucra hasta 24 participantes. Además, los estudiantes de derecho experimentan un juicio simulado en sus clases y se les solicita que recopilen sus propios paquetes de juicios simulados[24].

El hecho de que el programa *Street law* fuera un curso académico en el programa LLB (licenciatura en derecho por sus siglas en inglés) también propició que fuera visto como un programa académico común y de servicio a la comunidad, y no como un proyecto radical y subversivo. Esta era otra manera de proteger a los coordinadores del programa, a estudiantes de derecho y a la audiencia objetiva del mismo, para que no recibieran la atención de la policía de seguridad. Sin embargo, esta se interesó en el programa cuando comenzó a enseñarse fuera del contexto escolar y de las univer-

[22] Por ejemplo, la Universidad de Witwatersrand.

[23] Por ejemplo, la Universidad de Orange Free State.

[24] Por ejemplo, las universidades de Natal, Pretoria, la North-West y Fort Hare.

sidades, en especial cuando los receptores eran grupos altamente politizados de la comunidad negra africana o *townships* "de color"[25].

Cuando el programa *Street law* salió a las calles se volvió más vulnerable. Por ejemplo, recuerdo un acontecimiento durante 1988 en Cape Town, cuando el programa *Street law* realizó una representación en la calle, en un mercado con la finalidad de ilustrar los derechos de las personas acusadas que son arrestadas. Algunos de los actores actuaban como oficiales de la policía y otros como ciudadanos que estaban siendo arrestados. Mientras el comentarista explicaba lo que estaba sucediendo, realmente llegó la policía y arrestó a los actores apelando al reglamento de emergencias. El comentarista interpeló a la policía real en la representación al explicar qué facultades tenía en esa situación y cuáles eran los derechos de los actores arrestados una vez que fueron apresados. Finalmente, todos los actores fueron liberados[26].

La persuasión de las autoridades: convencerlos de que enseñarle a la gente sobre legislación los haría buenos ciudadanos

El currículum de las escuelas en el tiempo del *apartheid* en los distintos programas basados en temas de raza incluía estipulaciones para las clases en las cuales no se aplicaban exámenes y en las que se trataban temas de ciudadanía y orientación profesional. En muchos casos, no había un plan de estudio apropiado y estructurado, y en algunas de las escuelas blancas estos periodos se usaban para realizar deportes o actividades de cadetes, en las que los chicos realizaban entrenamiento militar y aprendían a utilizar armas de fuego. Las escuelas progresistas tenían un enfoque más liberal y sí adoptaban programas estructurados para sus pupilos, como el de *Street law*. Este enfoque lo apoyaban algunas de las autoridades de educación y asociaciones de padres y profesores, ya que permitiría que los niños de las escuelas fueran mejores futuros ciudadanos.

La noción de que *Street law* estaba produciendo "buenos ciudadanos" (una consideración que también influenció a las asociaciones de abogados para apoyar los programas), entregaba una protección valiosa en contra de elementos conservadores dentro de la burocracia de la educación que pudieran tener sospechas sobre el programa. Como ya se ha mencionado, el anterior Departamento de Educación y Entrenamiento (DET) era responsable de controlar la educación de negros africanos en áreas blancas de Sudáfrica, y tenía una particular desconfianza en el programa. Esto contrastaba con la realidad del Departamento de Educación de *KwaZulu*, en el que el ministro de Educación era progresista y le dio la bienvenida al programa *Street law* e incentivó

[25] Este escritor recuerda haber realizado un taller de *Street law* en la Provincia de Cabo Occidental durante 1988 en una township "de color". El lugar del taller tenia que ser cambiado a menudo para escapar del control de la policía de seguridad.

[26] El arresto y liberación de las personas durante el Estado de emergencia era un suceso habitual durante la década de 1980.

la introducción de este, a veces enfrentándose a la fuerte oposición de algunos de los burócratas más antiguos.

El enfoque del "buen ciudadano" no funcionó para los funcionarios de gobierno, particularmente directores de colegios, quienes estaban rompiendo las leyes sin repercusiones gracias a la ignorancia de sus víctimas. Los directores consideraban una amenaza el hecho de que los estudiantes tuvieran conocimiento de la ley. Por ejemplo, en una ocasión, junto con el coordinador provincial de *Street law* (que era una persona de *Zulu*), estábamos realizando un taller en un *township* negro africano de alta densidad, a las afueras de Durban, para un grupo de directores conservadores que pertenecían al Departamento de Educación de *KwaZulu* en 1987. El representante del grupo estaba muy preocupado por el hecho de que el programa *Street law* buscaba enseñar a los estudiantes sobre sus derechos e incitarlos a denunciar los crímenes a la policía. Existía una preocupación con que los niños pudieran denunciar a sus profesores por agresión en los casos que se usaban castigos físicos. A la mitad del taller el representante interrumpió el proceso y dijo: "Profesor Mason, ¿por qué has venido a poner veneno en nuestros oídos y enseñarle a los perros a levantarse y cortarnos la garganta?" No hace falta decir que no tuvimos mucho éxito en persuadir a este grupo de directores conservadores sobre los méritos del programa. Sin embargo, con el tiempo se forzó a los directores a permitir el programa en sus escuelas, esto por parte de un directivo del Ministerio de Educación de *KwaZulu* y la presión de padres y estudiantes.

Conclusión

Un gran número de diferentes tácticas se utilizaron para enseñar y promover los derechos humanos durante uno de los periodos más hostiles de la era del *apartheid* en Sudáfrica. Estas incluían lo siguiente:

- La introducción de un programa de *Street law* con el apoyo de las asociaciones de abogados y de los Departamentos de Educación que llegaron a miles de niños de colegios, estudiantes universitarios, profesores de colegios, prisioneros y grupos de la comunidad.
- La enseñanza de los derechos humanos en el programa *Street law* a diferentes grupos de personas, especialmente a estudiantes secundarios, sin mencionar el término "derechos humanos".
- La protección del programa *Street law* de la intromisión de la policía de seguridad gracias al apoyo de personas influyentes en la profesión legal, tales como abogados, jueces, académicos del derecho y el Ministerio de Justicia.

La lección que se aprendió, de mediados a fin de la década de los 80, durante la era del *apartheid* en Sudáfrica, es que si se usan métodos creativos es posible enseñar derechos humanos en un ambiente políticamente hostil.

Referencias bibliográficas

McQuoid-Mason, D. (2003). Teaching Human Rights in a Hostile Environment: A Lesson from South Africa. *The Windsor Yearbook of Access to Justice*, 22, 213-226.

McQuoid-Mason, D. (Ed.). (2015). *Street Law Learner's Manual: Practical law for South Africans.* 3a ed. Sudáfrica: Juta & Company Ltd.

McQuoid-Mason, D. (1998). Using Mock Trials to Teach Court Procedures to University Law Students: Some Different Approaches in Keith Sobion. *Legal Education: 2000 and Beyond Conference Papers,* 26, 31-39.

McQuoid-Mason, D. (Marzo, 1996). *Popular Participation in Constitution-making: The South African Experience.* Trabajo presentado en la Conferencia INTERWORLD sobre Democracia y Transición en países en desarrollo con mención especial a África, Nueva York, Estados Unidos.

McQuoid-Mason, D. (1994). Reducing Violence in South Africa through "Street Law" Education of Citizens. *International Debates of Victimology*, 347-349.

Tibbitts, F. (2001). *Manual on Street Law -Type Teaching Clinics at Law Faculties, 8.*

EL CASO DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA DE REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA PARA/CON EL PUEBLO RAPA NUI[1]

Patricio Miranda Rebeco[2]

Resumen

En la rica y densa tradición decantada en la Declaración de Universal de Derechos Humanos, los derechos de los pueblos indígenas y los derechos lingüísticos, han encontrado un dinamismo ético, jurídico y político que ha propiciado su reconocimiento. Aquí, la experiencia que traemos a juicio se centra en el derecho a la revitalización de sus lenguas y su expresión en la esfera educativa El caso donde se despliega reflexivamente esta experiencia es el del pueblo Rapa Nui, y el contexto, es el de una serie de consultorías realizadas para Unesco en el marco del Proyecto Diseño de una Propuesta de Fortalecimiento Lingüístico y Cultural en Isla de Pascua del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.

Se pondrá en discusión el modo de relación que se establece entre la lengua hegemónica (chilena) y la lengua nativa (rapa nui), modo de relación que da forma a una determinada política lingüística. En la lógica de un enfoque de derechos se toma distancia crítica de un modo de relación dominante: aquel en el que en la política lingüística (explicita o no) prevalece la imposición de la lengua dominante sobre la lengua nativa, con la consiguiente subordinación y obediencia de la comunidad de habla nativa a lo establecido y mandado desde la lengua dominante. *Contrario sensu* una política lingüística en la que las comunidades de habla busquen fundar sus relaciones interculturales en principios éticos universalistas se enmarca en un modo de relación fundado en el reconocimiento y respeto de los derechos universales. Ello compromete no solo la legitimidad de una política sino también su eficacia (Unesco, 2007 p. 87). De ahí que, al decir de Unesco, un modelo de uso sustentable de la lengua demanda una puesta en debate de una política lingüística que atienda al carácter dinámico y participativo del *policy-making*, de modo que su promulgación y sus implicaciones, los puntos clave a trabajar, incluyendo el estado de la lengua, los aspectos de su corpus, los aspectos del aprendizaje y de la adquisición, del uso de la lengua, entre otros, surjan de procesos deliberativos entre las comunidades de habla implicadas (Unesco,

[1] El texto es una síntesis del informe "Hacia la re-vitalización sociolingüística de la lengua rapa nui" (2018) generado por el autor y su equipo para la consultoría a MINEDUC-UNESCO en el proceso de diseño, aplicación y análisis de la encuesta sociolingüística rapa nui.

[2] Académico e investigador. Miembro de la Cátedra Unesco de Inclusión a la Educación Superior de la Universidad de Santiago de Chile (Usach).

2007). Bajo un enfoque de derechos, la lógica de una política lingüística entre una lengua hegemónica, como la chilena, y una lengua nativa como la rapa nui, ha de estar cimentada en la ampliación de los estrechos límites de los ordenamientos normativos de los estados nacionales a principios con validez universal.

Introducción

En la rica y densa tradición decantada en la Declaración de Universal de Derechos Humanos, los derechos de los pueblos indígenas y los derechos lingüísticos, han encontrado un dinamismo ético, jurídico y político que ha propiciado su reconocimiento. Aquí la experiencia que traemos a juicio se centra en el derecho a la revitalización de sus lenguas y su expresión en esfera educativa. El caso donde se despliega reflexivamente esta experiencia es el del pueblo Rapa Nui, y el contexto, es el de una serie de consultorías realizadas para Unesco en el marco del Proyecto Diseño de una Propuesta de Fortalecimiento Lingüístico y Cultural en Isla de Pascua del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.

Que la lengua rapa nui es una lengua amenazada ya es un tópico (Pagel, 2012; Makihara, 2007, 2009; Wurn, 2007): "Was vigorous, but now declining", según la evaluación lingüística de *Ethnologue* (2017). No sorprende entonces que el proyecto de la Alianza para la diversidad lingüística, *The Endangered Languages Project*, califique la lengua rapa nui como una lengua "Con amenaza de extinción" (Foro de documentación de lenguas, 2017). Ni tampoco que en *Interactive Atlas of the World's Languages in Danger*, de Unesco, aparezca calificada como "severamente en peligro", categoría que se aplica cuando "solo los abuelos y las personas de las viejas generaciones hablan la lengua. Los miembros de la generación parental, si bien pueden comprenderla, no la hablan entre sí, ni tampoco con sus hijos" (Unesco, 2017).

La superación de la situación paradojal del rapa nui: una lengua viva, pero en franco riesgo de extinción (Miranda, 2017), plantea desafíos específicos a los diversos actores implicados en su proceso de revitalización: a la comunidad de habla Rapa Nui en primer lugar, a los lingüistas, a los activistas lingüísticos, al público interesado y a los responsables políticos, tanto a nivel local (alcaldía, gobernación), regional (intendencia), como a nivel nacional (ministros, parlamentarios, presidencia). Variadas experiencias internacionales muestran que, cuando este conjunto de actores convergen de manera sostenida en una planificación lingüística bajo un paradigma afín al del uso sustentable de una lengua, (Lewis and Simons, 2015; Unesco, 2007), se obtienen importantes logros en la reversión del desplazamiento lingüístico (Fishman, 2000).

Analizar entonces la *afinidad electiva* —que no es tanto una lógica de separación, sino de "una nueva composición" (Goethe 2000:28; Miranda, 2014)— entre situación de la vitalidad de la lengua rapa nui y la propuesta para el fortalecimiento lingüístico de la misma, ofrecerá una mirada comparada en donde el foco estará puesto en el análisis

y establecimiento de (in) consistencia entre el diagnóstico sociolingüístico realizado y la planificación lingüística propuesta.

Vitalidad de una lengua y política lingüística

Atendiendo a la vitalidad y peligro lingüístico, en contextos del giro lingüístico de la razón, el nacimiento, la reproducción, la vida y muerte de las lenguas, ha llegado a constituirse en un tópico interdisciplinario. Lingüistas, filósofos, sociolingüistas, educadores, antropólogos, entre otros, se han ocupado del estudio de la lengua como realidad primera y consustancial a la condición humana. Como destacan Lewis y Simons, "The result has been an extensive literature about the causes, processes, symptoms, and results of language loss and death...2000)" (2009: 3).

Contribución decisiva la ha realizado Joshua Fishman (1991, 2000, 2006a, 2006b, 2009), quien ha desarrollado muchos de los conceptos sociolingüísticos que dan forma a la comprensión del uso del lenguaje en la sociedad, (Lewis and Simons, 2009: 3). Su obra clásica, "Reversing Language Shift" (1991) "representes the culmination of much of that work and is perhaps best known for the introduction of the Graded Intergenerational Disruption Scale (GIDS)" (Lewis and Simons, 2009 p. 3).

Su influencia se ve señaladamente reflejada en los factores de vitalidad y riesgo lingüístico que postula Unesco (2003, 2011) como referente normativo para el estudio y fortalecimiento de las lenguas. Afirmando el valor patrimonial para la humanidad de la diversidad lingüística en tanto "cada lengua encarna la sabiduría cultural única de un pueblo", al punto que "la pérdida de cualquier lengua es una pérdida para toda la humanidad" (Unesco, 2003: 1). Por múltiples razones, ya sean "fuerzas externas, tales como el sojuzgamiento militar, económico, religioso, cultural o educativo" o "fuerzas internas, como la actitud negativa de una comunidad hacia su propia lengua" (Unesco, 2003: 2), el dato fáctico es que entre las "aproximadamente seis mil lenguas, muchas están amenazadas. Para reforzar su vitalidad es imperativo proceder a su documentación, adoptar nuevas políticas lingüísticas y producir nuevos materiales" (Unesco, 2003: 1).

De ahí la necesidad de saldar un déficit, observable —al decir de Unesco—, en casi todos los países "de informaciones más fiables sobre la situación de las lenguas minoritarias como base para los esfuerzos de apoyo a todos los niveles" (Unesco, 2003: 2).

Efectivamente, en "Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas", Unesco identifica 9 factores para la evaluación de la vitalidad de una lengua, sobre la premisa de que "Una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente. Es decir, cuando no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños" (Unesco, 2003: 2).

Los factores de vitalidad y riesgo lingüístico que postula Unesco (2003, 2011) son:

Factor 1: Transmisión intergeneracional de la lengua.

Factor 2: Número absoluto de hablantes.

Factor 3: Proporción de hablantes en el conjunto de la población.

Factor 4: Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua.

Factor 5: Respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación.

Factor 6: Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

Factor 7: Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso.

Factor 8: Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua.

Factor 9: Tipo y calidad de la documentación.

Para cada uno de los factores, Unesco propone una escala de vitalidad/peligro que puede ser utilizada para la autoevaluación lingüística de las propias comunidades de habla, para investigaciones sociolingüísticas y para la formulación de políticas lingüísticas. En este contexto, se asume que el grado de debilitamiento o fortaleza de una lengua determina sus posibilidades de preservación. En términos generales, Unesco (2003) considera que una lengua se encuentra en peligro cuando sus hablantes dejan de usarla, la usan en un número reducido de ámbitos, dejan de transmitirla a las próximas generaciones y existen pocas oportunidades y recursos para su aprendizaje y enseñanza.

Desde esta perspectiva, la situación de peligro de la lengua es consecuencia de la interacción entre el grupo dominante y el minoritario. Así, el grado de peligro de la lengua es el resultado, por un lado, de fuerzas externas o ajenas a la comunidad de hablantes que debilitan o fomentan el uso de su lengua, y por otro, de las dinámicas que se dan al interior de la propia comunidad de hablantes en respuesta a dichas presiones externas (Unesco, 2003).

Unesco (2003) plantea que la valoración del grado de vitalidad de una lengua debe entenderse de manera multidimensional. Así, se enfatiza que la medición del grado de vitalidad implica no solo determinar el número y proporción de hablantes de una determinada lengua, sino también el grado en que se transmite la lengua entre generaciones, el grado en que se usa la lengua amenazada en diversos ámbitos, y la disponibilidad de oportunidades y recursos de aprendizaje y enseñanza de la lengua. De manera complementaria, Unesco plantea la necesidad de evaluar la forma en que la propia comunidad enfrenta la amenaza de la lengua, mediante la evaluación de las actitudes y valoración de la lengua en peligro, así como también las actitudes de los miembros de la cultura dominante hacia las lenguas minoritarias.

La medición de la vitalidad de una lengua adquiere su pleno sentido en el marco de una política lingüística y/o planificación lingüística. En el sentido moderno, una política lingüística abarca todo lo que gobiernos deciden —o no— hacer respecto de las lenguas utilizadas en los límites del estado nacional. Lo que los gobiernos hacen

oficialmente a través de la legislación, de las decisiones judiciales, de las acciones del ejecutivo u otros medios para: (a) determinar cómo los lenguajes son usados en la esfera pública, (b) cultivar las competencias necesarias para cumplir las prioridades nacionales, o (c) establecer los derechos de individuos y grupos para aprender, usar y mantener su lengua (Language Policy Web Site & Emporium, 2017).

En este marco, resulta atingente prestar atención al modo de relación que se establece entre la lengua hegemónica y la lengua nativa; modo de relación que da forma a una determinada política lingüística. La forma que se sitúa en los extremos de un enfoque de derechos será aquella en la que en la política lingüística (explícita o no) prevalece la imposición de la lengua dominante sobre la lengua nativa, la subordinación y obediencia de la comunidad de habla nativa a lo establecido y mandado desde la lengua dominante. Muy distinta habrá de ser una política lingüística en las que las comunidades de habla busquen fundar sus relaciones interculturales en principios éticos universalistas como los derechos humanos, lo que demandaría una relación orientada por la búsqueda cooperativa de consensos entre las diversas comunidades de habla. Para Unesco un debate público informado no solo compromete la legitimidad de una política sino también su eficacia (Unesco, 2007: 87). De ahí que, al decir de Unesco, un modelo de uso sustentable de la lengua demanda una puesta en debate de una política lingüística que atienda al carácter dinámico y participativo del policy-making, de modo que su promulgación y sus implicaciones, los puntos clave a trabajar, incluyendo el estado de la lengua, los aspectos de su corpus, los aspectos del aprendizaje y de la adquisición, del uso de la lengua, etc. (Unesco, 2007: 87), surjan de procesos deliberativos de las comunidades de habla implicadas.

Los modos de relación aquí indicados se pueden formalizar en seis, que guardan una relación de afinidad electiva con los estadios del desarrollo moral, en una perspectiva dialógica desarrollada por Habermas en el marco de las implicancias del giro argumentativo para una convivencia democrática que vaya más allá de los estrechos límites particularistas y nacionalistas de los estado nacionales. Aquí se ofrece una adaptación al tipo de relaciones que sustenta planificaciones y políticas de fortalecimiento lingüístico (Miranda, 2017). Se diferencian seis y habrá que preguntarse hacia dónde carga la relación presupuesta en la propuesta de fortalecimiento lingüístico y cultural elaborado por el MINEDUC en un proceso participativo con la comunidad de habla. Son las siguientes:

Nivel preconvencional 1

La relación dominante está cimentada en la subordinación y obediencia de la comunidad de habla nativa a lo establecido y mandado por las autoridades que detentan el poder desde la lengua dominante. Este modo de relación colonial ha sido el dominante desde la invasión hispano-lusitana en Abya Yala.

Nivel preconvencional 2

La relación dominante en este nivel está cimentada en una lógica estratégica de cálculo de intereses entre los diversos actores que 'representan' tanto la lengua dominante como la lengua nativa. En esta perspectiva la lengua se convierte en un bien transable en base a la lógica neoliberal del individuo maximizador de su interés y minimizador de sus pérdidas. A eso se ha referido en reiteradas oportunidades el koro Felipe Pakarati con la primacía creciente que él observa en su mismo pueblo de la capitalista fascinación del dinero.

Nivel convencional 3

La relación dominante en este nivel está cimentada en la primacía del cumplimiento de roles y funciones establecidos para los distintos profesionales y actores que intervienen en la planificación de las propuestas lingüísticas, habitualmente con lógica burocrática que se traduce en la administración de los programas y políticas para los pueblos indígenas pero sin los pueblos. Tal es una variante funcional de los procesos de colonización.

Nivel convencional 4

La relación dominante en este nivel está cimentada en la mera aplicación del orden legal vigente al interior de los estados nacionales, con poca o nula aplicación de las normas internacionales que ponen límites a su soberanía. Tal es una variante juridicista de carácter nacional, no pocas veces nacionalista, que reproduce lógicas de asimilación de los pueblos y sus lenguas a los Estados nacionales, al Estado chileno, en este caso.

Nivel post-convencional 5

La relación dominante en este nivel está cimentada en la ampliación de los estrechos límites de los ordenamientos normativos de los Estados nacionales a principios con pretensión de validez transnacional, como es el caso de los derechos humanos, particularmente los atingentes a los pueblos indígenas como los establecidos en el Convenio 169 de OIT y otros, suscritos por el Estado chileno. Este nivel tensiona los modos tradicionales de relación con las lenguas históricamente dominadas, y ofrece a los pueblos indígenas un marco normativo que puede favorecer, en función de su mayor o menor militancia lingüística, la disputa por condicionales favorables al despliegue de su soberanía lingüística en la esfera pública imponiendo límites a los procesos de colonización lingüística, incluso en la esfera doméstica.

Nivel post-convencional 6

La relación dominante en este nivel está cimentada en procesos de deliberación vinculantes y en condiciones de simetría entre los pueblos indígenas y los Estados nacionales. Aquí ya se ha avanzado hacia una interculturalidad crítica que permite a los pueblos y sus lenguas actuar como interlocutores válidos en todo aquello que les

afecta. Pone también un estándar de legitimidad para cualquier iniciativa de fortalecimiento lingüístico y cultural: *ninguna propuesta de fortalecimiento lingüístico y cultural puede hacerse para ello, pero sin ellos*.

Análisis de la propuesta de fortalecimiento lingüístico

Ahora, respecto del modo de relación predominante en la Propuesta de fortalecimiento lingüístico y cultural rapa nui (MINDUC, 2017), el diagrama siguiente da cuenta de la estructura organizacional propuesta para la implementación.

Al observar el modo de relación dominante supuesta en la *Propuesta de fortalecimiento lingüístico y cultural rapa nui*, la estructura organizacional proyectada para la implementación, ella no muestra *afinidad electiva* con la subordinación y obediencia de la comunidad de habla nativa a lo establecido y mandado por las autoridades que detentan el poder desde la lengua dominante, ni al juego de intereses particulares de los diversos actores, tanto desde la lengua dominante como desde la lengua nativa, ni al ajuste a los roles y funciones establecidos en la propuesta lingüística tanto para los actores

de la comunidad de habla dominante como para la comunidad de habla nativa, ni a la sola estricta observancia y sujeción de los actores de las comunidades de habla —dominante e indígena— al orden legal vigente establecido desde la lengua hegemónica. Sí se observa cierta afinidad electiva con el modo de relación cimentado en la ampliación de los estrechos límites de los ordenamientos normativos de los Estados nacionales a principios con pretensión de validez transnacional, como es el caso de los derechos humanos, particularmente los atingentes a los pueblos indígenas como los establecidos en el Convenio 169 de OIT y otros, suscritos por el Estado chileno. Una marca léxica que avala esta clasificación es la convocatoria a representantes de la comunidad de habla rapa nui a integrar la mesa técnica que está llamada a definir la implementación de la propuesta. A ello se debe sumar que, insumo fundamental de esta propuesta fue un intenso proceso participativo de la comunidad.

Un principio fundamental sostiene que "En última instancia son los hablantes, no las personas de fuera, quienes conservan o abandonan una lengua" (Unesco, 2003). Ello implica optar por una perspectiva de desarrollo del lenguaje basado en el derecho de la comunidad de habla a su soberanía lingüística (Hanawalt, Varenkamp, Lahn y Eberhard, 2015). Autoconvocarse para hablar sobre el futuro de su lengua ancestral y su relación con la lengua dominante (español) y otras lenguas, es una procedimiento que solo puede ser insinuado por los hablantes foráneos. ¿Queremos cambiar el futuro de nuestra lengua?, sería la primera pregunta movilizadora de un proceso de revitalización lingüística por parte de quienes comparten una historia, una lengua y quieren, además, compartir un destino. Al respecto, como se mostró en los resultados, estos dicen de una actitud altamente positiva de la comunidad hacia su lengua. Sin embargo los resultados también señalan cierta paradoja en la misma comunidad: cuando se pregunta por el compromiso con la ayuda a cuidar y a fortalecer la lengua rapa nui, solo el 32, 6 % afirma que eso es cierto, un tercio restante dice no estar seguro/a y, el otro tercio, señala que ello no es cierto. Es decir, coexiste una alta valoración social y preocupación por el futuro de la lengua junto a un débil compromiso lingüístico. Aquí se pone en juego un criterio fundamental para un uso sustentable de la lengua: que la comunidad de habla no solo identifique formas de avanzar en actividades de revitalización de su lengua y en formas para realizar el monitoreo y evaluación de las iniciativas revitalizadoras, sino primero en la decisión actualizada cotidianamente de hacer uso de la propia lengua y transmitirla a las nuevas generaciones (Lewis and Simons, 2011: 9). Sin ello, toda planificación de fortalecimiento lingüístico gira en el vacío. Y tal es una condición que ninguna propuesta exógena de fortalecimiento lingüístico puede producir. En este sentido se presenta aquí un claro desafío para la Propuesta de fortalecimiento lingüístico y cultural rapa nui, que presupone la activa participación de la comunidad en la fase de implementación. Diversas acciones contempladas en la propuesta concurren a este propósito: identificar organizaciones propias y establecer un protocolo de participación escuela-comunidad, realizar jornadas territoriales de corresponsabilidad educativa en la enseñanza de la lengua escuela-comunidad, gestionar la identificación de espacios propios de aprendizaje y establecimiento de una ruta pedagógica y validación de sabios y educadores tradicionales (Propuesta, p. 9).

La mentada propuesta ha de estar sujeta a criterios que garanticen y promuevan la soberanía de la lengua del pueblo Rapa Nui. Criterios como: los lingüistas deben poner sus competencias a disposición y trabajar con la comunidad rapa nui; los/as especialistas externos, principalmente lingüistas, educadores y activistas, han de considerar como la primera de sus tareas, la documentación, esto es, el acopio, la anotación y el análisis de datos sobre las lenguas en peligro y, como segunda tarea, participar activamente apoyando a la comunidad en programas educativos; que los hablantes puedan controlar las condiciones por las que se rige cualquier investigación sobre su lengua, "reclamando además sus derechos sobre sus resultados y sus aplicaciones futuras" (Unesco, 2002, p. 4), el respeto al consentimiento informado y el derecho de veto, saber "en qué les beneficiarán los resultados y poder determinar el modo de divulgación de los mismos. Sobre todo, desean mantener una relación de igualdad con los investigadores externos, y ser actores en un proceso que es suyo y de nadie más" (Unesco, 2003: 4).

Como se mostraba en los resultados, ellos concuerdan con las evaluaciones internacionales que se hacen respecto de la vitalidad de la lengua. Ya en la introducción se hablaba de una "lengua amenazada" (Pagel, 2012; Makihara, 2007, 2009; Wurn, 2007), una lengua que "Was vigorous, but now declining" (Ethnologue, 2017), una lengua "Con amenaza de extinción" (Foro de documentación de lenguas, 2017), una lengua "severamente en peligro" (Unesco, 2017), calificaciones que concuerdan con la evaluación global de la vitalidad de la lengua realizada en la encuesta sociolingüística (Miranda, 2017): *el rapa nui: una lengua viva, pero en riesgo de extinción.*

Ante la pregunta sobre qué se puede hacer ante una lengua amenazada, como es el caso de la lengua rapa nui, Unesco releva "cinco aspectos esenciales del apoyo a las lenguas en peligro": la formación lingüística y pedagógica básica, el desarrollo sostenible de la alfabetización y de las capacidades locales de documentación, el fomento y desarrollo de una política lingüística nacional, el fomento y desarrollo de una política educativa y la mejora de las condiciones de vida y el respeto a los derechos humanos de las comunidades de hablantes (Unesco, 2003: 5).

Unesco propone respecto del primer principio la "formación en lingüística básica, técnicas y métodos de enseñanza de lenguas, planificación de programas de estudio y preparación de materiales didácticos" (2003). Dos observaciones a este criterio: la primera es que, al no abarcar el conjunto de profesores en sus diversas especialidades, la enseñanza formal de la lengua arriesga a seguir reducida a un curso más y la pregunta es si con ello se logra formar en la lengua. La experiencia del Programa de Inmersión mostró muy buenos resultados cuando se aplicó intensivamente, no obstante los resultados de la encuesta muestran que hoy la escuela no es percibida como lugar donde ella se aprende. La segunda observación dice que avanzar en la enseñanza de la lengua rapa nui en la escuela, es una demanda altamente compartida por la comunidad (74,6%), de modo que podemos preguntarnos si la propuesta se hace cargo de este desafío. A este respecto se intenciona "Facilitar las condiciones (administrativas, logísticas, sociales y de recurso humano) para el desarrollo de salidas pedagógicas a los espacios propios y sensibilizar a la población, referir acerca de los beneficios de este tipo de prácticas

al interior de la comunidad educativa" (Propuesta, 2017, p. 6). Se reconoce también que "las y los estudiantes bilingües en rapa nui y castellano que provienen del programa de inmersión se comunican en rapa nui al interior de sus familias, tienen mejores resultados de aprendizaje del inglés, comparados con estudiantes monolingües del castellano" (Propuesta, 2017, p. 6). En concreto se propone el: "Diseño curricular para una propuesta de inmersión lingüística en espacios propios, con metodología y lógica cultural, para el diálogo con el currículum escolar" (Propuesta, 2017; p. 10), la "Incorporación de 17 Educadores Tradicionales para inmersión en distintos niveles y establecimientos educacionales" y la "Incorporación de tres Sabios Rapa nui para inmersión en espacios propios" (Propuesta, p. 10).

No obstante, como ya quedó dicho, nada de ello podrá hacerse sin la voluntad y compromiso explícito de la comunidad en el uso de su lengua en el máximo de interacciones lingüísticas cotidianas: la familia, las relaciones de amistad, la comunidad, en la escuela, el trabajo, los espacios públicos. Un primer paso respecto de lo último es la ordenanza municipal que establece el rapa nui como lengua oficial en Isla de Pascua. Su objetivo "es fortalecer su uso entre los habitantes y regular su práctica en los servicios públicos" postulando que "resulta del todo necesario proteger la lengua rapa nui y garantizar su uso público, pero, además, proteger los derechos lingüísticos de los hablantes y garantizar la no discriminación por hablar una lengua originaria" (Municipalidad de Isla de Pascua, 2017).

Por parte del desarrollo sostenible de la alfabetización y de las capacidades locales, se plantea la necesidad de "formar a trabajadores lingüísticos locales en el desarrollo de reglas ortográficas si fuera necesario, en la lectura, la escritura y el análisis de sus idiomas y en la producción de material pedagógico" (Unesco, 2003). La Propuesta contempla para el 2018 el "Diseño de una política de autoformación de Educadores Tradicionales y Sabios rapa nui" (Propuesta, 2017).

En el caso de la elaboración de una política lingüística nacional, esta debería "favorecer la diversidad, sin excluir la conservación de las lenguas en peligro" y, por cierto, en la formulación de tal política deberían participar activamente los hablantes de las lenguas amenazadas junto a expertos (Unesco, 2003). A este respecto se deberá tener muy presente que hay un muy bajo acuerdo con que existe apoyo del Estado a la protección de la lengua para su preservación (19,7 %) y que solo el 21,3 % opina que el Estado da la misma importancia a la lengua rapa nui que a otras lenguas indígenas.

En el sentido moderno, una política lingüística abarca todo lo que los gobiernos deciden —o no— hacer respecto de las lenguas utilizadas en los límites del Estado nacional. Lo que los gobiernos hacen oficialmente a través de la legislación, de las decisiones judiciales, de las acciones del Ejecutivo u otros medios para: (a) determinar cómo los lenguajes son usados en la esfera pública, (b) cultivar las competencias necesarias cumplir las prioridades nacionales, o (c) establecer los derechos de individuos y grupos para aprender, usar y mantener su lengua (Language Policy Web Site & Emporium, 2017).

Se puede apreciar que esta definición de política lingüística se funda en una relación de subordinación, donde la lengua dominante define los límites de influencia posible de la lengua dominada. El rol prácticamente exclusivo que se le atribuye al Estado dice de una lógica jerárquica monológica y estadocéntrica que ha primado en las políticas públicas, especialmente en el caso de Chile (Miranda, 2011). Una política fundada sobre este modo de relación, de acuerdo a nuestra aproximación teórica, se posiciona en el nivel preconvencional, en donde "La relación dominante esta cimentada en la subordinación y obediencia de la comunidad de habla nativa a lo establecido y mandado por las autoridades que detentan el poder desde la lengua dominante" (Supra, p. 10).

Con relación a fomentar las capacidades locales de documentación, a nivel de Unesco se plantea la necesidad de la documentación de la lengua "por varias razones: 1) porque enriquece el capital intelectual de la humanidad, 2) porque presenta una perspectiva cultural que puede ser nueva para nuestro conocimiento actual, y 3) porque el proceso de documentación a menudo ayuda al hablante de la lengua a reactivar su saber lingüístico y cultural" (Unesco, 2003). A este respecto la Propuesta no contempla línea de acción. Hay aquí una cuestión que habrá de plantearse para la agenda de trabajo de la mesa técnica que se contempla establecer, especialmente por el valor de revitalización que tiene el proceso de documentación, en cuanto "ayuda al hablante de la lengua a reactivar su saber lingüístico y cultural" (Unesco, 2003).

En cuanto al fomento y desarrollo de una política educativa, la Propuesta contempla cuatro líneas de acción: Gestión institucional intercultural; Desarrollo curricular formal e informal; Formación continua de docentes, educadores/as tradicionales, y sabios rapa nui; Desarrollo de materiales didácticos de Inmersión. Determinante para la consistencia de esta propuesta es el aseguramiento de la puesta en práctica de programas de enseñanza de la lengua materna (Unesco, 2003) para estudiantes que no la dominan y la puesta en práctica de programas de enseñanza en la lengua materna para quienes se inician en el sistema escolar, ya desde la educación parvularia (Carta Europea de las lenguas regionales y minoritarias, 2001).

Por último, un quinto aspecto esencial del apoyo a una lengua en peligro lo constituye, al decir de Unesco, la mejora de las condiciones de vida y el respeto a los derechos humanos de las comunidades de hablantes. Con frecuencia la marginación de una lengua va de la mano de la marginación socioeconómica y política, amén de la vulneración del derecho de un pueblo a su propia lengua "que encarna un saber cultural y ecológico único" (Unesco, 2003: 5) y que se constituye como "un derecho imprescriptible" (Consejo de Europa para la defensa y promoción de todas las lenguas de Europa, 1992). No obstante, en el caso de Chile, recién el "6 de abril de 2017 se inició la discusión del Proyecto de Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile en la Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Diputados" (Loncón, 2017).

Este principio no aparece ni en los fundamentos de la propuesta ni, consiguientemente, en las líneas de acción. Aquí se plantea otro tema a incorporar en la agenda de trabajo de la mesa técnica prevista, especialmente atendiendo a que la misma propuesta contempla, en su estructura organizacional, una intersectorialidad gubernamental (Propuesta, p.13).

A modo de conclusión

Los resultados de la evaluación de la vitalidad de la lengua rapa nui son consistentes con la valoración internacional del estado de la lengua: "lengua amenazada", "lengua que fue vigorosa pero que está declinando", "lengua con amenaza de extinción", "lengua severamente en peligro" y una "lengua viva, pero en riego de extinción". Riesgo asociado especialmente al debilitamiento extremo de la transmisión intergeneracional.

Frente a esto, se impone la urgencia de un proceso de reversión lingüística inminente que desemboque en uso sustentable de la lengua. Ello tiene como condición de posibilidad la soberanía lingüística que solo puede ejercerla la comunidad de hablantes. Sin tal soberana condición la propuesta de fortalecimiento lingüístico del MINEDUC que busca revertir la lógica de colonización y asimilación lingüística cae en el vacío.

Analizada la afinidad electiva entre estado de vitalidad de la lengua rapa nui y propuesta de fortalecimiento lingüístico y cultural, se puede decir que ella no reproduce mecánicamente una forma de relación histórica entre la lengua rapa nui y la lengua colonizadora (español): una relación cimentada en la subordinación y obediencia de la comunidad de habla nativa a lo establecido y mandado por las autoridades que detentan el poder desde la lengua dominante. Este modo de relación colonial ha sido el dominante desde la invasión hispano-lusitana en Abya Yala.

Se da un paso hacia un modo de relación postconvencional en el que se amplían los estrechos límites de los ordenamientos normativos de los Estados nacionales a principios con pretensión de validez transnacional, como es el caso de los derechos humanos, particularmente los atingentes a los pueblos indígenas, como los establecidos en el Convenio 169 de OIT y otros, suscritos por el estado chileno. En el análisis de la estructura organizacional de la Propuesta para la implementación, esta no muestra afinidad electiva con la subordinación y obediencia de la comunidad de habla nativa a lo establecido y mandado por las autoridades que detentan el poder desde la lengua dominante, ni al solo luego de intereses particulares de los diversos actores, tanto desde la lengua dominante como desde la lengua nativa, ni al ajuste a los roles y funciones establecidos en la propuesta lingüística tanto para los actores de la comunidad de habla dominante como para la comunidad de habla nativa, ni a la sola estricta observancia y sujeción de los actores de las comunidades de habla —dominante e indígena— al orden legal vigente establecido desde la lengua hegemónica. Queda pendiente un paso adicional hacia el mayor nivel postconvencional, que se da cuando ambas culturas están en condiciones de simetría en un diálogo intercultural, lo que, entre otras cosas, demanda el reconocimiento del derecho a la propia lengua como un derecho humano fundamental.

Referencias bibliográficas

Ascencio, M. (2013). La preservación de un idioma: ¿a partir de una política o una planificación lingüística? *Teoría y praxis* No. 23, junio-diciembre. Recuperado de aído de http://tushik.org/wp-content/uploads/ASC-preservacion.pdf.

Calsamiglia, H. (2000). *Estructura y funciones de la narración*. Barcelona: Textos 25.

Consejo de Europa para la defensa y promoción de todas las lenguas de Europa. (1992). *Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales*. Recuperado de https://rm.coe.int/16806d355d.

Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Ferrando, A. y Amorós, M. (2011). *Historia de la lengua catalana*. Madrid: Editorial UOC.

Fishman, J. (1991). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Multilingual Matters, 76.

Fishman, J. (2006a). Language Loyalty, Continuity and Change. Joshua A. Fishman's Contributions to International Sociolinguistics. Ofelia Garcia, Rakhmiel Peltz and Harold Schiffman, eds. Clevedon, Multilingual Matters, pp.126-176 (Bibliography compiled by Gella Schweid Fishman).

Fishman, J. (2000). *Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon, Multilingual Matters.

Fishman, J. (2006b). DO NOT Leave Your Language Alone: The Hidden Status Agendas Within Corpus Planning in Language Policy. Lawrence Erlbaum Associates.

Fishman, J. (2009). Handbook of Language and Ethnic Identity. New York: Oxford University Press.

Foro de documentación de lenguas (2017). Recuperado de http://www.endangeredlanguages.com/lang/rap?hl=es

Goethe, J. 2000. *Las afinidades electivas*. Madrid: Alianza Editorial.

Goodglass, H. y Kaplan, E. (1972). *The assessment of aphasia and related disorders*. Philadelphia: Lea and Febiger.

Hanawalt, Ch., Varenkamp, B., Lahn, C. y Eberhard, D. (2016). *A Guide for Planning the Future of Our Language.* SIL International

Language Policy Web Site & Emporium, (2017). Recuperado de http://www.languagepolicy.net

Lewis, P. and Simons, G. (2015). *Sustaining Language Use Perspectives on Community-Based Language Development*. SIL International.

Loncón, E. (2017). Por qué una Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en Chile. Recuperado de http://www.elmostrador.cl/noticias/

opinion/2017/05/02/por-que-una-ley-de-derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas-en-chile/

Makihara, Miki. (2009). Heterogeneity in Linguistic Practice, Competence, and Ideology: Language and Community on Easter Island. In *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*, edited by Neriko M. Doerr, pp.249-275. Mouton de Gruyter.

Makihara, M. (2007). Linguistic Purism in Rapa Nui Political Discourse. In *Consequences of Contact: Language Ideologies and Sociocultural Transformations in Pacific Societies*, edited by Miki Makihara and Bambi Schieffelin, pp.49-69. New York: Oxford University Press.

Mascareño, A. (2012). Prefacio. En Miranda, P. *La precomprensión de lo humano en la sociología de Luhmann. Raíces antropológicas del anti-humanismo teórico luhmanniano*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Miranda, P. (2014). De la afinidad electiva entre la teoría sociológica de Luhmann y la antropología filosófica alemana. *Cinta moebio* 50: 80-92. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/50/miranda.html

Miranda, P. (2011). Tensiones estructurales y semánticas en políticas públicas, una cartografía del caso chileno. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 137 - 156, jan./jul.

Miranda, P. (2017). Informe Final Encuesta Sociolingüística Rapa Nui.

Ong, W. (2002). *Oralidad y Escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pulvermüller, F. (2003). The Neuroscience Of Language: On Brain Circuits Of Words and Serial Order. Cambridge: Cambridge University Press,.

Searle, J. (1969). *Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.

Unesco (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699s.pdf

Unesco (2007). *World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Recuperado de http://unesdoc.Unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf

Unesco (2011). Unesco's 'Language Vitality and Endangerment' Methodological Guideline: Review of Application and Feedback since 2003, prepared by Unesco's Culture Sector.

Unesco (2017). Interactive Atlas of the World's Languages in Danger. Recuperado de http://www.Unesco.org/languages-atlas/

Valdivieso, H. (1993). Perfil fonético de escolares de Concepción. RZA 3 1.

Wurm, S. (2007). Australia and the Pacific. In Christopher Moseley (ed.). *Encyclopedia of the World's Endangered Languages.* London/New York: Routledge. Grimes 2000. pp. 425-578

LAS ACCIONES POSITIVAS COMO ELEMENTO INDISPENSABLE PARA LA INCLUSIÓN Y NO DISCRIMINACIÓN DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Sandra Rosas García[1]

Resumen

Hace 70 años se reconocieron y acordaron principios fundamentales para proteger la integridad de todas las personas y no incurrir en vulneraciones a los derechos humanos. Mi impresión es que el espíritu de la Declaración Universal de los Derechos Humanos nunca fue el de una educación segregada o diferente para unos u otros, lo que incluye a las personas en situación de discapacidad, sin condiciones ni excepción, quienes, igual que todos, debieran poder acceder al mismo currículo nacional, a la misma aula de clases, a los mismos compañeros, a egresar de un nivel educativo, contando con certificación regular y reconocida por el sistema y la sociedad, para transitar sin problema a una vida laboral activa, entre otros. Pero para ello, primero se requiere incluir a las personas en situación de discapacidad en las políticas públicas del país, los programas sociales y otros tipos de iniciativas culturales, recreativas, o de ocio; las personas en situación de discapacidad figuran al interior de los "otros", "demás grupos vulnerables", "grupos de especial atención", "históricamente vulnerables". Esto no es una casualidad, sino que es el resultado de una cultura poco inclusiva en nuestro país.

Hace 70 años se reconocieron y acordaron principios fundamentales para proteger la integridad de todas las personas y no incurrir en vulneraciones a los derechos de la humanidad. Estos elementos irrenunciables fueron establecidos y difundidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), de la cual destaco principalmente el Artículo 26, referido al ámbito de la educación, que declara:

> Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos (1948).

La primera reflexión que surge al respecto es que toda persona tiene derecho a la educación, no se menciona a algunas personas, o con ciertas características o situaciones, tampoco se menciona una educación especial, o una modalidad distinta. Mi impresión es que el espíritu de las personas que redactaron esta declaración nunca fue el

[1] Profesora de Educación General, Universidad Arturo Prat. Magíster y Master en Gestión Educacional, Universidad Andrés Bello y Europea de Madrid, respectivamente. Servicio Nacional de la Discapacidad.

de una educación desglosada, segregada o diferente, para unos u otros, por tanto, a nadie le resultaría descabellado pensar que las personas en situación de discapacidad, entiéndase por ellas "a todo/a aquel/aquella que en relación a sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad" (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2015, p. 16), tengan derecho a una educación sin apellidos, sin condiciones, ni excepción, y que se vean en plena libertad de ejercer su derecho a la educación al igual que lo hacen todos/as: a acceder al mismo currículo nacional, a la misma aula de clases, a los mismos compañeros; a egresar de un nivel educativo, contando con certificación regular y reconocida por el sistema y la sociedad, para transitar sin problema a una vida laboral activa, entre otras cosas. Pero para ello, primero se requiere identificar a las personas en situación de discapacidad; y si usted, señor/a lector/a, analiza las políticas públicas del país, los programas sociales, e incluso otro tipo de iniciativas culturales, recreativas, o de ocio; las personas en situación de discapacidad figuran al interior de los "otros", "demás grupos vulnerables", "grupos de especial atención", "históricamente vulnerables" o de los "etcéteras". Esto no es una casualidad, sino que es el resultado (entre otras cosas) de la cultura poco inclusiva[2] de nuestro país. A continuación, les explico el porqué.

En mi incursión como docente en cursos de perfeccionamiento profesional de personas que trabajan con estudiantes en situación de discapacidad, me encuentro con estudiantes sumamente compungidos, buscando eufemismos para no nombrar la discapacidad. Le llaman, por ejemplo: "capacidades diferentes", "otras capacidades", "personas con talentos especiales", etc., y da la impresión de que esto se asemeja mucho a lo que les puede haber pasado a las personas que históricamente han participado de la redacción de las políticas públicas en nuestro país y fuera de él, que evitan reconocer siquiera que la discapacidad existe, lo que es un error de omisión garrafal. Una admirable mujer sorda lo explicó desde su perspectiva; lamentablemente no tengo autorización para utilizar su nombre, ya que no he podido hablar con ella antes de este escrito, pero estoy segura de que se alegrará por ser un medio para relatar su experiencia y replicar sus dichos, que también es parte de su lucha por la inclusión. Ella me manifestó que desde pequeños se nos enseña a negar la discapacidad, a hacer de cuenta que no existen las personas en esta condición; muestra de ello, es cuando un niño se topa con una persona en situación de discapacidad en la calle, o en un medio de transporte público, y le pregunta a su padre, madre o adulto a cargo, ¿qué le pasó a esa persona? Como respuesta, este adulto rápidamente cambia el tema, e indica u obliga al niño o niña a dejar de mirar a la persona en situación de discapacidad, a evadirla, a ignorarla, a pretender que no existe y, finalmente, no responde las dudas

[2] Se entiende por cultura inclusiva "una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo" (Booth & Ainscow , 2002, p.16).

de ese niño o niña. ¿Qué creen ustedes que ese niño o niña entiende con ese mensaje? Justamente eso: que nombrar, mirar o reconocer la discapacidad es malo, que las personas que se ven diferentes deben estar aisladas o lo más lejos posible, porque de esta forma, al parecer, aquellos/as se sentirán mejor. De este modo, este mensaje se pasa erróneamente de generación en generación, y esos niños y niñas se convierten en adultos que solo ven como "normal" lo que es igual, desechando la oportunidad de valorar lo diverso. Creo que esta es una de las causas por las que la sociedad durante años ha tratado la discapacidad como un tema aparte y lamentablemente esto se extrapola también al sistema educativo y a los estudiantes que se encuentran insertos en él en una situación de discapacidad.

En este contexto, en una sociedad que opera de esta manera frenta al tema, el fragmento final del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) pareciera una utopía, señalando que: "Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos" (1948, párr. 3). Sin embargo, este derecho no tiene efecto en el modelo educativo nacional actual y se requiere con urgencia transitar hacia un modelo de Educación inclusiva, que según la Unesco se entiende como un proceso, cuyo propósito es "permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender". (2005, p. 14)

Es sabido que existen divergencias en cuanto a la pertinencia del modelo de Educación Inclusiva, pero también es conocido por todos que países tales como Finlandia, Canadá, entre otros, que han avanzado en la implementación de este modelo, son considerados como sistemas educativos más exitosos y reconocidos por todo el orbe por su calidad en este ámbito y, por ende, se les identifica como referentes en la materia. Estos países han cambiado su enfoque respecto a la medición de la calidad de la educación, pero esa discusión merece un punto aparte y lo retomaremos más adelante. Por ahora, volviendo a las resistencias para la implementación de un modelo más inclusivo en la educación, el estudio de la Fundación Chile (2013), explica que uno de los nudos críticos para la implementación del "Programa de Integración Escolar en Establecimientos que incorporan a estudiantes con necesidades educativas especiales" es la resistencia por parte de los y las docentes: "En las escuelas existen actitudes reticentes por parte de los y las docentes en cuanto a las novedades que esta política ha planteado para el trabajo con la diversidad" (2003, p. 29). Al analizar el título del estudio, es posible advertir que este no hace referencia a los niños y niñas en situación de discapacidad, sino que se los nombra "estudiantes con necesidades educativas especiales", desde ahora NEE. Entonces, para empezar, cabe preguntarse si realmente el estudio está enfocado en establecimientos que considera y comprende a los estudiantes en situación de discapacidad como tales o si, en realidad, como históricamente ha sucedido, los omite y los invisibiliza. Otra posible interpretación de esta acción de "no nombrar" es que el estudio esté centrado en establecimientos que conciben a estos niños y niñas como "Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales" y no en aquellos que los reconocen como estudiantes en situación de dicapacidad.

Una vez puntualizada la invisibilización que se hace al no reconocer a los estudiantes en situación de discapacidad, procedo a reflexionar sobre el término "Estudiantes con NEE". ¿Es justo seguir atribuyendo las necesidades educativas a los estudiantes? Ainscow y Both plantean que "las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los/as estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas" (2002, p. 8). Dado lo anterior, en el marco del paradigma inclusivo, se recomienda utilizar el término "Estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación", liberando así a los estudiantes de la responsabilidad, injustamente endosada por la sociedad y/o el sistema educativo, de llevar sobre sí las "necesidades de aprendizaje", cuando en realidad las necesidades son de enseñanza y se les debe atribuir a quienes corresponde: al entorno educativo, a docentes, directivos, padres, tutores, asistentes de la educación, a profesionales especialistas que apoyan en codocencia y a la comunidad educativa en pleno. Estos son los actores encargados de implementar metodologías, estrategias y recursos pedagógicos necesarios para que los estudiantes en situación de discapacidad puedan ser protagonistas de su trayectoria educativa, y tengan procesos de aprendizaje significativos y de calidad.

Ahora vuelvo a la resistencia de los docentes respecto al trabajo con la diversidad, enunciada en el estudio previamente aludido, y con esta reflexión no tengo intención de satanizar a los profesores/as, puesto que yo soy una de ellas. Mi intención, más bien, es enfatizar en que si seguimos como sociedad no tomando en consideración a los estudiantes en situación de discapacidad y pensando que no deben ser nombrados para no discriminarlos, entonces, por ejemplo, los estudiantes de pedagogía continuarán sin visualizar en su proceso de formación cómo deben trabajar con estos estudiantes; tampoco aprenderán diseño universal, ni cómo hacer adecuaciones curriculares, ni a manejar tecnologías inclusivas o sistemas alternativos de comunicación, etc. Sus mallas curriculares seguirán sin considerar la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y, es por esto, que se requiere hacer explícita la situación de discapacidad en políticas, documentos, planes y programas, visualizar, identificar y nombrar a los estudiantes en situación de discapacidad; no con el afán de categorizarlos, sino para detectar cuáles serán los métodos, ajustes y/o adecuaciones para poder derribar las barreras de contexto y, con ello, hacer efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje para estos estudiante. En este sentido, la Ley 20.422 (2010), establece que:

> Se entiende por igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social (2010).

Dado lo anterior, es de vital importancia relevar que no evitar o compensar las desventajas de una persona en situación de discapacidad a través de acciones positivas, como lo es en este caso no hacer mención explícita de la situación de discapacidad, podría derivar en un acto discriminatorio. En este sentido, no es igualdad de oportu-

nidades para una persona en situación de discapacidad recibir lo mismo que todas las personas que no se encuentran en esa situación. Por ejemplo, si estuvieran mencionados de forma explícita los estudiantes en situación de discapacidad en la política, en la estructura organizacional, o en los planes de acción nacional; entonces también se consideraría la inclusión de personas en situación de discapacidad como parte de los indicadores para la evaluación de la calidad de la educación, y serían, por tanto, más pertinentes y coherentes con la realidad educativa actual. De esta manera, además, se evidenciarían los grandes esfuerzos no reconocidos por el sistema de parte de ciertos establecimientos por ser instituciones educativas más inclusivas. En relación con esto, en el Estudio de la Fundación Chile (2013) se plantea:

> Las escuelas identifican que la política PIE no posee la misma naturaleza de otras políticas educativas que gobiernan el sistema educativo chileno (ej.: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, Clasificación SEP, Ordenación de 31 escuelas con foco en puntajes SIMCE, etc.). La diferencia se encuentra en que, mientras PIE persigue el trabajo con la diversidad y promueve la colaboración, las demás políticas incentivan el accountability externo, se centran en resultados de aprendizaje y fomentan el énfasis académico muchas veces a costa del trabajo con la diversidad al interior de la escuela. (p. 30-31)

Por lo anterior, resulta tremendamente necesario potenciar el liderazgo de los directivos y de los equipos multidisciplinares de apoyo a la inclusión, comprendiendo la gestión inclusiva como parte de la política local y de los planes de mejora de los distintos establecimientos, pero lo ideal es que estas acciones también sean consideradas parte importante de los estándares de calidad del sistema, en todos los niveles y modalidades educativas, comprendiendo la inclusión y la forma de entrega del currículo por parte del establecimiento y sus docentes como un pilar fundamental trasversal al interior del sistema educativo; no como se hace actualmente, evaluando los resultados de los estudiantes para clasificar la excelencia de los establecimientos. De esa forma, el Estado y las instituciones educativas se verán en la obligación de visualizar concreta y explícitamente los apoyos necesarios para una enseñanza inclusiva, acompañado de un financiamiento efectivo y eficiente. En este sentido, la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) señala en cuanto al sistema actual de medición de la calidad de la educación, lo siguiente:

> El actual Sistema de Medición de la Calidad se restringe a los resultados de aprendizaje de ciertas áreas curriculares, que son susceptibles de ser medidos a través de pruebas estandarizadas, no considera la diversidad de estudiantes, contextos y culturas, y no da cuenta del desarrollo integral de las personas, finalidad última de la educación. Mientras haya un sesgo en la evaluación, será difícil que se preste la misma importancia a todas las áreas de desarrollo y aprendizaje. (p. 28)

Mientras el sistema de medición de la calidad no considere la variable inclusión a estudiantes en situación de discapacidad y estos no tengan acceso al currículo regular, es necesario realizar acciones que reglamenten, supervisen y asesoren progresivamen-

te a los establecimientos educativos; por ejemplo, a través de protocolos que reconozcan y validen las prácticas inclusivas entre escuelas, como parte de los procedimientos formales de transición entre niveles y modalidades del sistema educativo y no sigan como hasta ahora, siento un tema de buena voluntad de profesionales o directivos más progresistas. Para ello, es sumamente importante modificar el actual sistema de financiamiento[3] a un sistema de financiamiento basal dirigido a escuelas, para hacer posible la bajada operativa de la Ley de Inclusión Escolar, N° 20.845/2015, las que deben ir incorporando al sistema educativo regular a estudiantes en situación de discapacidad de todos los niveles y modalidades, e ir incluyéndolos en los niveles de educación inicial, básica y media. Según resultados preliminares[4] del Estudio de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile OEI, en colaboración con el Servicio Nacional de la Discapacidad, denominado "Proyecto de innovación para fortalecer el rol de apoyo a la inclusión de las escuelas especiales en el contexto local" (2018), explica que para hacer posible lo anterior, las escuelas especiales deben propender a desempeñar un rol distinto al actual, más protagonista, instalándose como Centros de Apoyo o de Referencia Técnica para la transformación del sistema integrador actual a uno inclusivo, pero desde un enfoque territorial. En este contexto, dependiendo de la experiencia de cada escuela, estas podrían poner más énfasis en el apoyo en un ámbito u otro, pero se llega a la conclusión de que las escuelas especiales deberían prestar apoyo continuo en la trayectoria de los estudiantes en situación de discapacidad, según las siguientes etapas:

Apoyo a Primera Infancia

- Trabajo colaborativo (PEI, Planificación pedagógica, acompañamiento transiciones, etc.).
- Plan apoyo individual
- Colaboración Programa Chile Crece Contigo

Apoyo a Escuelas Regulares

- Apoyo transición entre modalidades educativas y asesoría para enfrentar problemáticas asociadas a la inclusión.
- Educación hospitalaria o domiciliaria.

[3] La educación terciaria no tiene sistema de financiamiento para acciones inclusivas

[4] Este informe aún no se ha publicado, pero se realizó una presentación pública de resultados sobre el Estudio, HOTEL NH, realizado en Condell #40, Providencia; dirigido a Instituciones públicas y privadas, asociadas al ámbito de la educación. Entre ellas, Subsecretaría de Educación Parvularia, MINEDUC; SENADIS, JUNI, INTEGRA, JUNAEB, Sostenedores Municipales de Escuelas, Directores de Escuelas Especiales y Regulares, entre otras instituciones.

Apoyo a la Inclusión Laboral

- Acompañamiento a la inclusión laboral mediante Servicio de Empleo con Apoyo.
- Asesoría a empresas y PeSD sobre inclusión laboral.

Apoyo Trasversal

- Formación / Centro de documentación / Campañas / Trabajo con familias. (OEI, 2018).

A diferencia de lo que se ha especulado en el ámbito de la educación, las conclusiones del estudio indican que las escuelas especiales están muy dispuestas a realizar un cambio de rol, para ser más protagonistas, utilizando sus experiencias en materia de discapacidad, manejo de estrategias adaptadas y de tecnología; poniéndolas a disposición de la comunidad, especialmente de las escuelas regulares y jardines infantiles, abriendo las puertas de las aulas, ofreciendo pasantías a profesionales de escuelas regulares y/o de instituciones de otros niveles educativos. Por ello, cobra relevancia el levantar, por ejemplo, reglamentos o protocolos que permitan considerar este tipo de estrategias de escuelas abiertas a la comunidad como procesos educativos formales, como medios de verificación de la calidad de la educación y, a través de ello, reconocer las horas de los profesionales invertidas en acciones de transición para la inclusión como parte del horario formal de trabajo del cuerpo directivo, docente, no docente de apoyo y especialistas de la educación. De este modo, se podrá dejar de catalogar estas acciones positivas como actos de buena voluntad, no remunerados y lo que es peor, castigados, por no cumplir con las horas de clase en aula o para lo cual explícitamente fueron contratados y son evaluados por el sistema.

El Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de Personas con Discapacidad en el examen rendido por Chile en Ginebra, Suiza, respecto del grado de cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad[5], observó lo siguiente:

> Al comité le preocupa que, pese a la reforma educativa reciente, la educación inclusiva no sea prioritaria para niños, niñas y adultos con discapacidad y prevalezca la educación especial y segregada; también preocupa que no existan esfuerzos de las autoridades gubernamentales, para promover la educación inclusiva en el nivel de enseñanza superior. (ONU, 2016)

Lamentablemente, en el Nivel de Educación Superior, el panorama para los estudiantes en situación de discapacidad no resulta más alentador. Recientemente, durante el año 2017, se implementó un protocolo y/o sistema de entrega de apoyos a estos estu-

[5] Tratado Internacional firmado por el Estado de Chile en el año 2006 y ratifica a través de su protocolo facultativo en el año 2008. Chile, consecutivamente a este acto, en el año 2010, promulga la Ley N° 20.422, para la Inclusión y Participación Social de Personas con Discapacidad.

diantes para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU,) a la que se encuentran suscritas gran parte de las universidades del país. En este sentido, el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), ha hecho esfuerzos por actualizar sus protocolos y funcionamientos a la normativa vigente, entregando ajustes. Se entiende como ajustes, según la Ley 20.422, aquellas medidas que facilitan "la accesibilidad o participación de una persona con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos" (Art. 8). Sin embargo, no podemos olvidar las reflexiones que hemos realizado anteriormente, sobre todas las barreras que enfrentan los estudiantes en situación de discapacidad, para acceder a los Contenidos Mínimos Obligatorios o a los Objetivos Fundamentales del currículo regular[6], para avanzar en su aprendizaje y participación en los niveles educativos previos a la educación superior, e inclusive, para entrar al mundo laboral. Prueba de ello, son los resultados alcanzados por los estudiantes en situación de discapacidad, en esta primera versión de PSU con adaptaciones para personas en situación de discapacidad[7], de los cuales se da cuenta a continuación:

Tabla 1. Resultados rendición PSU con adaptaciones.

PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPCIDAD			
Categorías específicas	**Rinden**	**Sobre 450 LgMat**	**% que puede postular**
Personas ciegas	8	5	63%
Personas baja visión	56	33	59%
Personas sordas	49	0	0%
Personas baja audición	23	6	26%
Personas eSD física	114	54	47%
Personas eSD intelectual	90	10	11%
Personas con trastornos del espectro autista	44	19	43%
Personas con trastornos específicos del aprendizaje	14	8	57%
Personas con déficit atencional	13	9	69%
TOTAL	411	144	35%

(Fuente: DEMRE, 2018).

[6] La PSU es una batería de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. A contar del año 2014, considera los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). http://www.psu.demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/caracteristicas-psu

[7] Los ajustes entregados por DEMRE durante el 2017 fueron: espacio, implemento, mobiliario, tiempo adicional, desplazamiento, apoyo del Examinador para leer folleto o marcar hoja de respuestas, intérprete de Lengua de Señas Chilena y asistentes para el cuidado del estudiante.

En vista de los resultados, es necesario remirar qué está pasando en la educación superior, mejorar los instrumentos de acceso a este nivel educativo, mejorando la predictibilidad y los sesgos propios del instrumento, pero, además, perfeccionando los propios ajustes del proceso, que son siempre perfectibles. Pero mientras transitamos a ese nivel de inclusión, al igual que en los niveles educativos anteriores, se requiere mantener y/o incorporar *acciones positivas*, con el fin de igualar oportunidades para las personas en situación de discapacidad, ya que, si no han accedido a los contenidos del currículo en el nivel secundario, debido a las barreras del contexto, difícilmente podrán rendir una prueba para acceder al nivel terciario, a través de un instrumento de selección basado en ellos. En este sentido, una acción positiva para mitigar la desigualdad entre estudiantes en situación de discapacidad y los que no, sería contemplar un sistema de cuota de ingreso a la educación superior por carrera (desde la política nacional), como lo hace Francia o España. Otra opción que se plantea, es dejar libre acceso a la educación superior, como lo establecen países de nuestra región, tales como Uruguay, Argentina o Bolivia; entre otros. Me imagino a muchos agarrando su cabeza con las manos, asombrados de haber leído semejante descalabro, ya que para muchos el acceso a la educación superior no es para todos, pero convengamos que es una posibilidad real, que tal vez nos llevará 50 años más implementar. Por esto, es necesario lograr cambiar el paradigma y dejar de ver la educación como un producto de consumo y reconocer el acceso a ella como un derecho para todos/as.

Pero enfocándonos en nuestra realidad, actualmente varias instituciones de educación superior más progresistas han comprendido la necesidad de realizar acciones positivas para igualar las oportunidades para personas en situación de discapacidad y, por ello, han abierto sistemas de acceso especial para el ingreso de personas con discapacidad a las distintas carreras. Esto del sistema de acceso especial es un mundo aparte, cada institución tiene su sistema, sus formatos de entrevista, de pruebas etc. Aún en ese escenario tenebroso para los estudiantes en situación de discapacidad, parecido al clásico Dimensión Desconocida de Alfred Hitchcock (1955-1965)[8], esta se constituye como una oportunidad real para acceder a la educación superior y valientemente lo intentan, enfrentándose a distintos sistemas de acceso que limitan con lo legal y éticamente permitido. Por ejemplo, según me han comentado varios estudiantes de educación superior en situación de discapacidad que acceden al Programa de Apoyos a Estudiantes en Situación de Discapacidad del SENADIS[9], quienes se han convertido en mis nuevos superhéroes, algunas instituciones otorgan el sistema de acceso especial el mismo día y a la misma hora en que se rinde la PSU con

[8] Longeva serie presentada por el maestro del suspense, Alfred Hitchcock, en la que cada episodio conseguía angustiarnos con pequeños *thrillers* de tensión, intriga, crímenes e historias macabras.

[9] Programa que convoca durante el segundo semestre del año lectivo a estudiantes en situación de discapacidad, a través de su página web para que soliciten Ayudas Técnicas y/o Servicios de Apoyo para el cuidado, asistencia o intermediación. https://www.senadis.cl/pag/449/1731/programa_apoyos_estudiantes_en_situacion_de_discapacidad_en_instituciones_de_educacion_superior_2018

ajustes, otros preguntan cosas como si las personas "minusválidas"[10] establecen relaciones amorosas, o si están pensando en entrar para demandar a la institución. Otra situación compleja que ha derribado esfuerzos para generar acciones positivas, es la promulgación de la Ley N° 20.903/2016, que crea el sistema de desarrollo profesional docente, pero nuevamente invisibiliza a los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a la carrera de pedagogía por sistema de acceso especial; estos han quedado excluidos, brutalmente discriminados, porque instituciones permanecen desde la proclamación de dicha ley[11] con sistemas de acceso especial a las carreras de pedagogía cerrados, para no infringir la ley y/o no correr el riesgo de ser sancionados por no discriminar. ¿No les parece paradójico? A mí, brutalmente injusto.

Para concluir esta reflexión, solo queda enfatizar en que igualdad de oportunidades para las personas en situación de discapacidad no es darle lo mismo que al resto de las personas. Muchas veces es necesario realizar ajustes, proveer de apoyos y realizar acciones positivas, para poder ofrecerles la justa y ansiada equidad y, con ello, no seguir vulnerando sus derechos. No puedo dejar de acordarme de las palabras de un estudiante en situación de discapacidad, perteneciente a una institución de educación superior muy prestigiosa del país; que emocionado dijo algo similar a lo que sigue: "Me da pena que mis compañeros de la escuela especial se hayan quedado atrás..., había muchos más inteligentes que yo, pero no tuvieron las oportunidades".

¿Saben ustedes a qué oportunidades se refería este estudiante? Estas surgieron principalmente por la perseverancia y fuerza de su madre, que no se conformó con la opinión de su grupo cercano, que le decía constantemente que el lugar correcto para su hijo con parálisis cerebral era la escuela especial y que optar a un taller laboral sería su máximo logro; tampoco se conformó después, cuando los directivos de un colegio especial, que impartía enseñanza y certificación regular (a diferencia de la primera escuela especial que usaba planes de educación especial), le informaron que "aceptarían" a su hijo solo de oyente; tampoco se conformó después de que su hijo asistiera por año a clases, sin faltar un solo día, y le contaron que no sabían cómo homologar sus notas de educación especial para convertirlas a calificaciones del sistema regular de enseñanza para promoverlo; tampoco se dio por vencida cuando le sugirieron que se quedara tranquila con la titulación de su hijo de educación media, porque ya le había demostrado a los demás que su hijo había podido más que sus compañeros de la primera escuela que hoy participan de un taller laboral; y tampoco dio todo por perdido cuando, al realizar una solicitud para rendir con algunos apoyos la prueba de ingreso a la educación superior, leyó una nota al pie del oficio de respuesta diciendo

[10] Real Academia de la Lengua Española define minusválido como: "Del lat. minus 'menos' y válido". Es decir, con menos valor.

[11] El acceso a las carreras de pedagogía ahora es a través de puntaje PSU sobre 500 puntos o 30% de promedio de notas más alto del establecimiento o ser parte del programa PACE

que, independientemente de su puntaje logrado, las instituciones de educación superior se reservaban el derecho de admitirlo[12].

Yo quedé atónita con este relato, pero ahí estaba él y su madre, contando estas experiencias siniestras con tanta naturalidad y con un sentido del humor casi incomprensible, después de tanta oposición y lucha por hacer uso legítimo de su derecho a la educación. Ellos también contaban cómo les había cambiado la vida, después de la generación de un programa del Estado, que provee apoyos a estudiantes en situación de discapacidad en instituciones de educación superior13, porque desde que esto ocurría, él tenía al fin una vida privada y su madre había dejado de ser su asistente personal y ambos podían actualmente tener su propio espacio. Pero esto sucede hoy, a dos años de que este estudiante egrese de la educación superior y después de toda una vida de búsqueda incansable de escasas oportunidades. Aquí, seguramente, comenzará otra etapa, que es para un capítulo aparte, porque ciertamente la Ley de Inclusión Laboral N° 21.015/2017 se presenta como una medida de acción positiva, con un 1% casi simbólico, pero importante para las personas en situación de discapacidad y se espera que para la sociedad chilena también. Esta se constituye como una oportunidad de visualizar, conocer y trabajar con juntos y de aprender que hay formas distintas, de valorar a las personas en situación de discapacidad, que aportan y enriquecen la cultura institucional de las empresas, de la misma forma como señalan Ainscow y Both (2000), ocurre con las escuelas, que valoran la diversidad.

A 70 años de la declaración de derechos humanos, ojalá no olvidemos que la discapacidad es un continuo y, durante el trayecto de la vida, todos podríamos vernos enfrentados a barreras para la participación y necesitar oportunidades, o acciones positivas, para no ser discriminados. Ojalá tengamos la lucidez para entender que la inclusión ha llegado para quedarse, y para que nosotros también podamos permanecer, es hoy cuando deben surgir los cambios. "Los niños, niñas y jóvenes se van a transformar con nosotros, con los mayores, con los que conviven, según sea esa convivencia" (Maturana, 2017, s.p).

Referencias bibliográficas

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Chile. (2010). Ley 20.422 que establece normas e igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

Chile. (2015). Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

Chile. (2017). Ley 21.015 de Inclusión Laboral.

[12] Esta situación se producía antes del denominado —proceso de solicitud de ajustes— que implementó el DEMRE a inicios del año 2017.

DEMRE. (2018). Informe preliminar al Servicio Nacional de la Discapacidad. Participación de las personas en situación de discapacidad en la PSU, enero 2018, Chile.

Fundación Chile. (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET), Chile.

Jara, A. (23 de marzo de 2017). Maturana: "El futuro de la humanidad no son los niños, son los mayores". Culto. Recuperado de: http://culto.latercera.com/2017/03/23/maturana-la-humanidad-los-ninos-los-mayores/

Naciones Unidas. (2006). Convención para los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York.

SENADIS. (2014). Resultados Estudio Nacional de la Discapacidad, Chile.

FORMANDO EDUCADORAS/ES GARANTES DE DERECHOS HUMANOS: REFLEXIONES, APRENDIZAJES Y DESAFÍOS DESDE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Elisa Franco Sentis[1], Daniela Luque Carmona[2],
Pilar Muñoz Hardoy[3] y Camila Silva Salinas[4]

Resumen

Este texto articula nuestras reflexiones, aprendizajes y desafíos como docentes de un curso de Educación en Derechos Humanos de carácter obligatorio ofrecido a estudiantes de primer año de carreras pedagógicas de la Universidad Diego Portales hace ya ocho años. Sus autoras somos educadoras de diversas generaciones, disciplinas y trayectorias formativas, que nos hemos organizado como Colectivo Pedagógico de Educación en Derechos Humanos, espacio en el que, además de nuestras tareas de docencia, hemos realizado investigación y extensión universitaria de manera voluntaria, como parte de nuestro compromiso político-pedagógico con los derechos humanos. A lo largo de este período hemos formado ocho generaciones de educadoras de párvulos, profesoras/es de educación básica e inglés y profesionales de áreas como la salud, la psicología y el derecho. Durante este tiempo hemos aprendido y generado propuestas de aprendizaje que consideran la Educación en Derechos Humanos como un derecho en sí mismo, a los educadores como garantes de derechos y a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos, siendo esta tríada un campo de construcción de ciudadanías diversas en lo identitario, éticamente comprometidas y transformadoras de la realidad social.

Un curso de Educación en Derechos Humanos

¿Qué herramientas profesionales necesitan las y los docentes para defender a los niños y niñas de las diversas situaciones que enfrentan dentro y fuera del aula? Como propuesta formativa, un curso —que no es sino un camino—, siempre comienza con

[1] Licenciada en Filosofía, Licenciada en Educación y Profesora de Filosofía, Universidad de Chile.

[2] Licenciada en Historia y Profesora de Educación Media en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile; Magíster © en Estudios Lationamericanos, Universidad de Chile.

[3] Licenciada en Educación y Postítulo en Consejería Vocacional y Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Gestión Educacional, Universidad Diego Portales.

[4] Licenciada en Historia y Profesora de Educación Media en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile; Magíster en Historia, Universidad de Chile; Doctoranda en Historia, Universidad de Santiago de Chile.
Todas las autoras son participantes del Colectivo Pedagógico de Educación en Derechos Humanos Facultad de Educación, Universidad Diego Portales.

una pregunta y esta fue la nuestra. La formación de nuestro equipo de trabajo tuvo como fin la creación de un curso de Educación en Derechos Humanos (EDH) de carácter obligatorio que se ofrecería los primeros semestres para las pedagogías Básica y Parvularia de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales,. Considerábamos que los Derechos Humanos (DDHH), más que un listado de facultades o prerrogativas, era un paradigma desde el que se podía leer críticamente la pedagogía como profesión, la escuela como espacio social y el mundo como ámbito en el que está inscrito lo educativo. La idea de que las/os docentes debemos ser defensoras/es de los DDHH, puede considerarse tanto la base como el horizonte de nuestro trabajo. Para lograrlo, formamos un equipo marcado por la diversidad generacional, disciplinar y profesional: la profesora titular del curso había vivido los procesos de movilización social de los años sesenta y setenta, experimentando además la prisión política, la tortura y el exilio; mientras que el equipo de profesoras ayudantes formábamos parte de una generación posterior, como niños y niñas nacidos en Dictadura. En relación a nuestras disciplinas, en nuestro equipo ha habido una profesora de educación básica y orientadora, profesoras/es de historia, filosofía e inglés, una socióloga, un historiador del arte y una actriz. Sin duda, ambas situaciones dieron un carácter identitario a nuestra aproximación a la historia reciente y a la lucha por los DDHH, expresada también en lo que este curso significaba para nosotras como equipo docente: un espacio donde hablar sobre aquello que había marcado nuestras trayectorias biográficas, ya fuera como aquello de lo que no se podía hablar con plena libertad, o buscando un refugio para reparar nuestros propios dolores ante las diversas y terribles violaciones a los DDHH que ocurrieron (y ocurren) en el país. Pero además, coincidimos en que pensamos al curso con la convicción de que este debía ser un espacio de acogida para nuestros estudiantes, sin que se sintieran coaccionados a optar por una única interpretación del pasado reciente, sino abriendo espacios de diálogo genuino, transparente y respetuoso, requisito fundamental de todo proceso pedagógico.

Nuestra propuesta: enfoque teórico y pedagógico

Ante el desafío de elaborar un curso de EDH, nuestra estrategia fue considerar los DDHH no como una "lista de derechos" o una serie normas listas para ser enseñadas y aplicadas en aula, sino una construcción histórica en constante transformación, que se va resignificando en la medida que varía el contexto sociocultural, siempre atravesado por conflictos y tensiones. La EDH se incorporó a la Facultad de Educación como una manera de intencionar el compromiso con el respeto al ser humano y su dignidad, asumiendo que en la formación docente se requiere de profesores y profesoras comprometidos con la causa de la justicia y los derechos de los y las estudiantes. Buscamos incorporar en el discurso pedagógico de nuestros y nuestras estudiantes, que la educación "debe conducir a las personas a reconocerse como seres dotados de dignidad por su sola condición de personas y, como tales, sujetos de derechos" (Rodino, 2008. p. 145). Considerando lo anterior, el curso de EDH para el primer año de

las carreras de Pedagogía en Educación Básica, en Inglés y en Educación Parvularia, ha pretendido ir construyendo un enfoque pedagógico para fomentar un aprendizaje informativo, reflexivo e interactivo acerca de los DDHH, promoviendo en las y los estudiantes conductas y acciones sustentadas en una posesión fundamentada, contextualizada y crítica de ellos. De este modo, organizamos nuestro trayecto formativo en dos unidades didácticas.

La Unidad 1 del curso, "Conceptos y fundamentos de los DDHH y EDH", busca que los estudiantes conozcan el desarrollo histórico, filosófico y político de los DDHH en el mundo, América Latina y Chile, así como sus principales características e instrumentos. Esta unidad tiene una importante contextualización histórica de los procesos chilenos. Como punto de partida, revisamos los conocimientos e ideas previas que las y los estudiantes tienen sobre los DDHH, junto al análisis de sus características y algunos instrumentos internacionales. Cada clase tiene una primera parte, dirigida por los propios estudiantes, en que se exponen y discuten las lecturas semanales; una segunda, en que la dupla pedagógica (las docentes) desarrollan los principales contenidos y temas controversiales de la sesión; y una tercera, en la que se realizan talleres reflexivos de manera grupal. A lo largo de esta unidad, la lectura tiene un rol central, pues permite profundizar en el carácter histórico, jurídico y filosófico de los DDHH, invitando a los estudiantes a realizar una lectura crítica y no mecánica de estos. Un ejemplo de la bibliografía trabajada son lecturas como *La invención de los Derechos Humanos* de Lynn Hunt y *El pasado está presente: Historia y Memoria en el Chile contemporáneo* de Peter Winn; y otros que apuntan a la reflexión filosófica, como la conferencia *La educación después de Auschwitz* de Theodor Adorno, *Los derechos humanos como categoría política* de Norbert Lechner y *Si digo educar en derechos humanos* de Luis Pérez Aguirre. Desde el punto de vista pedagógico, incluimos la lectura de Ana María Rodino *Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos* y capítulos de *Educación en Derechos Humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*, publicado por Abraham Magendzo y Jorge Pavez, entre otros. El propósito de la lectura de estos autores en el primer semestre universitario es familiarizar a los estudiantes con la lectura crítica de estos, propiciando instancias de apropiación de estas propuestas por medio de presentaciones orales y talleres de lectura. Adicionalmente, realizamos salidas pedagógicas a diversos sitios de memoria y DDHH, considerando que en estos espacios ocurrieron acontecimientos y prácticas represivas, pero también de resistencia en el pasado reciente: "campos de detención, lugares donde ocurrieron matanzas, edificios donde actores socio-políticos del pasado fueron reprimidos" y caracterizados por ser "lugares que se marcan para mantener el recuerdo y homenajear a sus víctimas" (Jelin y Langland, 2003). En los últimos dos años hemos visitado el Parque por la Paz Villa Grimaldi, el Museo de la Memoria y los DDHH, el Estadio Nacional, Londres 38, Sitio de Memorial de Paine, Casa Memoria José Domingo Cañas y el Museo Interactivo Judío. Los estudiantes visitan alguno de estos lugares para posteriormente realizar una presentación a sus compañeros y compañeras en la que sintetizan la propuesta pedagógica de los sitios y sus impresiones personales sobre esta visita.

En la Unidad 2, "Experiencias de violencia y ruptura de derechos humanos", abordamos problemas sociales paradigmáticos de violación a los DDHH, de tal modo que las y los estudiantes puedan apreciar experiencias históricas concretas y situaciones actuales de violación a los derechos, relacionándolas con la EDH. Esta es la unidad eje de la investigación y del trabajo final del curso. Actualmente, estudiamos la pobreza como una vulneración a los DDHH, los derechos de las personas migrantes, los pueblos originarios, la diversidad de género y disidencias sexuales, las mujeres, los niños, niñas y adolescentes. En esta Unidad, la propuesta pedagógica es establecer, semanalmente, espacios de diálogo entre estudiantes y activistas sociales y/o militantes de organizaciones sociales, siendo un espacio de apertura de la universidad al mundo social. Aquí, los miembros de estas organizaciones son invitados a narrar en primera persona la situación de transgresión de sus derechos y las formas de resistencia y lucha que han desarrollado desde la sociedad civil. Para complementar estos diálogos, hemos incluido como lectura capítulos de informes de DDHH publicados por el Centro de Derechos Humanos de la UDP y el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), así como investigaciones recientes realizadas por académicas chilenas, tales como "Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli" de María Pía Poblete, "Representaciones sociales sobre la heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial" de Verónica Lizana y "Racismo en Chile: La piel como marca de migración" de María Emilia Tijoux. También trabajamos con publicaciones realizadas por organizaciones, tales como "Educación no sexista: hacia una real transformación" de la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres y "Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu" de la Comunidad de Historia Mapuche. A partir de lo anterior, orientamos la discusión hacia la reflexión de cómo, desde la sala de clases, las y los profesores podemos visibilizar estas situaciones de vulneración para constituirnos en garantes de derechos dentro del contexto escolar.

A lo largo de ocho años, nuestras aulas han recibido a una gran variedad de invitados que han dialogado con nuestras/os estudiantes desde su experiencia de organización y lucha por los derechos, siendo este un espacio enormemente valorado en las evaluaciones docentes. Entre otros, podemos nombrar a Benito Baranda de la Fundación Un Techo para Chile; Luis Larraín, de la Fundación Iguales; Doris Quiñimil Vásquez, Colectivo Feminista Mapuche Ragñintuleufu; Fabiola Letelier, abogada emblemática de la defensa de los derechos humanos en Chile; Claudia Rodríguez, activista y poeta trans; Patricia Laredo, del Movimiento de Acción Migrante; Evelyn Silva, de Fundación Transitar; Isidora Paiva, Fundación Todo Mejora; Mara Rita, activista trans; Margareta Selander de la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas; Arturo Ahumada de Kom Kim mapudunguaiñ waria mew, agrupación de enseñanza del mapudungún y Margarita Ortiz-Caripan, Talleres Mapunyael de Comida Mapuche. Consideramos que esta alfabetización política responde a un proceso de restauración o, en términos de la EDH, una verdadera reparación del histórico rol docente de los profesoras y profesores chilenos que fue destruido durante la Dictadura cívico-militar, y que implicó

la comprensión de la docencia como una labor despolitizada, en la que el ejercicio profesional debía estar desvinculado de los compromisos sociales (Núñez, 2004; Oliva, 2008; Colectivo Diatriba, 2012). Por el contrario, afirmamos la mirada de que los docentes somos formadores de subjetividad (Larrosa, 1995; Hargreaves, 2005), y un aspecto relevante de la subjetividad humana es ser política, por lo que es fundamental conocer lo que ocurre "fuera" del aula y la escuela, y en ese conocimiento, tomar conciencia de que lo "externo" también ocurre en las salas de clases, sean universitarias o escolares, considerando que no se trata de espacios separados, sino estrechamente vinculados. De esta manera, consideramos que el curso se orienta a ser un espacio de justicia —esa que anhelamos que se realice tras las sistemáticas violaciones ocurridas en nuestra sociedad—, pues intentamos abrir un espacio para que la voz de los marginados-as emerja. Y emerja no en cualquier lugar, sino que en espacios —la universidad y la escuela— en que estas voces han sido discursivamente excluidas.

Además de las orientaciones y actividades desarrolladas en las distintas unidades del curso, la evaluación final consiste en la elaboración grupal de videos documentales que aborden alguna situación de violación a los DDHH que consideren relevante para su práctica pedagógica, pudiendo ser temáticas que ocurran dentro o fuera de la escuela. Algunos de los temas más recurrentes trabajados por los y las estudiantes son problemas de la memoria histórica de violaciones a los DDHH en Chile, los derechos de la diversidad sexual, la atención a la diversidad en las escuelas, los derechos de los niños, niñas y adolescentes, la violencia contra las mujeres y la situación de las personas migrantes en el país. Este proyecto final es un espacio en el que las y los estudiantes pueden realizar síntesis históricas y culturales del contexto que viven, así como de otros contextos que puedan resultarles más lejanos o diversos, pero que les permitan abordar la diversidad y conflictos de la sociedad actual. Toda violación a los DDHH tiene un sentido social en tanto afecta a la humanidad, por lo que no es necesario haber participado directamente ni haberse visto perjudicado en términos personales para sentirse comprometido y ser capaces de emitir un juicio legítimo. Los y las estudiantes pueden comprender que los DDHH no solo deben ser respetados, sino también defendidos, lo que reactiva la figura del conflicto, figura trabajada desde la pedagogía como la controversialidad (Magendzo y Pavez, 2015). Asimismo, actualizan y enriquecen la visión que tienen de su propio rol docente, incorporando la defensa del respeto a los DDHH como uno de sus deberes profesionales y ciudadanos.

Consideramos que abordar la EDH desde este marco es un ejercicio que permite a docentes en formación contrastar la tarea educativa con la experiencia histórica, política y ética de la que somos parte, mirando la realidad, pero también mirándose a sí mismos, docentes, como agentes que, al mismo tiempo que forman parte de una institución formadora, la escuela, pueden proponer caminos para generar procesos de aprendizajes democráticos, transformadores y críticos.

Aprendizajes de educar en derechos humanos en la universidad

Como Colectivo Pedagógico hemos desarrollo diversos aprendizajes a partir de nuestra experiencia formando educadores garantes de DDHH.

Uno de los problemas sociales que ha emergido en nuestras aulas durante los últimos cinco años, con una fuerza que nos llevó a incorporar modificaciones en el énfasis de nuestro programa y actividades, ha sido la diversidad. Como Colectivo Pedagógico hemos reconocido que durante los primeros cuatro años del curso había un interés explícito por abordar temáticas de violaciones a los DDHH en América Latina y Chile, debido a que para esas generaciones se trataba de un tema que había quedado fuera de su formación escolar, siendo abordado, más bien, desde sus experiencias y puntos de vista familiares, en sus grupos de socialización, a través de los medios de comunicación, y en la menor parte, por algunos docentes. Sin embargo, una serie de hechos ocurridos entre 2011 y 2013 generaron un cambio en la aproximación de los estudiantes a estas temáticas. En primer lugar, la entrada en vigencia del Ajuste Curricular desde 2011 implicó que las generaciones comenzaran a estudiar la Historia de Chile con nuevos Programas de Estudio y Textos Escolares, incluyendo la Dictadura cívico-militar y el Golpe de Estado como un contenido mínimo obligatorio tanto en sexto básico como en tercero medio. En segundo lugar, las movilizaciones sociales iniciadas en 2011 por los y las estudiantes, a las que se sumaron diversas manifestaciones territoriales a lo largo de Chile, tuvieron como efecto una mayor problematización respecto a los problemas sociales, expresado en mayores niveles de malestar social y politización, que también se expresaron en nuestras aulas a partir de los puntos de vista y opiniones de nuestros estudiantes. Por último, la conmemoración de los 40 años del Golpe de Estado en 2013 implicó la circulación de una enorme cantidad de testimonios, programas de televisión, documentales y actividades conmemorativas que vinieron a confirmar la ruptura del clima de silencio que había marcado la década anterior. Esto favoreció que el terrorismo de Estado dejase de ser un tema proscrito para convertirse en un tema abordado, transversalmente, en diversos medios de comunicación, aunque esto no incluyera necesariamente una perspectiva crítica que permitiera superar narrativas relativistas, apoyadas en la idea de que todo punto de vista es igual de legítimo, o de tolerancia frente a las violaciones a los DDHH, avaladas por la idea de que el clima político previo al Golpe de Estado hacía prácticamente "inevitable" el curso de los hechos.

Todo lo anterior implicó que, a partir de la interacción en aula y las evaluaciones docentes, reconociéramos la necesidad de fortalecer la inclusión de formas de vulneración a los DDHH existentes en la actualidad. Para ello fue necesario fortalecer aún más la mirada de la escuela como un espacio público orientado al acceso, ejercicio y defensa de los derechos de la infancia y la juventud y, por lo tanto, como un lugar social en que constantemente se vulneran los derechos de quienes son discriminados, invisibilizados o marginados del ejercicio de su derecho a la identidad y

a la educación. Discursos o prácticas en los que opera el "currículum oculto" de la escuela, como la invisibilización de la mujer, la negación de la incorporación de niños y niñas en situación de discapacidad, la solicitud de retiro de jóvenes que pertenecen a la comunidad LGTBI+, especialmente las personas trans, que tienen niveles bajísimos de escolaridad, se transmiten de manera implícita y soterrada en las aulas. En ese sentido, el viraje hacia la diversidad no implica desconocer la relevancia histórica del terrorismo de Estado, que continúa siendo un hito indiscutible de la historia latinoamericana, sino más bien asumir, con el mismo compromiso, el desafío de las vulneraciones que cotidianamente sufren las diversas comunidades que encuentran en la escuela un espacio hostil. De esta forma, reforzamos nuestro compromiso de ir construyendo un enfoque pedagógico integral que aspire a fomentar un aprendizaje informativo, reflexivo e interactivo acerca de los DDHH promoviendo conductas y acciones sustentadas en una posesión elaborada y contextualizada de ellos. La EDH como sustento valórico para una sociedad democrática nos hace comprender que el sentido más profundo de la valoración y respeto por los DDHH es construir espacios de significación al interior de las escuelas, humanizando la sociedad y reconstruyendo el rol docente como agente multiplicador que vela por la paz y los derechos.

Un segundo aprendizaje ha sido la importancia de la interdisciplinariedad. Dado que la EDH se constituye de tres dimensiones (educar sobre los DDHH, por medio de los DDHH y para los DDHH), su enseñanza debe atender a dichas dimensiones en su total complejidad. En este sentido, la interdisciplinariedad es una condición necesaria para la construcción de un curso de esta naturaleza. La interdisciplinariedad no solo se refiere a distintos saberes, sino también a distintas prácticas, y es por esto que el curso intenta estar compuesto por distintos momentos y distintas maneras de abordar la enseñanza de los DDHH. Por ejemplo, en un primer momento, tal como lo mencionamos, nos acercamos a las temáticas de DDHH desde una mirada histórica, filosófica y jurídica; y en un segundo momento, realizamos talleres prácticos con metodologías participativas con el objetivo de prefigurar dentro de la sala de clases un espacio de transformación político-pedagógico. Ambos momentos no responden —como aparentemente puede creerse— a una separación entre la teoría y la práctica, puesto que ambos momentos las contienen de manera integrada, excepto que con diferentes énfasis. Lo anterior ha sido posible porque además de ser profesoras de distintas áreas del saber, cada una está formada desde al menos dos áreas diferentes. Por ejemplo, una profesora además de ser licenciada en historia o filosofía, es licenciada en educación y pedagoga, o bien, pedagoga y orientadora. En este sentido, la interdisciplinariedad está presente entre académicas, pero también dentro las propias académicas.

Por último, destacamos como tercer aprendizaje, la codocencia. El trabajo en equipo pedagógico dentro del aula, por medio de la presencia de una académica titular y una académica ayudante, ha permitido que la enseñanza sea un proceso de reflexión abierto, público, explícito, que da cuenta tanto de la diversidad de puntos de vista, como de la transformación continua del conocimiento. Consideramos esta dinámica como una forma de reflexionar sobre procesos académicos y las modificaciones que van necesitando en la actualidad, así como un espacio para tejer redes de solidaridad

en lugar de competir entre colegas, compartiendo saberes entre expertos y novatos, entre disciplinas y entre experiencias de vida distintas. Así, si la codocencia es un desafío para todo tipo de enseñanza, consideramos que, para la enseñanza de los DDHH, es una exigencia ética y académica. Lo anterior debido a que la codocencia se define por la colaboración explícita e *in situ* entre las académicas, manifestada en prácticas colaborativas y democráticas de intercambio intelectual, donde los saberes-enseñanza se construyen desde la convergencia de las tres posiciones que aparecen en el aula, a saber, las dos profesoras y los-as estudiantes. Esta colaboración se logra, en primer lugar, dejando de lado el ego académico que abunda en los espacios intelectuales —que por lo demás, es comúnmente, dirigido por hombres— y, en segundo lugar, disponiéndose a confrontar las diversas visiones —por las diversas experiencias intelectuales, generacionales e, inclusive, ideológicas— que se sostienen en el aula entre las docentes. Finalmente esta práctica, bajo este contexto, y en vinculación con la exigencia ética antes mencionada, responde a la dimensión práctica de la EDH, esto es, a la de educar por medio y para los DDHH. La codocencia es una práctica pedagógica que se constituye como una exigencia central en nuestras aulas, los-as estudiantes de manera concreta visualizan la cooperación y la solidaridad entre dos personas y, de este modo, le damos sentido real a nuestras aspiraciones democráticas, a saber, una vida solidaria entre los seres humanos.

Desafíos para continuar educando

A partir de esta breve reflexión de nuestros años de trabajo y compromiso con la EDH se desprenden enormes desafíos que apuntan, por una parte, a desarrollar teóricamente las diversas temáticas asociadas a la experiencia de enseñanza de los DDHH y, por otro, a continuar mejorando nuestra práctica pedagógica en función de las diversas luchas que se van desarrollando en la sociedad.

Un ejemplo concreto de esto último es reconocer la importancia de perfeccionar la clase sobre los derechos de las mujeres, tras la ola feminista del 2018. Antes de esa fecha, la clase se orientaba a alfabetizar desde nociones básicas de la teoría de género a nuestros/as estudiantes; ahora, esa alfabetización básica está cubierta por la experiencias de nuestras estudiantes en el movimiento feminista. En ese sentido, nuestro desafío es la complejización de los elementos teóricos para elevar el estándar reflexivo y formativo de esta temática respecto a su nivel de profundización. De este modo, el curso dialoga continua y constantemente con el contexto social. Tal como ocurrió con la temática de la dictadura cívico-militar, que fue modificada en el programa, se evaluará el enfoque del curso respecto a la temática de género y, de seguro, respecto de muchos otros tópicos, en la medida que se hagan contingentes en los futuros movimientos sociales del país.

Otro desafío importante para nosotras es la urgencia de investigar sobre una didáctica de los DDHH, para abordar de manera concreta el trabajo de nuestros/as estudiantes en sus futuras aulas escolares. Esto implica profundizar en los tipos de pedagogías

que existen relacionadas a la EDH, como por ejemplo la pedagogía controversial, no sexista, antirracista, entre otras. Lo anterior surge, además, como una sugerencia de nuestros estudiantes, quienes han manifestado su interés por desarrollar herramientas concretas para el trabajo en el aula. En este sentido, creemos que es necesario sistematizar nuestro trabajo de manera rigurosa y levantar evidencias desde el aula acerca de cómo aprender y enseñar DDHH con el objetivo de construir un marco de acción pedagógica. Además de esto, tenemos pendiente como colectivo investigar sobre el ejercicio pedagógico actual de nuestros/as estudiantes de años anteriores, hoy docentes del sistema escolar y universitario, en relación al impacto del curso en sus prácticas educativas, es decir, el impacto de irradiación de un curso universitario de formación de profesores en el sistema escolar chileno.

Finalmente, nuestro principal y mayor desafío es continuar formando profesores y profesoras con el objetivo de que las y los docentes de nuestro país sean conscientes de la doble función que tenemos respecto a los DDHH, esto es, ser tanto garantes como defensores de los DDHH de nuestros/as estudiantes. Para lo anterior, es importante que conozcamos los DDHH, aprendamos a identificar situaciones de conflicto y vulneración de los mismos, podamos enseñar el respeto, la ética de la no-discriminación y el reconocimiento de los grupos históricamente marginados. Pero que, ante todo, los/as docentes nos convirtamos actores protagónicos de la transformación hacia una sociedad más justa y más igualitaria.

Referencias bibliográficas

Aristóteles (1970). La política. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Carretero, M., Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento". *América, Cultura y Educación*, 20 (2), 229-242.

Giroux, H. y Penna, A. (1971). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7. Minneapolis: University of Minnesota.

Jelin, E. y Langland, V. (2003). Monumentos, memoriales y marcas territoriales. *Colección Memorias de la Represión*, 5. Madrid: Siglo XXI.

Magendzo, A. (2006). La educación en derechos humanos en América Latina y Chile: Logros y tensiones. En A. Magendzo, *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy* (pp. 11-21). Santiago: LOM.

Magendzo, A., y Pavez, J. (2015). *Educación en Derechos Humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial.* México D.F.: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (coords.) (2003). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización.* Barcelona: Pomares.

Rodino, A. M. (2009). Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas. Una lectura regional. En A. Magendzo (ed.). *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 134-166). OEI, Unesco . Santiago de Chile: SM.

Salvat, P. (2005). Derechos Humanos. En R. Salas. (coord.). *Pensamiento crítico latinoamericano: conceptos fundamentales.* Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. Chile 1973-1998. En M. Garcés, P. Milos, M. Olguín, J. Pinto, M. T. Rojas, M. Urrutia (comp.). *Memoria para un Nuevo siglo. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX.* Santiago: LOM.

Winn, P. (2007). El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile Contemporáneo. En A. Perontin-Dumon. *Historizar el pasado vivo.* Recuperado de www.historizarelpasadovivo.cl

Colectivo Diatriba. (2012) "Historia del profesorado chilena. Una investigación crítica", Revista Perspectiva. Recuperado de https://revistaperspectiva.cl/documento/

Hargreaves, Andy. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Larrosa, Jorge. (1995). *Escuela, poder y subjetividad. Genealogiadel poder*. Madrid: La Piqueta.

Núñez, Iván. (2004). La identidad docente: Una mirada histórica en Chile. *Revista Docencia*, 23, 65-75.

Oliva, María Angélica. (2008). Política educativa y profundizacion de la desigualdad en chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(2), 207-226. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013

APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DE ESTUDIANTES DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA

Victoria Flores R.[1] y Marcelo Carrera H.[2]

Resumen

En un contexto de cambios del modelo educativo de la Universidad de Antofagasta, que apuntan a la formación integral, y en congruencia con los vínculos establecidos con los equipos de educadores y formadores de derechos humanos a nivel de educación superior en Chile (REEDH) y la Red Latina y Caribeña de Educación en Derechos Humanos (REDLACEDH), se implementa el Electivo de Formación Integral "Derechos Humanos, Género y Diversidad Sexual" a partir del año 2017, en régimen semestral, dirigido a estudiantes de pregrado de todas las disciplinas sin excepción. A partir de esta experiencia educativa se releva la importancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como marco fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje desde un enfoque de derechos humanos, el principio de igualdad y no discriminación y una perspectiva de integración interdisciplinaria. Como resultado de la experiencia de educación en derechos humanos se propone establecer como competencia genérica los derechos humanos desde la valoración de la dignidad humana y del respeto por la diversidad en todos los ámbitos, lo cual está en directa sintonía con lo que establece la DUDH y que cobra sentido en la formación de profesionales que contribuyan a una sociedad con mayor justicia social y respeto por los derechos humanos de todas y todos.

La Declaración Universal de Derechos Humanos en su preámbulo señala "considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad" (1948). A 70 años de la proclamación de este emblemático instrumento de derechos humanos, es pertinente relevar su importancia y traerla como marco de referencia fundamental y transversal al análisis de la experiencia educativa de formación en derechos humanos, para estudiantes de educación superior, la cual se sustenta en el principio de igualdad y no discriminación.

[1] Magíster. Universidad de Antofagasta, Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Integrante de la Red de Equipos de educación en derechos humanos REEDH. Correo: victoria.flores@uantof.cl

[2] Magíster. Universidad de Antofagasta, Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Integrantes de la Red de Equipos de educación en derechos humanos REEDH. Correo: marcelo.carrera@uantof.cl

En un escenario de constantes cambios, donde las políticas educativas y las demandas de los movimientos sociales han ido permeando los modelos pedagógicos en la enseñanza formal y no formal, surge la Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos (REEDH), que se entiende como un espacio de colaboración, aprendizaje e intercambio conformado por equipos que provienen de diversas instituciones, organizaciones y colectivos tanto públicos como privados, a fin de promover la educación en derechos humanos en distintos espacios de la enseñanza formal, no formal e informal.

Entre sus líneas de trabajo la REEDH desarrolla un Curso Básico de derechos humanos para la educación superior entre los años 2013 y 2016, que apunta a resolver el problema de la escasez de contenidos de derechos humanos en la formación universitaria, siendo este curso el que se incorpora a la oferta programática de electivos de formación integral en la Universidad de Antofagasta.

Atendiendo a la vinculación académica y la participación en los equipos de educadores y formadores de derechos humanos a nivel de educación superior en Chile (REEDH), se implementa el Electivo de Formación Integral "Derechos Humanos, Género y Diversidad Sexual" a partir del año 2017 en régimen semestral, dirigido a estudiantes de pregrado de todas las disciplinas sin excepción, el cual se instala en coherencia con el modelo educativo de la Universidad de Antofagasta y los principios institucionales entre los que se destaca el que señala: "se asume que el conocimiento genera poder y es función de la universidad democratizarlo y que el ejercicio de los derechos ciudadanos garantiza la regulación de las interacciones entre sus miembros con justicia y equidad".

A nivel metodológico, el curso se desarrolla sustentado en el modelo problematizador de Paulo Freire y con la utilización de estrategias didácticas como: aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, salidas a terreno, trabajo colaborativo, elaboración de proyecto con Aprendizaje+Servicio. Como resultado de la experiencia de educación en derechos humanos se propone establecer como competencia genérica los derechos humanos desde la valoración de la dignidad humana y del respeto por la diversidad en todos los ámbitos, lo cual está en directa sintonía con lo que establece la Declaración Universal de Derechos Humanos y que cobra sentido en la formación de profesionales que contribuyan a una sociedad con mayor justicia social y respeto por los derechos humanos de todas y todos.

La idea de que es necesario e importante educar —y educarse— en derechos humanos surge como acuerdo internacional desde la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) la cual desde su Preámbulo señala:

> La Asamblea General,
>
> Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos de-

> rechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos...

Y se explicita más en su Art. 26:

> 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 lo anterior se desprende el establecimiento de varios principios que caracterizan a la ducación en derechos humanos y que deben ser entendidos como mandatos para implementarla:

- Persigue el desarrollo pleno de la personalidad humana.
- Fortalece el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales.
- Promueve las actividades de Naciones Unidas para la paz traspasando los contextos locales y nacionales, con una orientación a transformar la convivencia social universal.

El sentido y significado educativo de la Declaración Universal ha sido consensuado por las naciones del mundo durante los años posteriores en numerosos instrumentos de derechos humanos, en declaraciones, pactos y resoluciones de organismos internacionales y regionales, en conferencias mundiales especializadas y en encuentros de líderes políticos y educativos.

En la lógica de esta relación y de búsqueda de sustento a las acciones educativas realizadas hasta hoy, podemos decir con certeza fundamentada que la Declaración Universal de Derechos Humanos es hoy, más que nunca, uno de los documentos más relevantes de los Tratados Generales del Sistema Universal de Derechos Humanos, por excelencia, y que nos da el marco que orienta a todos los tratados específicos que se encuentran integrados en los mecanismos convencionales y extraconvencionales e instrumentos jurídicos nacionales e internacionales en materia de derechos humanos de los Estados partes.

La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), proclamada el 10 de diciembre de 1948, en París, Francia, por la Asamblea General de las Naciones Unidas es sin duda una expresión amplia de la lucha por la dignidad humana, aún siendo un documento declarativo no vinculante que incorpora los derechos humanos que en esa etapa histórica se consideraban básicos, luego de los hechos que provocaron extremo sufrimiento humano causado por las Guerras Mundiales; con la proclamación de la Declaración se inicia lo que puede denominarse etapa de la internacionalización de los derechos humanos, en la cual los Estados partes se comprometen a respetar estos derechos que, desde entonces, forman parte del derecho internacional público, el derecho que rige las relaciones entre los Estados.

Al respecto destacamos la importancia de este instrumento que tiene actualmente tanta vigencia en todos los ámbitos de la sociedad, particularmente en el que nos convoca, que se relaciona con la enseñanza en la educación superior.

A setenta años de su existencia y proclamación se hace necesario y oportuno reflexionar cómo cada uno de sus artículos cobran sentido en los contextos sociales, políticos, culturales y económicos de la sociedad actual relevando en esta ocasión especialmente la situación en materia de Educación en derechos humanos tan vigente y que aún en Chile no se ha logrado materializar en toda la magnitud que establecen los programas de acción educativa.

Contexto en materia de educación en derechos humanos

El 10 de diciembre de 2004, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó mediante resolución 59/113, el Programa Mundial para la Educación en derechos humanos que considera entre otros como sus objetivos; a) Contribuir a forjar una cultura de derechos humanos; b) Promover el entendimiento común, sobre la base de los instrumentos internacionales, de los principios y metodologías básicos para la educación en derechos humanos; c) Asegurar que la educación en derechos humanos reciba la debida atención en los planos nacional, regional e internacional.

El Plan Mundial expone algunas de las características básicas del establecimiento de políticas de Educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza superior que pueden incluir, entre otras:

a) Elaborar políticas y leyes para asegurar la inclusión de los derechos humanos, y en particular la Educación en derechos humanos, en el sistema de enseñanza superior:

- Incluir la educación en derechos humanos en las leyes de educación o aprobar leyes concretas relativas a la Educación en derechos humanos.
- Asegurar que toda la legislación sea coherente con los principios de la Educación en derechos humanos y supervisar la falta de coherencia en la legislación.
- Asegurar que las políticas se basen en investigaciones pertinentes sobre la educación en derechos humanos.
- Elaborar políticas y reglamentos en relación con la gobernanza y la administración de las universidades, que abarquen todo lo que pueda afectar a la cultura universitaria y la vida estudiantil y que sean coherentes con los principios de los derechos humanos.
- Establecer políticas y prácticas de contratación, evaluación, remuneración, disciplina y promoción del personal docente que respeten los principios de derechos humanos de igualdad, no discriminación, respeto, dignidad, equidad y transparencia.

- Adoptar políticas que prohíban la discriminación y el acoso sexuales, incluidos por motivos de embarazo o maternidad.

En el contexto nacional, el Mineduc ha elaborado el Informe Sectorial de Educación relativo a la Implementación del Programa Mundial para la Educación en derechos humanos en su III Etapa (2015-2019), señalando que: "En el caso de Chile, la implementación del Programa Mundial se ha entrabado debido a la inexistencia hasta el año 2016 de una institucionalidad a nivel nacional cuyo mandato fuera precisamente velar por el diseño y elaboración de políticas, planes, programas y estudios referidos a la promoción y protección de los derechos humanos, y colaborar en el fomento y desarrollo de dichas políticas, planes, programas y estudios" (Mineduc, 2017).

El informe citado considera, entre algunas de las iniciativas recomendadas por la OACDH para la implementación de la III Etapa del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, "reforzar la impartición de educación en Derechos Humanos en la enseñanza primaria y secundaria y en la enseñanza superior". (Mineduc, 2017)

De igual modo, es importante destacar que la Ley N° 21.091 del 29.05.18 sobre Educación Superior establece entre sus principios: "el respeto y promoción por los derechos humanos deberá regir siempre la actuación del Sistema de Educación Superior y de las instituciones de educación superior en relación a todos los miembros de su comunidad, tanto en suspropuestas formativas, de desarrollo organizacional, como también en las relaciones de trabajo y aprendizaje. El acoso sexual y laboral, así como la discriminación arbitraria, atentan contra los derechos humanos y la dignidad de las personas".

La Universidad de Antofagasta transita en el cumplimiento de las recomendaciones señaladas desde el Modelo Educativo de esta casa de estudios, que señala: "La Universidad de Antofagasta crea el medio propicio para la formación integral de las personas que hacen parte de ella. La formación integral se entiende como el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo, proceso en que se asigna un rol central al estudiante en su propia formación. Esta favorece niveles crecientes de autonomía del individuo, así como la posibilidad cierta de insertarse en la sociedad actual realizando una contribución importante al país en su rol de ciudadano. Para esta universidad es muy importante modelar valores compartidos, considerados deseables por la sociedad y que posibiliten en sus egresados acciones tendientes a una mayor justicia y equidad en su entorno".

En resumen, como universidad estatal, laica y pluralista es una institución comprometida con los principios constitucionales de igualdad e integración de las personas a la sociedad; interesada en el rescate, la promoción y conservación de la cultura como factor clave del fortalecimiento de la identidad nacional y regional, e impulsora de la democracia y la participación social. De esta manera, el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Antofagasta, articula lo real (dónde estamos) y lo ideal (dónde queremos ir, qué profesional queremos formar, cómo queremos aportar a la

región y al país), postulando los principios, fundamentos y criterios que le dan sentido a nuestro quehacer universitario.

Desde esta perspectiva la Universidad de Antofagasta se hace cargo de materializar lo descrito en sus principios orientadores y según D.E. N° 1232 (13.09.2017) aprueba el Programa de Formación Integral, que establece entre los principios que la inspiran en concordancia con su misión social e institucional; la igualdad e integración de las personas a la sociedad, el impulso a la democracia y la participación social.

Es en esa lógica que se incorpora en la oferta académica a partir del año 2017 dirigido a estudiantes del pregrado de la Universidad de Antofagasta, el Electivo de Formación Integral denominado "Derechos Humanos, Género y Diversidad Sexual ", y cuenta actualmente con 40 estudiantes de diversas disciplinas y niveles de formación; de las carreras de Enfermería, Medicina, Terapia Ocupacional, Nutrición y Dietética, Psicología, Derecho, Trabajo Social, Pedagogía, Ingeniería Comercial.

La dictación de este curso Electivo surge como iniciativa, a partir de la participación de los académicos en la Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos (RE-EDH) a nivel nacional y cuyo trabajo en la comisión de formación se traduce en la elaboración de un curso básico de derechos humanos para la educación superior, el cual se implementa en forma simultánea en varias casas de estudios superiores y, en la Universidad de Antofagasta con una particular adaptación que tiene relación con la incorporación de un módulo denominado "Género y Diversidad Sexual", y además, forma parte de la malla curricular de un diplomado de medio ambiente otorgado por el Centro Regional de Medio Ambiente de esta casa de estudios superiores (CREA).

Principio de igualdad y no discriminación

Entre los principios fundantes de esta iniciativa, destacamos como central el principio de igualdad y no discriminación, uno de los más referidos en el amplio número de instrumentos internacionales de Derechos Humanos. En la DUDH (1948) aparece explicitado en el artículo 1 que: "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros", y que "toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición". Asimismo, el artículo 7 dispone que: "todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la Ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación".

En ese sentido, la educación, como derecho humano consagrado en la DUDH y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), debe estar sustentada por el principio de igualdad y desde alli la planificacion estratégica de la política debe estar orientada al desarrollo pleno e integral de los estudiantes y

partícipes de los procesos formativos en un sentido global; es decir, este principio debería estar garantizado en todo momento, por un sistema educativo que fomente la valorización de la diferencia y el trato en igualdad. Esto implica que toda y todo estudiante tiene el derecho disfrutar de los mismos derechos, en términos de acceso y garantías educacionales, favoreciendo la igualdad de oportunidades de manera permanente.

Las dificultades para aceptar la diversidad y las recurrentes expresiones de discriminación se presentan como las principales limitantes al ejercicio pleno del principio de igualdad y a una posible transformación, por ello merecen una reflexión mayor. En este aspecto, no está de más precisar que tanto el género como la sexualidad, tal como se presentan en nuestra sociedad, han sido concebidos históricamente bajo el prisma de las diferencias biológicas; prisma que, aunque cuestionado incansablemente por la reflexión teórica contemporánea, aún persiste como recurso argumentativo, invisibilizando la existencia de otras identidades sexuales (no heterosexuales) y sus múltiples formas de expresión.

En ese sentido Judith Butler (2002), nos sugiere que la construcción de un espacio público de legitimidad de la diversidad, que integre nuevos saberes sobre la diversidad sexual, puede contribuir a superar la negación de la homosexualidad. Dicho de otro modo, la autora nos presenta la necesidad de hacer presentes en el proceso formativo los conceptos y saberes propios de la sexualidad y su diversidad, que garanticen su reconocimiento socio-cultural y político.

En el marco de estas reflexiones y del escenario socio-político de Chile y de la región de Antofagasta, es que se gesta la necesidad de desarrollar una formación a nivel universitario en materias de género y diversidad sexual, la cual tiene como fin contribuir a la formación integral, al desarrollo de competencias con un sentido crítico, valoración y respeto por la diversidad y compromiso ético por medio de la integración del enfoque de Derechos Humanos, el principio de igualdad y no discriminación, de acuerdo a los estándares internacionales de derechos humanos y a la comprensión de sí mismos, la sociedad y su contexto.

Formación para la diversidad

Cuando nos referimos a la formación para la diversidad, referimos con principal interés al desarrollo de acciones que contribuyan a disminuir las desigualdades de género y la discriminación contra los grupos de diversidad sexual en los diferentes contextos sociales. En esa lógica se vuelve prioritario integrarse al debate sobre la relación entre educación, derechos humanos, el género y la sexualidad; como un análisis global de un fenómeno social, cultural, económico y político.

Lo anterior cobra sentido a partir de la premisa de que la formulación de leyes contra la discriminación no basta para hacer cesar la violencia en las relaciones de género y la intolerancia con respecto a las diferentes identidades sexuales; por tanto, es esencial

apuntar a una transformación cultural, es decir, el conjunto de representaciones, valoraciones y prácticas sociales que dan forma al entramado cultural de un colectivo.

En ese marco, la educación se concentra en dos instituciones fundamentales: la familia y la educación institucionalizada (escuelas, institutos, universidades, entre otros), donde esta última ha sido concebida históricamente como un espacio clave de reproducción social, el cual nos parece a la vez un espacio estratégico para dicho proceso de transformación. La escuela, como espacio social, es fundamental a la hora de re-pensar la educación desde un enfoque de derechos humanos, que considere la igualdad, el respeto a la diversidad y aporte a la construcción de sociedades más justas.

En ese contexto, el año 2017 se inicia la dictación del curso para estudiantes de pregrado de la Universidad de Antofagasta con el carácter de Electivo de Formación Integral denominado "Derechos Humanos, Género y Diversidad Sexual".

Propuesta de competencia formativa en derechos humanos, género y diversidad sexual

El desarrollo de este electivo en la Universidad de Antofagasta genera una propuesta de formulación de una competencia genérica —sello— en la formación de profesionales, orientado a la promoción de una noción de respeto y valoración de la diversidad entre los diferentes estamentos universitarios y al establecimiento de relaciones interpersonales que conduzcan a un espacio social que garantice el pleno ejercicio de los derechos humanos en la comunidad universitaria.

En este sentido, como propuesta operativa se presentan los siguientes resultados de aprendizaje:

a) Identifica los derechos humanos como derechos esenciales de la dignidad y libertad de las personas.

b) Identifica y analiza los conceptos básicos de los enfoques de derechos humanos, de género, diversidad Sexual y cultura.

c) Analiza las brechas existentes en el ejercicio de los derechos, cuestionando procesos de normalización y naturalización de discriminaciones en la sociedad.

d) Implementa acciones de promoción, protección y ejercicio de derechos humanos con actores sociales vinculados al quehacer profesional y las prácticas colectivas democráticas.

Por otra parte, es importante destacar que la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (23.03.11), aprobada por la asamblea general, releva en su texto y articulado aspectos a considerar en nuestro análisis tales como:

Artículo 1

2. La educación y la formación en materia de derechos humanos son esenciales para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas, de conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos.

Artículo 3

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.

2. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban la educación:

a) Sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen los mecanismos que los protegen;

b) Por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;

c) Para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.

En consecuencia, dado los contextos sociopolíticos, culturales y educativos actuales, la aproximación a la educación en derechos humanos desde la educación superior es una experiencia que nos interpela a visibilizar y relevar con sentido de urgencia la obligación que tiene el estado de materializar la institucionalización de una política universitaria con enfoque de derechos humanos, que se corresponda con los estándares internacionales a los que nuestro país ha suscrito mediante distintos pactos y convenciones, y que tienen su origen en el más emblemático de los instrumentos internacionales: la Declaración Universal de Derechos Humanos, que desde hace 70 años estableció entre sus principios: "Fortalecer el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales".

Referencias Bibliográficas

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2012). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado de: http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1948). D*eclaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/202/declaracion_universal.pdf?sequence=1

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires. Paidos.

Programa Mundial para la Educación en derechos humanos (de 2005 en adelante).

Mineduc (2017). *Informe Sectorial de Educación*.

D.E. N°1232 (13.09.2017) aprueba el Programa de Formación Integral de la Universidad de Antofagasta.

Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos (REEDH). (2016). *Comisión Formación Curso Básico de DDHH*.

CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS: PROMOVIENDO LA PLANETARIZACIÓN

Susana Sacavino[1]

Resumen

Este artículo, dirigido a educadores/as, realiza una relectura de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en el momento presente ampliando su foco a una dimensión de nuevos derechos que no fueron contemplados en la redacción del documento porque su nacimiento fue posterior. Se trata del derecho a la vida del planeta y a un medio ambiente sostenible. En ese sentido, se articula la DUDH con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas, "Transformando nuestro mundo: agenda 2015-2030". El foco de los ODS es erradicar la pobreza, disminuir las desigualdades y contener los cambios climáticos.

El mundo no es.
El mundo está siendo.

Paulo Freire

El año de 2018 está siendo un período de conmemoración de algunas fechas significativas para quienes trabajamos en el campo de los derechos humanos y la educación: 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), 50 años de la publicación de la obra *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire y 20 años de su ausencia/presencia entre nosotros, a quien le rindo homenaje en este texto. Algunas fechas y muchos hilos que se entrecruzan en ese tortuoso camino de búsqueda de reconocimiento y afirmación de la dignidad humana, al margen del color de la piel, de la religión, de la clase, del género o del lugar geográfico. Muchos hilos y muchas historias de búsqueda de construcción de otros mundos posibles, con más justicia, dignidad, equidad, con posibilidades y viabilidad para la vida humana, de todo ser vivo y del planeta en el momento presente y para las futuras generaciones.

Conmemorar no es solamente hacer memoria y recordar, revivir el pasado de una forma fija y detenida en el tiempo. Conmemorar, cuando se tiene en el horizonte la

[1] Doctora en Educación por el Departamento de Educación de la PUC-Río (Brasil). Directora de la Revista Latinoamericana Novamerica - Nuevamerica y de la organización no gubernamental Novamerica. Coordinadora del Observatorio virtual Educación en Derechos Humanos en Foco. Investigadora asociada al Grupo de Estudios sobre Cotidiano Educación y Cultura/s (GECEC) del Departamento de Educación de la PUC-Río.

construcción de otros mundos posibles, plurales, sin muchas certezas, pero con la perspectiva del "mundo como posibilidad", como decía Paulo Freire, significa hacer nuevas lecturas, actualizar los sentidos de los acontecimientos, de las ideas y de los documentos para continuar la lucha cotidiana en la construcción de sociedades y mundos más felices, amables, lindos, solidarios, justos, democráticos, sustentables.

La aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), setenta años atrás, representó un amplio y profundo sentimiento de indignación y rechazo por la banalización del mal que provocaba el horror de la guerra y la barbarie totalitaria. Todo su contenido está articulado en torno a una idea-fuerza esencial: la protección del ser humano, como ser individual con proyección social, que es merecedor de una serie de derechos y libertades derivados del reconocimiento de su dignidad.

Al consagrar no solo los esfuerzos para la reconstrucción económica y la consecución de la estabilidad de las relaciones internacionales, así como también un pasado de luchas políticas a favor de la defensa de los derechos de las minorías étnicas, la Declaración representa también una visión que articula dignidad, justicia social y derechos humanos. Además incorporó ideas y tesis que surgieron como consecuencia de las teorías de desarrollo en debate en aquella época, entre los vencedores de la 2ª Guerra Mundial, con el objetivo de viabilizar el fin de la pobreza, de estimular el crecimiento de la producción, de asegurar un empleo digno, de diseminar el bienestar que continúan siendo desafíos globales actuales.

Después de setenta años de vigencia de la DUDH, una simple revisión del mundo actual con mirada crítica nos muestra que el hambre sigue cobrando la vida de millones de seres humanos, los feminicidios son pan de cada día, así como las miles de personas que son obligadas a salir de sus países expulsadas por las crisis económicas y políticas, los conflictos armados y las guerras aumentando la lista de los refugiados que peregrinan en búsqueda de acogida y solidaridad; y las balas y los asesinatos siguen arrebatando las vidas de esos seres humanos que siguen luchando, precisamente por el cumplimiento de estos derechos universales. Hoy percibimos y entendemos que los derechos humanos no solo se violan por el terrorismo, la represión, los asesinatos, sino también por la existencia de condiciones de extrema pobreza y estructuras económicas injustas que originan las grandes desigualdades y que llevan a que un gran número de seres humanos todavía en la práctica sean considerados "menos humanos" o subhumanos, inferiores, descartables y sin reconocimiento de su dignidad.

Este artículo está dirigido para educadores/as que apuestan en la educación en/para los derechos humanos y la ciudadanía. En la primera parte realiza una relectura de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el momento presente ampliando su foco para una dimensión de nuevos derechos que en su origen no fueron contemplados porque su nacimiento fue posterior. Se trata de los derechos a la vida del planeta y a un medio ambiente sostenible, en ese sentido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos se articula con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas, "Transformando nuestro mundo: agenda

2015-2030". En la segunda parte, problematizamos el concepto de desarrollo sostenible. También focalizamos la construcción de otros mundos posibles a través del ejercicio de una ciudadanía activa y propositiva que concientice y promueva la planetarización desde la educación para la sostenibilidad de la vida a partir del compromiso con la efectividad de los ODS. Finalizamos tejiendo algunas consideraciones para continuar el camino.

Derechos humanos y ciudadanía

Para los fines de este artículo, entendemos la ciudadanía en el enfoque de Hannah Arentd como "el derecho a tener derechos", y nuestra visión y comprensión de los derechos humanos como una construcción histórica y social, donde casi a diario se conquistan nuevos derechos, pero también se pierden otros que fueron conseguidos con luchas y sufrimientos. En la actualidad, con muchos retrocesos en la mayoría de los países de nuestro continente especialmente afectados por la aplicación de políticas neoconservadoras y neoliberales.

De acuerdo con Dornelles (2012, p.14), los derechos humanos son el resultado de los procesos históricos, de las conquistas sociales y políticas a partir de las luchas de los pueblos por la emancipación. Están marcados por contingencias económicas, políticas e ideológicas que se expresan a través de conquistas sociales. En este campo, los valores y principios son la expresión y la praxis social que potencializan las demandas concretas por reconocimiento jurídico-formal y el ejercicio pleno y material de los derechos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, en París, definió por primera vez en el nivel internacional, como un "padrón común de realización para todos los pueblos y naciones", los derechos humanos y las libertades fundamentales, nociones hasta entonces difusas, tratadas apenas, de manera no uniforme, en declaraciones y legislaciones nacionales. Su primer artículo afirma que "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros".

Los derechos definidos en la DUDH acostumbran a ser relacionados, inclusive por las Naciones Unidas, en dos categorías: los civiles y políticos, que corresponden a los artículos comprendidos entre el 3º hasta el 21º; y los económicos, sociales y culturales, que comienzan con el artículo 22º hasta el 28º (Lindgren Alves, 2003, p.46).

En una mirada retrospectiva, consideramos que en el transcurso de sus setenta años de existencia la DUDH cumplió un papel muy importante en la historia de la humanidad porqué codificó las esperanzas de los oprimidos otorgándoles un lenguaje autorizado a la semántica de sus reivindicaciones. Proporcionó una base legislativa para las luchas políticas por la libertad, e inspiró la mayoría de las constituciones

nacionales de los países en la positividad de los derechos de la ciudadanía, además de, como afirma Lindgren Alves (2005):

> Modificar el sistema "westfaliano" de las relaciones internacionales, que tenían como actores exclusivos los Estados soberanos, otorgándole a la persona física la calidad de sujeto de Derecho más allá de las jurisdicciones domésticas. Colocó los alicerces de una nueva y profunda materia jurídica, el Derechos Internacional de los Derechos Humanos. Estableció parámetros para los estándares de legitimidad de cualquier gobierno, substituyendo la eficacia de la fuerza por la fuerza de la ética. Movilizó conciencias y agencias, gubernamentales y no gubernamentales, para actuaciones solidarias, avanzando una aproximación inicial de una sociedad civil transnacional e transcultural como posible embrión de una verdadera comunidad internacional (p.21).

De hecho, ninguna de esas conquistas se realizó sin controversias, dificultades, resistencias y luchas, como cualquier proceso histórico, social y político.

Con la Declaración Universal se inició una fase de constitución de un amplio sistema internacional de protección de los derechos humanos. Y en ese proceso, otro documento de especial relevancia es el de la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, realizada en Viena en 1993. Los principales avances de su Declaración Final (cap. 2) hablan sobre el carácter legítimo de las preocupaciones internacionales con respecto a los derechos humanos y sobre la interdependencia entre democracia, desarrollo y derechos humanos, la cual es afirmada en el artículo 8: "la democracia, el desarrollo y el respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales son conceptos interdependientes que se refuerzan mutuamente". Aun habiendo despertado una amplia discusión en la Conferencia, la universalidad de los derechos acabó siendo reconocida: "la naturaleza universal de esos derechos y libertades no admite dudas" (art. 1º). Junto con esos progresos, es importante destacar también la afirmación de la interrelación, la interdependencia y la indivisibilidad entre los diferentes derechos: "todos los derechos humanos son universales, indivisibles, interdependientes y están interrelacionados. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos globalmente" (art. 5). Estas afirmaciones se constituyen en conquistas importantes para lo que se refiere a la tan cuestionada universalidad de los derechos humanos (Sacavino, 2012, p.63).

De igual forma, el artículo 5, en la segunda parte de su enunciado, va dirigido al reconocimiento de la diversidad cultural cuando declara que:

> Las particularidades nacionales y regionales deben tomarse en consideración, así como los diversos contextos históricos, culturales y religiosos, pero es deber de los Estados promover y proteger todos los derechos humanos y libertades fundamentales, al margen de sus sistemas políticos, económicos y culturales.

La movilización a partir de la Conferencia de Viena contribuyó a difundir los temas globales sobre derechos humanos de interés de la humanidad, a partir de la elabora-

ción de la Declaración y del Programa de Acción, documentos que se tornaron referentes para la acción a nivel nacional e internacional.

El legado de la Conferencia de Viena aseguró la incorporación de la dimensión de los derechos humanos en todas las iniciativas, actividades y programas de los organismos de las Naciones Unidas, y la noción de integración entre todos los derechos humanos, la democracia y el desarrollo, donde el ser humano es colocado como sujeto. De esta forma, el respeto a los derechos humanos es impuesto y obligatorio, no solo para los Estados, sino que también para los organismos internacionales y para los grupos que detentan poder económico, de momento que sus decisiones y prácticas pueden tener repercusión, directa o indirecta, en la vida de todos los seres humanos, especialmente aquellos en situaciones vulnerables. La legitimidad que pasa a existir, a partir de la Conferencia de Viena, es más un punto positivo para el proceso de construcción de nuevos paradigmas a partir del fortalecimiento de una cultura universal de reconocimiento y respeto, entendiendo que los derechos humanos traspasan todas las áreas de la actividad humana (Dornelles, 2012, p.16).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030

Con esa visión de construcción histórica y social de los derechos humanos, consideramos que un documento reciente que actualiza la lectura y expande la articulación de derechos a ámbitos que la DUDH, en el siglo pasado, no podía considerar, porque su desarrollo y aparecimiento son posteriores. El documento es "Transformando nuestro mundo: agenda 2030 para el desarrollo sostenible" de la ONU, también conocido como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2015-2030[2].

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)[3], identificados también como objetivos mundiales, son un llamado universal a la adopción de medidas para erradicar la pobreza, disminuir las desigualdades y proteger el planeta para garantizar la vida en sus múltiples dimensiones y para que todas las personas tengan una vida digna y gocen de paz.

[2] Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se gestaron en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en Río de Janeiro en 2012. El propósito era crear un conjunto de objetivos mundiales relacionados con los desafíos ambientales, políticos y económicos con que se enfrenta nuestro mundo. Disponible en http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/background.html

[3] Los ODS coincidieron con otro acuerdo histórico celebrado en 2015, el Acuerdo de París aprobado en la Conferencia sobre el Cambio Climático (COP21). Junto con el Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres, firmado en el Japón en marzo de 2015, estos acuerdos proveen un conjunto de normas comunes y metas viables para reducir las emisiones de carbono, gestionar los riesgos del cambio climático y los desastres naturales, y reconstruir después de una crisis. Recuperado de http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/background.html

Los ODS sustituyen a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)[4], con los que se emprendió en el año 2000 una iniciativa mundial para abordar la indignidad de la pobreza. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) eran objetivos medibles acordados universalmente para hacer frente a la pobreza extrema y el hambre, prevenir las enfermedades mortales y ampliar la enseñanza primaria a todos los niños, entre otras prioridades del desarrollo.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2015-2030[5] son 17 y contienen 169 metas. Están basados en los logros de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, pero también incluyen nuevas esferas como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible, la paz y la justicia, entre otras prioridades. Los Objetivos están interrelacionados al igual que los diferentes derechos que promueven, es importante tener en cuenta esta dimensión porque con frecuencia la clave del éxito de uno involucrará cuestiones vinculadas con otro. Para fines didácticos para facilitar el trabajo educativo agrupamos y articulamos en cinco núcleos los 17 objetivos formando una red de interrelaciones de los derechos. Cada núcleo contiene dentro diferentes aspectos y temas. Los cinco núcleos son:

1. **Planeta:** océanos y mares; suelos y florestas; producción y consumo; cambios climáticos.
2. **Seres humanos:** pobreza; hambre; vida saludable; agua y saneamiento; educación; igualdad de género.
3. **Crecimiento sostenible:** energía; trabajo y crecimiento económico; industria e infraestructura; desigualdades; ciudades y asentamientos; tecnología.
4. **Trabajo conjunto:** global, local y multisectorial.
5. **Paz:** justicia e instituciones eficaces.

Los ODS conllevan un espíritu de colaboración y pragmatismo para elegir las mejores opciones con el fin de promover, cuidar y mejorar la vida, de manera sostenible, para el momento presente y las generaciones futuras. Proporcionan orientaciones y metas claras para su adopción por todos los países en conformidad con sus propias prioridades y los desafíos ambientales del mundo en general. Los ODS son una agenda inclusiva.

---

[4] Durante 15 años los ODM impulsaron el progreso en varias esferas importantes: reducir la pobreza económica, suministrar acceso al agua y el saneamiento tan necesarios, disminuir la mortalidad infantil y mejorar de manera importante la salud materna. También iniciaron un movimiento mundial destinado a la educación primaria universal, inspirando a los países a invertir en sus generaciones futuras. Los ODM lograron enormes avances en la lucha contra el VIH/SIDA y otras enfermedades tratables, como la malaria y la tuberculosis. No obstante, para millones de personas de todo el mundo, la labor no ha concluido.

[5] Recuperado de http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/background.html

Abordan las causas fundamentales de la pobreza y de las desigualdades y nos unen para lograr un cambio positivo en beneficio de las personas, las sociedades y el planeta.

Para el desarrollo y efectividad de los ODS se propone una acción mundial coordinada entre los gobiernos, las empresas, la academia y la sociedad civil, a ser desarrollada en el período de 2015 hasta 2030, de forma de erradicar la pobreza, disminuir las desigualdades y promover una vida digna para todos/as dentro de los límites del planeta. Por eso, consideramos que son una invitación y un reto urgente para sumar esfuerzos y voluntades conjuntas para incorporar estas acciones en los procesos educativos, en sus diversas modalidades, de las generaciones presentes, y especialmente su incorporación como referentes fundamentales en los proyectos educativos de los centros escolares.

Problematizando el desarrollo sostenible

La sostenibilidad y del desarrollo sostenible, como los promueven los ODS, son conceptos polisémicos y actuales de los que se habla mucho. Estos términos asumen diversos significados y connotaciones, y son muchas veces utilizados para justificar lo contrario a su significado original. Y, aunque la Conferencia de Viena afirmó que derechos humanos, el desarrollo y la democracia deben ser articulados, lo que supone ya un gran reto, para el trabajo educativo es importante aproximarse y entenderlos de forma crítica, especialmente el desarrollo sostenible.

Al ver los 17 objetivos para el desarrollo sostenible, propuestos para transformar nuestro mundo, muchos educadores/as deben estar preguntándose por el significado de ese concepto.

Se entiende el desarrollo sostenible como aquel capaz de satisfacer las necesidades de los seres humanos de la actualidad, sin poner en peligro la capacidad del planeta de atender a las futuras generaciones. El origen de este concepto comienza en 1972, con la expresión *ecodesarrollo*, enunciada en la I Conferencia de la ONU sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, realizada en Estocolmo (Suecia). Posteriormente, el tema fue retomado en el Informe Brundtland "Nuestro Futuro Común" en 1987, y es ahí cuando aparece por primera vez la expresión "desarrollo sostenible" en la definición ya referida. Implica un cambio muy importante en cuanto a la idea de sustentabilidad, principalmente ecológica, y a un marco que da también énfasis al contexto económico y social del ambiente, significando un posible equilibrio dinámico entre equidad, crecimiento y medioambiente. Nuevamente, ahora en 2015, el concepto fue retomado en la propuesta del documento Transformando nuestro mundo: agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ODS).

Consideramos, desde una visión y análisis crítico, que educar para el desarrollo sostenible es un concepto limitado y limitador de la educación, porque está asentado y centrado en la fuerza del desarrollo como eje central articulador que corresponde a la

esfera de lo económico. Frecuentemente entendido en su versión de crecimiento infinito, como un paradigma de producción, de progreso y de acumulación, que nos lleva a afirmar que vivimos tiempos difíciles y sombríos en el que el poder económico de unos pocos cada vez más concentra las riquezas del mundo correspondientes a todos, consolidándose un restricto club de billonarios, que dictan las reglas en un ambiente en el que el crecimiento económico beneficia a los que tienen más. Según el Informe de Oxfam de 2017, Una economía para el 99%: "Ocho personas concentran en sus manos el equivalente a la riqueza de otros 3.600 millones, la mitad más pobre de la población mundial" (Trotta, 2017, p.1).

Este modelo económico es el responsable de las desigualdades sociales que anualmente destruyen la vida de millones de personas por falta de condiciones que garanticen los derechos sociales como salud, vivienda, alimentación, educación y otras exigencias fundamentales para la vida digna. Esto hace que este modelo de desarrollo sea injusto e insostenible.

La concentración económica, la ausencia de distribución de las riquezas del planeta en un orden global capitalista que niega el acceso a los bienes materiales e inmateriales a la mayor parte de los habitantes del mundo, nos muestra que, desde una opción y visión transformadora, el desarrollo es una categoría limitada que debe ser colocada en cuestión.

No tiene el alcance necesario para constituirse en un enfoque organizador de la educación y en ese sentido, proponemos un cambio de enfoque y de paradigma desplazando el centro del análisis para la categoría sostenible y no para el desarrollo. Como afirma Herrera Flores (2009, p.25), con una nueva perspectiva "de los derechos como procesos institucionales y sociales que posibiliten la abertura y la consolidación de los espacios de lucha por la dignidad humana", y la sostenibilidad de la vida del planeta y en el planeta.

La categoría *sostenible* es un enfoque más holístico del ámbito político y ético que considera al planeta como un ser vivo y también con capacidad de tener derechos, no solo el género humano, como propone Boff (2012):

> Sostenible es toda acción destinada a mantener las condiciones energéticas, informacionales, físico-químicas, que sustentan todos los seres, especialmente la Tierra viva, la comunidad de vida y la vida humana, buscando su continuidad y la atención de las necesidades de la generación presente y de las futuras de tal forma que el capital natural sea mantenido y enriquecido en su capacidad de regeneración, reproducción y ecoevolución (p.1).

El mismo autor continúa explicitando las diferentes dimensiones del concepto, explicando que la afirmación *sustentar a todos los seres* tiene la intencionalidad de superar radicalmente la visión antropocéntrica occidental que considera al ser humano como el centro de la vida y del planeta, situado en una dimensión jerárquicamente superior a la de la naturaleza, y por eso con capacidad de dominación y de depredación. En

ese sentido, afirma que todos los seres emergen del proceso evolutivo y gozan de valor intrínseco, independientemente del uso humano.

Sustentar especialmente a la Tierra viva, que es más que una "cosa" (res extensa), sin inteligencia, o un mero medio de producción. Ella no solo contiene vida, sino que está viva, se autorregula, se regenera y evoluciona. Si no garantizamos la sostenibilidad de la Tierra viva, llamada Gaia, Pachamama o casa común, quitamos la base para todas las demás formas de sostenibilidad.

Sustentar también a la comunidad de vida es afirmar que no existe el medioambiente como algo secundario y periférico. Nosotros no existimos, coexistimos y somos todos interdependientes en una red común. Todos los seres vivos son portadores del mismo alfabeto genético básico. Formamos la red de vida, incluyendo los microorganismos. Esta red crea la biomasa y la biodiversidad y es necesaria para la subsistencia de nuestra vida en este planeta.

Sustentar la vida humana significa reconocer que somos un eslabón singular de la red de vida, el ser más complejo de nuestro sistema solar y la punta avanzada del proceso evolutivo por nosotros conocido, pues somos portadores de conciencia, de sensibilidad y de inteligencia. Sentimos que estamos llamados a cuidar y guardar a la Madre Tierra, garantizar la continuidad de la civilización y vigilar también nuestra capacidad destructiva y extractivista. Por eso es muy importante sustentar la atención a las necesidades humanas a través del uso racional y cuidadoso de los bienes y servicios que el cosmos y la Tierra nos ofrecen y sin los cuales sucumbiríamos (Boff, 2012, p.2).

Desde el punto de vista de los derechos, es importante tener en cuenta los avances que nos ofrecen las Constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009) que consideran a la naturaleza como sujeto de derecho. Así lo expresa la Constitución ecuatoriana en el capítulo 7 referido a los derechos de la naturaleza, el artículo 71 dice: "La naturaleza o Pachamama, donde se reproduce y se realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia, mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos".

Estas visiones enriquecen las propuestas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y nos posibilitan, tanto en la dimensión local como en la global, sabiendo que en el mundo actual globalizado todo está interconectado, promover procesos de globalización contrahegemónicos, cooperativos, inclusivos y solidarios, como propone Sousa Santos (2002), que pueden ser entendidos también como procesos de planetarización orientados por valores éticos y espirituales. Es en esta línea que creemos importante enfocar y desarrollar los procesos educativos afirmando, junto con Herrera Flores (2009):

> Los derechos humanos constituyen el principal desafío para la humanidad en el siglo XXI. Mientras que los límites impuestos a lo largo de la historia por las propuestas del liberalismo político y económico exigen una reformulación

general que los aproximen de la problemática por la cual pasamos hoy en día. La globalización de la racionalidad capitalista supone la generalización de una ideología basada en el individualismo, competitividad y explotación.

Esa constatación nos obliga a todos a comprometernos con una visión crítica emancipadora de los derechos humanos, a contraponer otro tipo de racionalidad más atenta a los deseos y a las necesidades humanas que a las expectativas de beneficio inmediato del capital (p.23).

Educar para la sostenibilidad de la vida

La sensación de pertenencia al universo no se inicia en la vida adulta ni por un acto de razón. Desde la infancia nos sentimos conectados, pertenecientes a algo que es mucho más grande que nosotros. Desde niños nos sentimos conectados, partícipes del universo y nos ubicamos frente a él con una mezcla de asombro y respeto. Y durante toda la vida buscamos respuestas a las preguntas existenciales profundas, de dónde venimos, qué buscamos, para dónde vamos, en fin, cuál es el sentido de nuestra existencia. La educación puede tener un papel importante en ese proceso al plantear cuestionamientos filosóficos fundamentales, especialmente si es capaz de trabajar, junto con los conocimientos, la capacidad de encantarnos con el universo. Hoy tomamos conciencia que el sentido de nuestra vida está íntimamente conectado con la vida del planeta y las posibilidades de su viabilidad (Gadotti, 2008, p.61).

Sin una educación para la sostenibilidad de la vida, el planeta —la Tierra— continuará siendo considerado como un espacio de sobrevivencia, de dominio técnico-tecnológico, de consumo depredador, un ser para ser dominado, objeto de nuestros estudios e investigaciones y, algunas veces, de nuestra contemplación. Pero no será un espacio de vida, de acogida, de cuidado como considera Leonardo Boff (1999, p.56). No se aprende a amar el planeta apenas racionalmente, la experiencia, el contacto, despertar la sensibilidad, el encantamiento, la contemplación, el sentido de conexión e interconexión de la vida son aspectos fundamentales para el desarrollo de la conciencia que los procesos educativos están llamados a promover.

En ese sentido, es importante incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículo escolar desde una visión interdisciplinar o multidisciplinar, que trabaje contenidos significativos para los alumnos y para la vida del planeta promoviendo cambios de mentalidad, de paradigmas y de prácticas culturales preocupadas del sentido profundo de la vida en sus diferentes dimensiones y la sostenibilidad planetaria a partir de las prácticas cotidianas.

El modelo de desarrollo capitalista actual, como ya hicimos referencia, apunta a la insostenibilidad del planeta, promoviendo las diferentes formas de globalización hegemónicas competitivas, centradas en las reglas del mercado y de la economía que se sobreponen a los intereses humanos, en el que los intereses de los pueblos se subordinan a los intereses corporativos de las grandes empresas transnacionales, provocando explotación económica, dominación política y exclusión social y cultural. Para transformar esa realidad, es urgente promover una educación para la sostenibilidad de la vida colaborando con la construcción de las globalizaciones contrahegemónicas, cooperativas, participativas, solidarias, éticas y políticas enfocadas en los ODS para erradicar la pobreza y combatir las desigualdades viabilizando la vida del planeta y en el planeta.

De acuerdo con Gadotti (2008) educar para la sostenibilidad de la vida implica: "un estilo de vida intencional que se caracteriza por la responsabilidad personal, servicio a los demás y una vida espiritual con sentido" (p. 41).

La sostenibilidad es un equilibrio dinámico con uno mismo, con el otro y con el medio ambiente, es armonía entre los diferentes.

Sostenibilidad se opone a todo lo que sugiere desequilibrio, competitividad, conflicto, ganancia, individualismo, dominación, destrucción, expropiación y conquistas materiales indebidas y desequilibradas en términos de cambio y transformación de la sociedad o del ambiente.

Presentamos a seguir algunos principios pedagógicos para educar para la sostenibilidad de la vida. Esta educación debe promover el aprendizaje de valores, perspectivas y actitudes que orientan e impulsan a cada persona y a los grupos a vivir con más sostenibilidad. Se fundamenta en nuevos paradigmas reconociendo las contribuciones de Freire, Boff, Sousa Santos, entre otros autores, que proponen un conjunto de conocimientos, saberes y valores interdependientes necesarios para una vida sostenible. Un estilo de vida sostenible se relaciona con la ética en la gestión ambiental y la economía, buscando satisfacer las necesidades actuales en equilibrio con las necesidades de las generaciones futuras y así deben ser enfocados también los ODS.

Algunos de estos principios pedagógicos inspirados en Gadotti (2008) y Boff (1999) son:

a) Educar para pensar planetariamente: en el mundo actual, con la vertiginosidad de la información que en muchos momentos se torna desinformación, es importante saber pensar, pensar la realidad. No pensamientos ya pensados por otros, ser capaces de desarrollar un pensamiento propio. Para eso, es importante prestar atención a las metodologías, saber aprender y saber conocer para transformar. Entender que el planeta es la "casa común", es una sola y única para toda la humanidad. Educar para transformar a nivel local y global, unir fuerzas con las luchas planetarias, especialmente las promovidas por las globalizaciones contra-hegemónicas. La sobrevivencia del planeta Tierra es una causa común. Educar para no ser omiso, indiferente y connivente con la destrucción de la vida en cualquier parte del planeta.

b) Educar los sentimientos: el ser humano es el único que puede preguntarse por el sentido de la vida. Educar para sentir, descubrir y tener sentido para cuidar y cuidarse, para despertar la empatía y la compasión. Somos humanos porque sentimos y no solo porque pensamos. Somos seres sentipensantes, como diría Paulo Freire. Somos parte de un todo en construcción.

c) Sensibilizar para la identidad terrena: como condición humana esencial, el sentido de pertenencia e interconexión con la tierra. Nuestro destino común es compartir con todos la vida en el planeta y del planeta. Nuestra identidad es al mismo tiempo individual y cósmica. El universo no está solo fuera de nosotros, está dentro de nosotros, muy próximo de nosotros. Educar para amar la tierra y buscar su armonía, no para explotarla y destruirla.

d) Educar para la comprensión crítica: desarrollar el sentido ético con el género humano y con el planeta, no para la ética instrumental y utilitaria del mercado. Denunciar el paradigma económico del desarrollo que provoca desigualdades, subalternidades y empobrecimiento, especialmente en su versión de progreso y crecimiento infinito. Comprender que no hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino que están profundamente interconectadas y relacionadas. Afirmar que el acceso a una vida digna y con calidad son derechos que deben ser efectivos para toda la humanidad, por una cuestión de justicia. La Tierra es una herencia común cuyos frutos deben beneficiar a todos.

e) Educar para la introspección, contemplación y un estilo de vida simples: nuestras vidas precisan ser guiadas por nuevos valores: simplicidad, austeridad, silencio, paz, serenidad, saber escuchar, saber vivir juntos, compartir, descubrir y construir juntos. Precisamos elegir entre un estilo de vida consumista, egoísta y destructor de la vida en sociedad y del planeta y un estilo corresponsable, compartido, practicando la sostenibilidad de la vida con acciones concretas cotidianas, en la familia, en la escuela, en el trabajo, en la calle. La simplicidad que proponemos no se confunde con lo simplorio, y la quietud no se confunde con la no participación. La simplicidad tiene que ser voluntaria, como el cambio en nuestros hábitos de consumo, reduciendo y educando nuestras necesidades para generar nuevos estilos de vida.

f) Educar para la ética del cuidado: significa reconocer que una dimensión importante de las relaciones pasa por el reconocimiento y la educación de los sentimientos. Construir el mundo a partir de los lazos afectivos significa desarrollar las capacidades de empatía, simpatía, dedicación, el cuidado y la comunión con los diferentes. Es el sentimiento que nos sensibiliza, nos une con lo que está a nuestro alrededor y crea lazos con las personas. Es el encantamiento con la grandeza del universo que nos despierta sentimientos de enternecimiento, compasión, admiración y veneración con la complejidad de la Madre Tierra, Pachamama, Gaia, casa común. Son las relaciones afectivas que hacen que las personas, las cosas, la naturaleza se tornen importantes para cada uno/a y despierten actitudes de cuidado. La centralidad del cuidado no significa dejar de trabajar ni de intervenir en el mundo. Significa renunciar al deseo de poder que reduce todo a objetos de consumo desconectados de la subjetividad huma-

na. Significa colocarle límites al deseo de dominación. La ética del cuidado promueve una ciudadanía con capacidad para sentir con el otro, indignarse juntos por la violación de los derechos y tener compasión con todos los seres humanos y no humanos que sufren, de obedecer más a la lógica del corazón, de la cordialidad y de la gentileza que a la lógica de la conquista, de la dominación y del uso y consumo del otro, de las cosas y de la naturaleza.

Promover estos principios incluyendo los ODS significa también cambiar algunas claves de lectura que configuran nuestras mentalidades, y concepción de ciudadanía entendida y definida por los límites del Estado-nación. Para educar en la conciencia planetaria tenemos que ampliar los horizontes y superar los límites nacionales para encontrarnos e identificarnos con una ciudadanía planetaria. Educar para la planetarización y no para la globalización. Vivimos en un planeta y no en un globo. El globo se refiere a la superficie, a sus divisiones geográficas y nacionales, a sus paralelos y meridianos. El globo nos refiere a aspectos cartográficos, mientras que el planeta, al contrario de esa división lineal, nos refiere a la totalidad en movimiento. A la Tierra, que es un superorganismo vivo y en evolución, como ya afirmamos. Nuestro destino como seres humanos está ligado al destino de este ser llamado Tierra, Gaia, Pachamama. Educar para otros mundos posibles es educar para tener una relación sostenible con la tierra y todos los seres, sean humanos o no. Es educar para promover sociedades sostenibles. Es educar para vivir en el cosmos —educación planetaria, cósmica y cosmológica— ampliando nuestra comprensión de la Tierra y del universo (Gadotti, 2008, p.108).

A modo de conclusión, para continuar el camino

Transformar el mundo como nos enseñó Paulo Freire (1997) es urgente, difícil y necesario. Pero para transformar el mundo es necesario conocer la realidad, leer el mundo, entender el mundo científica y emocionalmente, e intervenir especialmente en él de manera organizada.

En este aniversario de los setenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos hacemos una invitación especial a las educadoras y educadores para releerla y actualizarla como intentamos en este texto, a partir del documento "Transformando Nuestro Mundo: agenda 2030 para el desarrollo sostenible" de la ONU. Tenemos tiempo suficiente para incorporarlo como un eje orientador en el proyecto de cada institución y de cada escuela. Transformar el mundo y las personas son procesos interrelacionados. En esta era digital, la educación tiene un papel importante para la creación de una planetarización y otros mundos posibles más justos, equitativos, diversos, productivos y sostenibles para todos y todas.

En este artículo también recordamos a Paulo Freire y los cincuenta años de la publicación de su libro *Pedagogía del Oprimido* (1968), que continúa orientándonos en este camino educativo transformador con su afirmación:

> El hombre [y la mujer] radical comprometido con la liberación de los hombres [y de las mujeres], no se deja prender en "círculos de seguridad" en los cuales aprisiona también la realidad. Por el contrario, es tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor (p.22).

En ese sentido, desde una lectura crítica y actualizada de la DUDH y de los ODS pensamos que deben ser entendidos como instrumentos de lucha, una herramienta que debe ser utilizada para que podamos alcanzar los objetivos no cumplidos y para crear condiciones para la transformación del orden económico capitalista injusto y depredador, determinado e impuesto por la globalización hegemónica neoliberal.

Precisamos pensar diferente rompiendo con la lógica capitalista vigente que nos imponen, apostando en que otros mundos son posibles partiendo de la perspectiva en la que los grupos sociales, los individuos y las organizaciones tengan la posibilidad de luchar por el acceso a los bienes, que comprometan los derechos humanos, garantizando las condiciones materiales e inmateriales necesarias a una vida digna de ser vivida (Silveira Mello, 2018, p. 558). Promoviendo la formación para una ciudadanía planetaria entendida como una categoría que afirma y engloba un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos que muestran una percepción del planeta como una única comunidad.

Referencias Bibliográficas

Boff, L. Sostenibilidad: intento de definición holística. Recuperado de http://www.comunicarseweb.com.ar/biblioteca/sostenibilidad-intento-de-definicion-holistica

Boff, L. (1999). Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes.

Constitución de la República del Ecuador. Recuperado de https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Dornelles, J.R. (2012). O que são Direitos Humanos? En Varios Autores. *Educação em Direitos Humanos memória e cidadania. Curso intensivo*. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo.

Flores, J. Herrera. (2009). A (re)invenção dos direitos humanos. Florianópolis: Fundação Boiteux.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. *Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. Pedagogía del Oprimido. Recuperado de http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade*. São Paulo: Ed.L.

Lindgren Alves, J.A. (2005). *Os direitos humanos na pós-modernidade.* São Paulo: Perspectiva.

Lindgren Alves, J.A. (2003). *Os direitos humanos como tema global.* São Paulo: Perspectiva.

ONU (2003) Declaração e Programa de Ação de Viena. Conferência mundial dos Direitos Humanos. In: Lindgren Alves, J.A. *Os direitos humanos como tema global.* São Paulo: Perspectiva.

PNUD. Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/background.html

Sacavino, S.B. (2012). *Democracia y educación en derechos humanos en América Latina.* Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Silveira Mello, P.J. (2018). A difícil tarefa de globalizar a Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: Proner, C; Olasolo, H; Duran, C; Ricobom, G; Back, C. (coord). *70º Aniversario de la Declaración Universal de derechos Humanos. La Protección Internacional de los Derechos Humanos en cuestión.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Sousa Santos, B. (2002). (Org). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

Trotta, T. (2017) Ocho hombres poseen la misma riqueza que la mitad más pobre de la humanidad. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/01/13/planeta_futuro/1484311487_191821.html

EL TRATAMIENTO DE LOS SERES HUMANOS COMO OBJETOS: CÓMO LOS ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS VEN LOS DERECHOS HUMANOS Y CÓMO APRENDIERON SOBRE ELLOS EN LA ESCUELA

Felisa L. Tibbitts[1] y Rebekah Nelson[2]

Resumen

En este capítulo se presentan los resultados de una encuesta sobre educación en derechos humanos (en adelante EDH) aplicada a 152 estudiantes de secundaria en una escuela pública de Boston en el otoño de 2017. Casi todos los estudiantes habían aprendido sobre derechos humanos en el colegio y la mayoría pudieron identificar al menos cuatro derechos humanos correctamente. La mayoría de estos eran derechos que tenían un contenido socio económico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pero que no están ratificados por el gobierno de los Estados Unidos en los tratados internacionales de derechos humanos. Cada metodología de aprendizaje sobre derechos humanos identificados por los estudiantes, contribuyó a la influencia del colegio sobre sus pensamientos, en relación a los derechos humanos. Sin embargo, el subconjunto de estudiantes que calificaron la influencia del colegio como más alta, fue estadísticamente más propenso a involucrarse en acciones de aprendizaje autónomo, como actividades extracurriculares, y a participar en un proyecto de acción social relacionado con los derechos humanos. Estos resultados confirmaron y también matizan los hallazgos de estudios anteriores, los cuales han mostrado una conexión entre los métodos participativos y la ciudadanía activa. El estudio muestra que esta relación es particularmente influyente para un subconjunto de estudiantes más motivados. Por otro lado, los resultados indican que una amplia gama de metodologías (*a través* de los derechos humanos) se puede usar con efectividad en la EDH. Esto marca el camino para investigaciones futuras que hablen sobre combinaciones de metodologías, acerca de la calidad del contenido que se usa en prácticas de enseñanza aprendizaje, y sobre formas más complejas de pensar en torno a lo que los estudiantes aportan a la experiencia de aprendizaje en la EDH.

[1] Académica e investigadora norteamericana de reconocida trayectoria en el campo de la educación en derechos humanos. Ha trabajado en la Universidad de Columbia y en la Universidad de Utrecht. Sus temas de interés e investigación incluyen la paz, los derechos humanos y la educación para la ciudadanía democrática; política curricular y reforma; pedagogía crítica; y educación y movimiento social. Correo: fltibbitts@gmail.com

[2] Ex Becaria del Earth Institute de la Universidad de Columbia.

Introducción

La importancia de la DUDH y la expansión de la EDH

La educación en derechos humanos es una expresión orientada a la práctica sobre los ideales moralistas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), donde se incluye la igualdad y el respeto por la dignidad humana. Amnistía internacional define a la EDH como "un proceso deliberativo y participativo apuntado a empoderar individuos, grupos y comunidades... Su meta es construir una cultura de respeto y acciones por y para la defensa y difusión de los derechos humanos para todos"[3]. Tal y como funciona con otros procesos educacionales, la educación en derechos humanos y el aprendizaje tienen componentes de conocimiento, habilidades y actitudes que deberían ser consistentes con los principios conocidos de los derechos humanos y que también deberían empoderar a los individuos y grupos para abordar la opresión y la justicia. Naciones Unidas (ONU) brinda más consideraciones sobre lo que la EDH abarca:

> a) Educación *sobre* los derechos humanos, lo que incluye entregar conocimiento y comprensión de las normas y principios de los derechos humanos, los valores que los respaldan y los mecanismos para su protección;
>
> b) Educación *a través* de los derechos humanos, lo que incluye aprender y enseñar de una manera que se respeten los derechos de los que educan y de los educados y finalmente,
>
> c) Educación *para* los derechos humanos, esto incluiría el empoderamiento de las personas para que sean capaces de disfrutar y ejercer sus derechos además de respetar y defender los derechos de otros.[4]

Muchos instrumentos de la ONU han promovido la EDH como una responsabilidad de los estados miembros y durante las últimas décadas, investigadores han encontrado un aumento notorio en la presencia de la EDH dentro del currículum previsto. Más de 83 países en diferentes regiones del mundo han adoptado la educación en derechos humanos en su legislación, reglamentos y mallas curriculares desde los años 90[5]. Los estudios de libros de texto también han mostrado un aumento significativo en el número de veces que se mencionan los derechos humanos, con los aumentos

---

[3] Amnesty International,"Promoting Human Rights Education and Capacity Building?" Accessed 2 Oct. 2017. http://www.amnestymena.org/en/WhoWeAre/HumanRightsEducation.aspx?media=print

[4] Naciones Unidas, Asamblea General. *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training.* GA 66/137, Art. 2, para. 2, United Nations, Geneva 2011.

[5] Rennie Moon, "Teaching World Citizenship: The Cross-National Adoption of Human Rights Education in Formal Schooling. (2009) Doctoral Dissertation, Stanford University, Stanford, CA, as quoted in Susan Garnett Russell and David Suarez, "Symbol and Substance: Human Rights Education as an Emergent Global Institution" in M Bajaj (ed), *Human Rights Education: Theory*, Research, Praxis, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2017, p. 31.

más pronunciados en África, Asia y Occidente y menos pronunciados, aunque todavía mejorados, en Europa del Este y Oriente Medio[6].

¿Cuál es el "currículum logrado" para la EDH en contextos escolares? Solo porque derechos humanos esté en el título del contenido de un programa de estudio, no significa que esté teniendo el efecto deseado entre los aprendices. La EDH es, en última instancia, una transformación de los comportamientos individuales y estatales para que la dignidad humana sea plenamente respetada. Incluso en las escuelas, la EDH idealmente reflejaría la definición de derechos humanos "acerca de" y "para" para "establecida" por la ONU, que incluye: elementos de la pedagogía que promueven el aprendizaje centrado en el estudiante y, específicamente, la reflexión crítica; y una praxis orientada hacia el empoderamiento del alumno y la adopción de medidas para influir en su entorno de manera compatible con los valores de los derechos humanos.

Revisión de la literatura sobre el tema

El Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS/IEA), una evaluación a gran escala que traspasa fronteras nacionales sobre la educación para la ciudadanía en salas de clase y en escuelas para estudiantes menores de 14 años, tiene resultados que son relevantes para un estudio sobre EDH en aulas y escuelas. El estudio del 2016 de la ICCS/IEA ha mostrado que los reportes de los estudiantes sobre el aprendizaje cívico están asociados con sus intereses manifiestos en los asuntos sociales y políticos.[7]

Las metodologías más comunes que fueron identificadas para la mayoría de las salas de clase dentro del estudio de ICCS/IEA fueron el uso de libros de texto, charlas con estudiantes que toman notas y discusiones sobre problemas actuales; aproximadamente la mitad de la clase se involucraba en trabajos grupales (con excepción de chinos Taipéi).[8] La investigación teórica y aplicada sobre EDH en escuelas ha demostrado que el tratamiento de los derechos humanos en dicho espacio, si está presente, probablemente será orientado hacia el conocimiento del contenido por sí solo.[9]

Con menos frecuencia se consideraban las actividades interactivas: trabajos de proyecto, juego de roles y el involucramiento directo de los estudiantes para proponer

---

[6] *Ibid*., p. 33.

[7] Wolfram Schulz, John Ainley, Julian Frailon, Bruno Losito, Gabriella Agrusti, Tim Friedman, *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*, IEA, Amsterdam, p. 169.

[8] *Ibid*, p. 172.

[9] Felisa Tibbitts "Evolution of Human Rights Education Models," in M. Bajaj (ed.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2017, pp. 69-95; Felisa Tibbitts and William Fernekes, "Human Rights Education," In S. Totten, and J.E. Pederson, J.E. (eds.) *Teaching and Studying Social Issues: Major Programs and Approaches*, Information Age Publishing, Charlotte, NC, 2010, pp. 87-117.

temas de discusión durante las clases.[10] El estudio de la ICCE/IEA relaciona, de manera positiva, la participación en actividades curriculares y extracurriculares más el compromiso de la comunidad local con el conocimiento de estudiantes además de las habilidades para una ciudadanía activa.[11]

El estudio de ICCS/IEA, al igual que otros, consistentemente muestra una relación positiva entre metodologías participativas e interactivas, tales como discusiones abiertas, con conocimiento sobre cívica y ciudadanía y, además, una probabilidad más alta motivación para participar en grupos de la comunidad si es que se da la oportunidad de involucrarse en actividad co-curriculares y extracurriculares y en grupos fuera de la escuela como parte del aprendizaje cívico en las escuelas.[12]

Estudios secundarios de los datos entregados por la ICCS/IEA han observado el apoyo e involucramiento de los jóvenes en "ciudadanías convencionales" (por ejemplo, votar en elecciones nacionales, unirse a un partido político, escribir una carta sobre una preocupación social o política) y el apoyo y la participación de los jóvenes en "ciudadanía de movimientos sociales" (por ejemplo, entregar tiempo a la comunidad de manera voluntaria, involucrarse con una ONG, recolectar firmas para una petición y participar en una marcha o manifestación no violenta). En el análisis de los datos entregados por el estudio de IEA Educación Cívica de 1999, Pizmony-Levy descubrió que era más probable que las mujeres y no los hombres apoyaran y participaran en movimientos sociales de ciudadanía y no en la ciudadanía convencional; los jóvenes con un trasfondo sociocultural más desfavorecidos también son más abiertos a apoyar los movimientos sociales.[13]

Basándonos en su literatura anterior esperábamos encontrar datos similares para el aprendizaje de EDH en las salas de clase de Boston, es decir, que las formas de aprendizaje de EDH participativas e interactivas se asociarían de manera positiva con el aprendizaje de los derechos humanos y apoyarían el involucramiento en ciudadanía activa (movimiento social de ciudadanía) Además, esperábamos que las mujeres y los estudiantes de contextos más desfavorecidos tuvieran una probabilidad más alta de apoyar la EDH que sus compañeros hombres y blancos.

---

[10] *Op cit.*, p. 172.

[11] *Ibid.*, p. 162.

[12] Schulz et al; Oren Pizmony-Levy and Jessica Ostrow, Pro-Environmental Attitudes and Behaviors in Higher Education: Investigating the Role of Formal and Informal Factors, (under review at *Environmental Education Research*).

[13] Oren Pizmony-Levy, "Sociological perspectives on youth support for social movements" in *The Second IEA International Research Conference: Proceedings of the ICR-2006, Volume 2. Civic Education Study (CivEd), Progress in International Reading Literacy (PIRLS), Second Information Technology in Education Study (SITES)*, 2006, IEA, Amsterdam, pp. 67-85.

El estudio de la Boston Latin School

Este capítulo analiza los resultados de una encuesta que -como se señaló- fue aplicada a 152 estudiantes de secundaria en la Boston Latin School (BLS) (Escuelas Latinas de Boston) en el otoño de 2017, que solicitaba a los estudiantes nombrar derechos humanos y actividades importantes para promoverlos. También se les pidió a los estudiantes que indicaran si y cómo habían aprendido sobre los derechos humanos en la escuela y en qué medida esta educación había influido en sus opiniones sobre los derechos humanos.

BLS es una escuela pública con un sistema de admisión vía examen, y es, además, la más antigua en los Estados Unidos en su tipo[14]. Esta calificada como primera en Massachusetts y tiene un alumnado que es 46 % masculino y 54 % femenino y una minoría total de un 53 %. Esta escuela ha ofrecido un curso de historia orientado en los derechos humanos por veinte años, inspirado en el trabajo de la organización sin fines de lucro *Facing History and Ourselves* (enfrentando la historia y a nosotros mismos), cuya oficina central está cerca de Brookline Massachusetts y trabaja internacionalmente apoyando educadores al momento de enseñar temas que promuevan la ética, la responsabilidad social y la justicia.[15] Participaron n el estudio estudiantes de cuatro cursos de 12° grado de "Facing History" y estudiantes en una clase de Historia del Arte. Además, 15 "Topol Fellows" (becarios) completaron la encuesta[16]. La mayoría de los estudiantes que completaron la encuesta fueron expuestos a temas relacionados con los derechos humanos y, por lo tanto, no pueden considerarse representantes de otros estudiantes de EE. UU, ya que la EDH no suele ofrecerse en la mayoría de las escuelas de EE. UU. Sin embargo, estos estudiantes pueden compartir algo sobre sus puntos de vista acerca de los derechos humanos y cómo lo aprendieron en la escuela, lo que puede proporcionar una perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje específicos de la cultura educativa de los Estados Unidos.

Desde hace mucho tiempo se acepta el papel de la educación en la promoción de la paz, los derechos humanos, la igualdad, la tolerancia a la diversidad y el desarrollo sostenible. Estas preguntas relacionadas con la EDH formaban parte de un cuestionario más largo que también contenía preguntas relacionadas con la Educación para la Paz (PE) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). La encuesta fue desarrollada por un equipo internacional de expertos en HRE, PE y ESD (incluido uno de los autores) y se administró a estudiantes en Inglaterra, India, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Suecia y los Estados Unidos entre septiembre de 2017 y febrero de 2018. Esta investigación más amplia y plurianual investiga el programa escolar que fue previsto, implementado y logrado dentro de la iniciativa de Educación Para La Ciudadanía Mundial (GCE por sus

[14] Boston Latin School: http://www.bls.org/

[15] Facing History and Ourselves: https://www.facinghistory.org/

[16] 15 Topol Fellows son un séquito de alumnos de último año que están involucrados en actividades extracurriculares en apoyo pacífico y no violento dentro y fuera de la escuela.

siglas en inglés), un área estratégica del programa Sectorial de la Educación de Unesco para el periodo 2014-2021, guiado por los ODS 4.7 y el Marco de Acción Educación 2030 (FFA). Estos nuevos discursos presentan oportunidades renovadas para promover la EDH y por lo tanto un imperativo más grande para realizar investigaciones para entender como los alumnos experimentan la EDH en las escuelas.

Metodología

La encuesta contenía preguntas abiertas y cerradas que reunían el conocimiento autoinformado de los estudiantes sobre los conceptos GCED de paz, derechos humanos y sostenibilidad, como también la visión de los estudiantes sobre el lugar donde aprendieron estos temas; por ejemplo, en la sala de clases, en la escuela, fuera de la escuela, entre otros, y también sobre cómo lo aprendieron (por ejemplo, al leer un libro, ver un video, involucrarse en un proyecto de acción social, etcétera). Las preguntas fueron diseñadas para proporcionar una perspectiva variada de los estudiantes sobre *qué*, *cómo* y *por qué* los estudiantes aprenden sobre los derechos humanos, la paz y la sostenibilidad en las escuelas.

Los cuestionarios se aplicaron a través de un muestreo de conveniencia no aleatorio a estudiantes de secundaria en cinco salas de clases de la *Boston Latin School (BLS).* Estos eran cursos no obligatorios, en los que se incluyen cursos de historia (4 clases) e Historia del arte (1 clase). La investigación fue analizada y aprobada de acuerdo con los estándares de la investigación ética establecida en *Teachers College* de la Universidad de Columbia. Para todos los estudiantes que participaron se completaron formularios de consentimiento, tanto propios como de sus padres.[17]

La encuesta contenía 28 preguntas cerradas y abiertas. Los datos analizados a los efectos de este artículo incluyen aquellos asignados a la sección "derechos humanos". Esta sección contenía preguntas relacionadas con los estudios de los alumnos en derechos humanos y sus conceptos y asociaciones en relación con aquellos. Adicionalmente, se incorporaron a este estudio elementos relativos a las características y experiencias de los estudiantes.

Los estudiantes completaron cuestionarios utilizando Survey Monkey y estos datos se descargaron en hojas de cálculo Excel. Se realizó una aproximación de métodos mixtos al análisis. Los códigos para datos abiertos se desarrollaron en tres etapas analíticas. El primer nivel involucró la codificación abierta por uno de los autores. Ambos autores luego aplicaron estos códigos iniciales a un subconjunto de las encuestas y refinaron los códigos. Luego de una calibración satisfactoria del segundo conjunto de códigos para el subconjunto original de encuestas más un conjunto adicional, los autores di-

[17] Agradecimientos enormes a Judi Freeman, profesora de historia de BLS, quien entregó todo el conjunto de permisos y formularios de consentimiento on-site, como también la realización de las encuestas a los estudiantes.

vidieron las tareas de codificación según la pregunta. Los autores se consultaron entre sí por cualquier codificación que estuviera en duda y también para ver si algún código nuevo sería necesario para esas respuestas codificadas como "otro". Estos códigos fueron revisados nuevamente por investigadores en otras entidades nacionales, quienes también administraron el cuestionario y lo validaron para su uso en sus contextos.

Las preguntas cerradas normalmente nos entregaban estadísticas descriptivas para los resultados de la encuesta. Además, se llevó a cabo un análisis estadístico para determinar si es que había una relación entre las variables de la encuesta. Estábamos particularmente interesados en explorar si es que existían diferencias significativas en los resultados en relación con las diferentes características de los entornos de los estudiantes (por ejemplo, sexo, grado, etnia e idioma que se habla en casa). También realizamos análisis estadísticos de las diferencias estadísticamente significativas para explorar cualquier posible relación entre ciertos tipos de metodologías para el aprendizaje de los derechos humanos y el grado en que los estudiantes atribuyeron sus puntos de vista sobre los derechos humanos a lo que aprendieron en la escuela, así como sus puntos de vista sobre cómo promover los derechos humanos[18].

Resultados

Trasfondo sociocultural de los Estudiantes

Como se ha señalado, 152 estudiantes de la BLS completaron la encuesta. Un 40% eran de 11° grado y 57% eran de 12° grado, es decir, su último año de secundaria. Dentro de estos encuestados, 67% se identificaron como mujeres, 30% como hombres y 3% como otros. Esto representa un mayor porcentaje de mujeres en estas clases que en el cuerpo estudiantil de BLS en general.

Los estudiantes como colectivo representaban etnias diversas, sin embargo, los estudiantes blancos de descendencia europea representaban la mayoría.

Tabla 1. Etnia de los estudiantes (n=152)

Solo blanco, no hispánico ni latino.	58%	88
Solo asiático	20%	30
Solo hispánico o Latino	9%	14
Dos o más razas	7%	11
Solo negro o afroamericano	6%	9
Solo indio americano o nativo de Alaska	0%	0
Solo nativo de Hawaii o de otra isla del pacífico.	0%	0

[18] Los autores están en deuda con Erick Axxe por su apoyo en los análisis estadísticos.

Un 37% de los estudiantes indicó que en sus hogares se habla un idioma distinto al inglés. Combinado con la Tabla 1 de la representación de la etnicidad, encontramos una diversidad considerable entre los estudiantes, sin embargo, se observó una falta de representación de estudiantes con descendencia negra o afroamericana en comparación con el área metropolitana de Boston.[19]

Aprender sobre Derechos Humanos en la Escuela

Casi todos los estudiantes (97%) indicaron que aprendieron sobre derechos humanos en la escuela. Esto no es sorprendente dado que el estudio involucra estudiantes de las clases de "Facing History".

Se les pidió a los estudiantes que indicaran el método de aprendizaje que habían usado al aprender sobre derechos humanos. La Tabla 2, a continuación, presenta estos resultados, listados en orden de frecuencia.

Tabla 2. Cómo los estudiantes aprendieron sobre derechos humanos en la escuela (n=143)

Metodologías	% Total	Frecuencia
Participar en una clase o una discusión en un grupo pequeño	91%	130
Ver un video sobre el tema	88%	126
Discutir temas controversiales sobre los derechos humanos	81%	116
Asistir a una charla	70%	100
Responder preguntas del profesor	69%	98
Trabajar individualmente en una tarea	66%	94
Leer textos además de los textos de clase	65%	93
Tomar notas	59%	85
Presentar argumentos y diferentes opiniones	59%	84
Trabajar con un compañero o grupo pequeño	57%	81
Escudriñar críticamente información y opiniones diferentes	52%	75
Leer el texto de clase	39%	55
Hacer actividades extracurriculares	36%	52
Involucrarse de manera personal en una acción social relacionada a los derechos humanos	29%	41
Comprometerse a realizar una indagación basada en investigación	26%	37
Tomar una prueba	16%	23

[19] Personas de descendencia Negra o afroamericana eran el 24.4 % de la población de Boston, de acuerdo a un censo de 2017 http://worldpopulationreview.com/us-cities/boston-population/ (Accessed 5/27/2018.)

Estos resultados muestran un amplio rango de metodologías que se usan en la escuela. Podemos dividir estos métodos en tres niveles generales, según la frecuencia con la que se mencionan: ≤ 50%; entre 51% y 69%; y ≥ 70%, Entonces podemos ver que la participación en discusiones estaba dentro de las metodologías más usadas, junto con charlas de profesores y ver un video. Dentro de los métodos menos populares se encontraban, leer un texto de clase y tomar una prueba, al igual que comprometerse a una indagación basada en investigación o participar en una actividad extracurricular y acciones sociales.

Estos resultados son medianamente consistentes con los entregados por el estudio de ICCS/IEA del 2016. Ese estudio demostró que las metodologías más populares eran, el uso de libros de estudio, charlas con estudiantes donde estos tomaban nota y discusiones sobre temas actuales; aproximadamente la mitad de las clases en el estudio internacional también se involucraba en trabajos grupales (con excepción de chinos Taipéi).[20] En la mayoría de las salas de clases encuestadas de BLS no se usaban libros de estudio y casi nunca se realizaban pruebas. Con esta base, estas clases de BLS se podrían considerar "menos tradicionales". Sin embargo, consistente con los resultados de ICCS/IEA, las metodologías mayormente direccionadas por los alumnos eran las menos frecuentes en las salas de clases BLS, fueran estas, actividades extracurriculares, involucramiento personal en acciones sociales (relacionadas a derechos humanos) e indagaciones basadas en investigación.

Se les pidió a los estudiantes que indicaran en qué medida sus experiencias en la escuela habían influido en lo que pensaban sobre los derechos humanos. En una escala de 0 a 5, donde 5 representa el nivel más alto de influencia, el promedio entre los estudiantes fue de 4 (con un rango de 0-5). La tabla 3 presenta estos resultados con mayor detalle.

Tabla 3. Influencia de las escuelas/clases en el pensamiento de los estudiantes sobre derechos humanos (n=151)

Escala	Frecuencia	Porcentaje total
0	2	<1%
1	3	2%
2	1	<1%
3 (bajo el promedio)	27	18%
4 (promedio)	74	49%
5 (sobre el promedio)	44	29%

Estos resultados nos llevaron a preguntarnos si es que ciertos métodos de enseñanza tenían en general más influencia sobre lo que los estudiantes pensaban sobre los derechos humanos. Por ejemplo, ¿con cuál de estas metodologías es, estadísticamente,

[20] Schulz et al, p. 172.

más probable producir un efecto máximo en el pensamiento de los estudiantes sobre los derechos humanos (un "5" en una escala de 1 a 5)?

Realizamos dos muestras de ensayo de proporciones para buscar diferencias estadísticamente significativas en las metodologías individuales entre esos estudiantes que calificaban la influencia de la escuela en su pensamiento sobre los derechos humanos con un 5, basándonos en si es que experimentaron cada metodología. La Tabla 4, muestra la proporción más alta de calificaciones "5", provino de estudiantes que hacían actividades extracurriculares (44%), aunque un 21% de los estudiantes que *no* participaron en una actividad extracurricular también calificó la influencia de la escuela en su pensamiento de derechos humanos en 5. Descubrimos que esta diferencia en proporciones es estadísticamente significativa, lo que indica que esta metodología fue más efectiva para producir la máxima influencia en el pensamiento de los estudiantes.[21]

Basado en la literatura, anticipamos que esta y otras metodologías participativas tendrían una probabilidad más alta de producir calificaciones de 5, y descubrimos que este era el caso. Además de participar en actividades extracurriculares, encontramos diferencias estadísticamente importantes para las tres metodologías que se identifican en la tabla a continuación: involucración personal en actividades relacionadas a los derechos humanos, responder preguntas del profesor, y trabajar con un compañero o un pequeño grupo.[22]

Tabla 4. Probabilidad de una calificación "5" por participación en cada metodología

Metodologías	Proporción de estudiantes que calificaron con un 5 / experimentaron cada metodología	Proporción de estudiantes que calificaron con un 5 / no experimentaron cada metodología
Leer el texto de clase	33% (18)	27% (26)
Leer textos además de los textos de clase	29% (27)	29% (17)
Tomar notas	29% (25)	29% (19)
Ver un video sobre el tema	31% (39)	20% (5)
Responder preguntas del profesor	33% (32)*	23% (12)

[21] Entre los estudiantes que marcaron "5", descubrimos diferencias significativas en la proporción de estudiantes que participaban de actividades extracurriculares (M=44) en comparación a esos que no lo hacían (M=21); z=2.96, *p*=.002.

[22] También encontramos una diferencia importante en los estudiantes que marcaron "5" que estaban personalmente involucrados en actividades sobre derechos humanos (M=41) en comparación a esos que no lo hacían (M=25); z=2.03. *p*=.02; como también para estudiantes que respondían preguntas del profesor (M=33) en comparación a los que no (M=23), z=1.29, *p*=.1; y finalmente para estudiantes que declaraban haber trabajado con un compañero o grupo pequeño (M=35) en comparación a esos que no (M=23); z=1.58, *p*=.06.

Participar en una clase o una discusión en un grupo pequeño	31% (40)	19% (4)
Escudriñar críticamente información y opiniones diferentes	33% (25)	25% (19)
Presentar argumentos y diferentes opiniones	30% (25)	28% (19)
Discutir temas controversiales sobre los derechos humanos	31% (36)	23% (8)
Trabajar con un compañero o grupo pequeño	35% (28)*	23% (16)
Asistir a una charla	32% (32)	24% (12)
Trabajar individualmente en una tarea	30% (28)	28% (16)
Comprometerse a realizar una indagación basada en investigación	35% (13)	27% (31)
Involucrarse de manera personal en una acción social relacionada a los derechos humanos	41% (17)**	25% (28)
Tomar una prueba	35% (8)	28% (36)
Hacer actividades extracurriculares	44% (23)***	21% (21)

Notas de la tabla: *$p < .1$ *t*-test unilateral; ** $p < .05$, *t*-test unilateral; ***$p < .01$, *t*-test unilateral.

La influencia significativa de métodos más participativos es consistente con los descubrimientos de otros estudios en relación a la "ciudadanía activa" y formas de aprendizaje, las que fueron mencionadas anteriormente en este capítulo. Además, los métodos más estadísticamente significativos – involucrarse en actividades extracurriculares y de acción social – suponen una motivación intrínseca de algunos estudiantes al momento de involucrarse con los derechos humanos fuera de la sala de clases.

Luego llevamos a cabo análisis estadístico para ver si había alguna diferencia estadísticamente relevante entre las metodologías individuales y las calificaciones de todos los estudiantes, acerca de la influencia que tiene la escuela en la manera en que ellos piensan sobre los derechos humanos (a pesar de las calificaciones de influencia, es decir, 0-5)[23].

[23] La influencia de la escuela o clases se analizó de manera más cercana al comparar el promedio contra 16 metodos de enseñanza y aprendizaje. Se usó el software de estadística Stata, realizamos dos pruebas de ensayo t-tests tpara buscar diferencias significativas entre las calificaciones promedio de los que experimentaron cierta metodología en comparación a los que no. Asumimos una varianza desigual, basado en la estadística descriptiva y en las muestras desiguales, las que ayudaron a evitar inflar el significado de los resultados.

Tabla 5. Calificación promedia de la influencia en general de la escuela en el pensamiento de los derechos humanos por metodología

Metodologías	Calificación promedia de estudiantes que experimentaron cada método	Calificación promedia de estudiantes que no experimentaron cada método
Participar en una clase o una discusión en un grupo pequeño	4.06**	3.52
Ver un video sobre el tema	4.09**	3.48
Discutir temas controversiales sobre los derechos humanos	4.06*	3.9
Asistir a una charla**	4.07*	3.82
Responder preguntas del profesor	4.09**	3.79
Trabajar individualmente en una tarea	4.03	3.91
Leer textos además de los textos de clase	4.04	3.9
Tomar notas	4.07	3.88
Presentar argumentos y diferentes opiniones	4.06	3.9
Trabajar con un compañero o grupo pequeño	4.15**	3.8
Escudriñar críticamente información y opiniones diferentes	4.08	3.89
Leer el texto de clase	4.07	3.94
Hacer actividades extracurriculares	4.17*	3.89
Involucrarse de manera personal en una acción social relacionada a los derechos humanos	4.15	3.93
Comprometerse a realizar una indagación basada en investigación	4.05	3.96
Tomar una prueba	3.91	4

Notas de la tabla: *$p < .1$ t-test unilateral; ** $p < .05$, t-test unilateral.*

A través de todas las metodologías, a excepción de "tomar una prueba", la influencia de la escuela en la forma en que los estudiantes piensan sobre los derechos humanos fue mayor para los estudiantes que informaron su participación en cada metodología que para aquellos que no lo hicieron. En otras palabras, si los estudiantes mencionaban que habían aprendido sobre derechos humanos a través de una metodología en particular – independiente de la metodología (con excepción de "tomar una prueba") – era probable que atribuyeran su educación a sus puntos de vista sobre los derechos humanos. Esto sugiere una asociación casi sin discriminación entre exponerse a los derechos humanos en la sala de clase y que esta enseñanza y aprendizaje influencie la visión de los estudiantes al respecto. Al mismo tiempo, de nuevo nos encontramos con una influencia estadísticamente significativa para esos estudiantes que declaran

que estuvieron en actividades participativas, tales como, actividades extracurriculares, discusiones, trabajo en pequeños grupos y discusión de temas controversiales[24]. Sin embargo, de igual manera descubrimos que otras metodologías "pasivas", tales como escuchar charlas y ver un video, también eran estadísticamente importantes al momento de influir en el pensamiento de los estudiantes sobre los derechos humanos[25]. Regresaremos sobre este hallazgo en nuestra discusión posterior.

Lo que saben los estudiantes sobre Derechos Humanos

Los estudiantes rápidamente escribieron hasta cinco derechos que ellos consideraban que eran derechos humanos. Codificamos estos derechos de acuerdo con los derechos enumerados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Las respuestas que no correspondían a derechos humanos internacionales se codificaron como "otros". Un poco más del 50% de los estudiantes mencionaron cinco o más derechos humanos correctamente. 90% de los estudiantes fueron capaces de mencionar al menos tres derechos humanos correctamente.

Tabla 6. Suma total de los derechos humanos mencionados (n=152)

Número de derechos humanos	Número de estudiantes	Porcentaje total de estudiantes
0	3	2%
1	1	<1%
2	4	3%
3	15	10%
4	51	34%
5+	78	51%

Teníamos curiosidad por saber si había diferencias estadísticamente significativas entre la habilidad de los estudiantes para mencionar correctamente los derechos humanos y sus características de trasfondo sociocultural. Sin embargo, no había diferencias importantes en relación con elementos como el nivel o grado, género, etnia e idioma hablado en casa.

Entre los 150 estudiantes que completaron esta respuesta, se encontraron 643 preguntas codificadas. La Tabla 7 presenta la frecuencia de los tipos de derechos hu-

[24] Resultado de T-test para los estudiantes que "trabajaron con un compañero o grupo" (M=4.15, SD=0.87en comparación a los que no lo hicieron (M=3.8, SD=1), t(137.62)=2.27, *p*=.01).

[25] Resultados del T-test para los estudiantes que "vieron un video en el tema" (M=4.09, SD=0.82) en comparación a los que no (M=3.48, SD=1.33), t(27.75)=2.21, *p*=.02; estudiantes que "respondieron preguntas del profesor" (M=4.09, SD=0.86) en comparación a los que no (M=3.79, SD=1.06), t(89.57)=1.76, *p*=.04; y estudiantes que "participaron en una clase o discusión en grupo" (M=4.06, SD=0.87) en comparación a los que no (M=3.52, SD=1.25), t(23.23)=1.9, *p*=.04.

manos que los estudiantes mencionaron, de acuerdo a nuestra codificación sobre la DUDH. Queremos enfatizar que los estudiantes no realizaron esto con una sección de selección múltiple si no que tuvieron que escribir estos derechos humanos.

Tabla 7. Tipos de derechos humanos que los estudiantes mencionaron, por frecuencia (n=150)

Derechos Humanos de acuerdo a la DUDH	Porcentaje total de estudiantes	Número de respuestas	Porcentaje total de respuestas
Derecho a un nivel de vida adecuado, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios. (esp para enfermos, adultos mayores, mujeres y niños pequeños) (Artículo 25)	--	158	25%
Derecho a la libertad de opinión y de expresión (Artículo 19)	--	111	17%
Derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. (uno o todos) (Artículo 3)	--	73	11%
Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (Artículo 18)	47%	70	11%
Derecho a la educación (Artículo 26)	45%	68	11%
Derecho a la no discriminación e igualdad (general) (Artículo 2)	22%	33	5%
Derecho a participar en el gobierno de su país. (Artículo 21)	16%	24	4%
Derecho, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial. (Artículo 10)	11%	17	3%
Derecho, a casarse y fundar una familia. (Artículo 16) – no se incluye en las bases el género.	9%	13	2%
Derecho a la propiedad, sin ser privado arbitrariamente de esta. (Artículo 17)	8%	12	2%
Derecho a trabajar y a un salario apto para vivir (Artículo 23)	7%	10	2%
Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre (Artículo 4)	5%	8	1%
Derecho a circular libremente (Artículo 13)	5%	8	1%
Derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país. (Artículo 14)	5%	8	1%
Derecho a una nacionalidad (Artículo 15)	5%	7	1%

Derecho a reconocimiento y protección ante la ley (Artículos 6 y 7)	4%	6	1%
Derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre. (Artículo 24)	4%	6	1%
Libre de torturas y penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. (Artículo 5)	3%	5	<1%
Derecho a la privacidad (Artículo 12)	3%	5	<1%
Derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas. (Artículo 20)	3%	5	<1%
Derecho a medioambiente.	1%	2	<1%
Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado. (Artículo 9)	<1%	1	<1%
Derecho a que se presuma inocencia mientras no se prueba culpabilidad ante la ley. (Artículo 11)	0%	0	0%
Derecho a tomar parte en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico (Artículo 27)	0%	0	0%
Otros	--	86	13%

Notamos una popularidad relativamente alta de los derechos socio-económicos entre los estudiantes, incluyendo los derechos eco-sociales del Artículo 25 (25% de las respuestas), el derecho a educación (que fue mencionado por un 45% de los estudiantes). Estos derechos están contenidos en la DUDH, pero no han sido reconocidos como tales en las leyes internacionales de derechos humanos firmadas por el gobierno de los Estados Unidos. Fuimos capaces de observar que muchos estudiantes escribieron derechos civiles y políticos que son partes tradicionales de la cultura política de EE. UU y que normalmente se aprenden en sus escuelas: Derecho a la vida, libertad y/o seguridad (Artículo 3), libertad de pensamiento, consciencia y religión (Artículo 18) y libertad de opinión y expresión (Artículo 19).

Se representaban considerablemente algunas categorías de la DUDH ya que los estudiantes a veces escribían más de una correctamente que estaba codificada para el mismo artículo de la DUDH. Por ejemplo, el Artículo 25, que incluye una gama de derechos socioeconómicos, capturó un 25 por ciento de todas las respuestas proporcionadas por los estudiantes, a pesar que el 25% de los que completaron el cuestionario no necesariamente mencionaron un derecho socio-económico. Otros artículos de la DUDH que tuvieron más de una respuesta de los estudiantes sobre derechos humanos incluían la libertad de opinión y expresión (Artículo 19), libertad de pensamiento, conciencia y religión (Artículo 18) y el derecho a la vida, libertad y seguridad (Artículo 3).

Las actividades más importantes para promover los Derechos Humanos

Se pidió a los estudiantes que escribieran que actividad ellos consideraban como más importante para promover los derechos humanos. Los 151 estudiantes que respondieron a esta pregunta proporcionaron un total de 233 respuestas. Se desarrollaron códigos con los resultados, los que se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8. Actividades más importantes para promover derechos humanos (n=151/ total responses=233)

Actividades para promover derechos humanos	Porcentaje total de estudiantes	Número de respuestas	Porcentaje total de respuestas
Educación y conocimiento público (incluida las redes sociales)	34%	52	22%
Educación en un ambiente escolar (incluido, día de los Derechos Humanos, modelo ONU, oradores invitados)	28%	42	18%
Tener discusiones	25%	37	16%
Protestas/marchas	18%	23	12%
Acción/apoyo (general)	15%	23	10%
Trabajar con organizaciones de derechos humanos, humanitarias, caritativas y entregarles apoyo	6%	9	4%
Intentar influenciar a los que toman las decisiones	5%	8	3%
Mantenerse informado - acceso a la información	5%	7	3%
Cambios de reglamentos – cambios y aplicación de políticas	5%	7	3%
Expresar el punto de vista de uno mismo	3%	4	2%
Votar y las elecciones	2%	3	1%
Apoyar a las Naciones Unidas	2%	3	1%
[se saltaron la pregunta]	7%	10	4%

Los resultados muestran que los estudiantes identificaron una serie de formas en que se podrían promover los derechos humanos, casi todos ellos relacionados con acciones que los estudiantes podrían llevar a cabo, aunque la pregunta no se formuló de esta manera. Si no contamos las recomendaciones para pedir EDH en las escuelas (18%), solo 3% de estudiantes mencionaron de manera directa cambios en las políticas o prácticas del gobierno. Al aplicar el marco de "ciudadanía convencional" y "ciudadanía de movimiento social" a estas respuestas, encontramos que el primero se aplicó

al 68% de las respuestas; las acciones asociadas con la "ciudadanía del movimiento social, como protestas / marchas, acciones / defensa y apoyo o trabajo con organizaciones caritativas o las Naciones Unidas" constituyeron el 27% de las respuestas.

Especulamos que estos resultados pueden explicarse en parte por las experiencias que los propios alumnos han tenido en la escuela, incluido el aprendizaje sobre los derechos humanos, las discusiones y la expresión de puntos de vista. Más de un tercio de los estudiantes mencionaron la concientización pública sobre el tema. También nos dimos cuenta que casi un cuarto de las respuestas, mencionaban protestas, marchas o abogacía.

Teníamos curiosidad de saber si es que había algún patrón entre los estudiantes en relación al tipo de acción de derechos humanos que ellos apoyaban y sus trasfondos socioculturales. La revisión de la literatura previa había mostrado que era más probable que las mujeres y estudiantes de entornos desfavorecidos apoyaran los "movimiento social ciudadano"

Se realizaron pruebas de dos muestras de proporciones para buscar diferencias estadísticamente significativas por sexo, origen étnico e idioma que se habla en el hogar para cada una de las actividades enumeradas para promover los derechos humanos. Los resultados mostraron que los estudiantes que provenían de entornos no blancos o que hablaban un idioma que no era el inglés en el hogar eran estadísticamente más propensos a indicar protestas / marchas como una forma de promover los derechos humanos[26]. Si estos estudiantes, de hecho, tienen antecedentes menos favorecidos económicamente que sus compañeros, esto sería consistente con los hallazgos de otros estudios. El único otro análisis que mostró una diferencia significativa fue que los hombres eran estadísticamente más propensos a trabajar con una ONG de derechos humanos, una organización humanitaria o caritativa[27]. Este hallazgo contrasta con otras publicaciones que muestran que las mujeres están más inclinadas hacia la ciudadanía activa, particularmente cuando se trata de causas humanitarias.

Discusión

Este estudio de las concepciones de los jóvenes sobre los derechos humanos y su enseñanza dentro de la escuela tuvo como objetivo el destacar el alcance del currículum de EDH en los centros educativos. Al mantener los principios de la Declaración Uni-

[26] Para la participación en marchas/protestas, encontramos diferencias importantes en la proporción de estudiantes que hablaban un idioma diferente al inglés en sus hogares (M=.91) en comparación a los que hablaban inglés en sus casas (M=.78); z=2.07, p=.02. también encontramos diferencias significativas en la porción de estudiantes no blancos (M=.95) comparados a los estudiantes blancos (M=.74); z=-3.6, p=.0002.

[27] Hubo una diferencia importante en los estudiantes hombre (M=.93) que dijeron trabajar o apoyar organizaciones de derechos humanos/de caridad/o humanitarias en comparación a las estudiantes mujeres (M=1); z=-1.84, p=.03.

versal de los Derechos Humanos del *"sobre", "a través" y "para"* la EDH, exploramos lo que los estudiantes aprendieron, pero también cómo lo aprendieron y cómo creen ellos que pueden promoverse los Derechos Humanos.

Los estudiantes del BLS experimentaron un amplio rango de metodologías de enseñanza y aprendizaje en sus salas de clases, incluyendo los métodos tradicionales, como el uso de libros de texto y videos, además de métodos vivenciales más enfocados en el estudiante, como la creación de proyectos y discusiones en grupos pequeños. Nuestros resultados muestran que cualquier metodología que aborde temas de derechos humanos influencia el pensamiento de los estudiantes sobre este tópico, con la excepción de la rendición de pruebas. Incluso las cuatro metodologías que surgieron como las más influyentes entre todos los estudiantes no pueden ser clasificadas en ninguna cesta metodológica particular, por ejemplo, como "pasiva" o "activa". Esto plantea nuevas preguntas para nosotros.

Una de las interrogantes surgidas era si es útil investigar metodologías individuales cuando los estudiantes experimentan una variedad tan grande en este ámbito. En cambio, puede que la combinación de ciertos métodos fuera, en conjunto, de mayor influencia para los estudiantes. Trabajos estadísticos adicionales, tales como el análisis de grupos, pueden ser de ayuda para identificar patrones subyacentes como el mencionado.

También nos preguntamos si sería más fructífero considerar el "método en contexto", es decir, el contenido real o el objetivo de aprendizaje asociado a un proceso de enseñanza y aprendizaje, para apreciar su influencia relativa. Por ejemplo, la calidad del trabajo en grupos pequeños, o las conferencias de los maestros, un video o actividades extracurriculares probablemente influirían en la cantidad de estudiantes que atribuyen estas experiencias a su aprendizaje. En otras palabras, puede que no sea solo que los estudiantes participen en grupos pequeños o en discusiones de clase per se, sino en qué preguntas están discutiendo. Esto habla de realizar una investigación cualitativa que nos permita comprender mejor cómo estas metodologías se entrecruzan con el contenido y la calidad de la EDH.

Este estudio reveló un fuerte vínculo entre los métodos participativos, en particular los dirigidos por el alumno, como participar en una actividad extracurricular de una acción social relacionada con los derechos humanos, con aquellos estudiantes que habían calificado a su escuela como máximo influyente "5", sobre su opinión respecto de los derechos humanos. Estos resultados sugieren dos cosas. Primero, que tener tales opciones en el entorno escolar permitirá que un subconjunto de estudiantes altamente motivados se involucre más activamente en los derechos humanos. Los resultados también nos recuerdan que, a pesar de que este estudio se enfocó en cómo las metodologías pueden afectar el aprendizaje relacionado a los derechos humanos, cada uno de los estudiantes trae consigo valores y experiencias previas que pueden resonar más o menos con el mensaje de los derechos humanos. Esto ya había sido sugerido en este y otros estudios que han encontrado un mayor apoyo a los movi-

mientos sociales entre los estudiantes de bajos recursos o que son parte de minorías en comparación con el resto de sus compañeros de clase.

Nos impresionó la cantidad de derechos humanos que los estudiantes fueron capaces de identificar individualmente, principalmente el alto porcentaje de derechos socio-económicos, incluyendo el derecho a la educación. A pesar de que estos derechos no están ratificados por el gobierno de los Estados Unidos, creemos que los estudiantes los conocieron en las salas de clases, al aprender sobre la DUDH y en discusiones acerca de los derechos humanos a nivel internacional.[28] Estos resultados nos hablan del poder de las ideas de la DUDH y de su atractivo para los estudiantes, quienes tal vez ni siquiera sepan que el gobierno de los Estados Unidos no ha ratificado los tratados relacionados.

Sin embargo, también nos preguntamos si se ha enseñado a los estudiantes sobre los tratados de derechos humanos que el gobierno de los Estados Unidos ha ratificado y sobre las obligaciones que éste tiene de respetar tales derechos. Los sistemas de protección nacional (el conjunto de leyes, políticas y prácticas asociadas a la protección, promoción y ejecución de los derechos humanos) son, finalmente, el objetivo principal de la ley de derechos humanos. Sería interesante considerar si los conocimientos de los estudiantes de la BLS sobre apoyo a los derechos socioeconómicos (la categoría más popular entre todos los derechos humanos escritos en las encuestas) están asociados a un estudio crítico y a una discusión sobre las políticas nacionales, estatales y locales de los Estados Unidos.

Suponemos que las formas en que los estudiantes identificaron que se deben promover los derechos humanos están ligados a sus experiencias directas dentro de la escuela. Como ya se mencionó en este capítulo, muchas formas descritas por los jóvenes para la promoción de los derechos humanos estaban relacionadas con la educación, la concientización y la discusión.

También observamos que cerca de un cuarto de las respuestas están relacionadas con protestas, marchas o defensa de algún tipo, y nos preguntamos si esto tiene que ver con el ambiente político que se vive en Boston. Cuando se recolectaron estos datos, en el otoño del 2017, se habían llevado a cabo numerosas marchas y protestas (incluyendo en el área de Boston) en apoyo al movimiento feminista "*Me, Too*" y el antirracista "*Black Lives Matter*". Desde ese entonces, los estudiantes de secundaria (incluyendo algunos de la BLS) han participado en marchas y vigilias en apoyo a las reformas al control de armas, esto en respuesta al asesinato de un grupo de estudiantes de Parkland High School en Florida y de otros estudiantes en otras escuelas estadounidenses debido a ataques con armas. El profesor de la BLS también nos informó que durante el año escolar 2016-17, esta misma entidad estuvo involucrada en una campaña en redes sociales ligada al *#BlackLivesMatter*, esto respuesta a las micro-agre-

[28] Después de completar este estudio, el profesor de historia del BLS nos confirmó que había distribuido la DUDH entre sus estudiantes como parte del currículo.

siones que se viven dentro la escuela: el uso de insultos raciales (the *n-word*) y la falta de respuesta desde la administración de la institución. Estos resultados sugieren que las experiencias vividas por los estudiantes, en lugar del tratamiento académico sobre cómo abordar las violaciones de los derechos humanos, pueden ser aquellas en las que los estudiantes pueden más fáciles de reconocerse e identificarse.

Reflexiones finales

La EDH se preocupa de enseñar a los estudiantes sobre derechos humanos y de ayudarles a identificar sus derechos y los derechos humanos en el mundo. Este estudio muestra que la EDH llevada a cabo en la BLS ha jugado un rol importante en los conocimientos y puntos de vista que estos jóvenes tienen sobre los derechos humanos.

Este estudio sugiere que hay una variedad de metodologías (*a través* de los derechos humanos) que se pueden utilizar para la EDH, y estos enfoques no son solo aquellos que se consideran clásicamente como participativos. Entre los estudiantes que calificaron sus clases como extremadamente influyentes en sus pensamientos sobre derechos humanos, destacan los métodos más experienciales (como actividades extracurriculares y la participación en acción social). El estudio es interesante para confirmar los resultados de otros estudios, incluidos los mencionados anteriormente, así como la mayor probabilidad de que los estudiantes desfavorecidos apoyen la "ciudadanía del movimiento social" y, a los fines de este estudio, protestas, activismo y compromiso con grupos organizados y organizaciones que promueven los derechos humanos. Aun así, incluso los estudiantes que no participaron en ninguna actividad de las anteriormente mencionadas se vieron beneficiados por la riqueza de la EDH ofrecida en las clases de la BLS. El *a través* de los derechos humanos abarca mucho más que cuestiones metodológicas.

Creemos que la combinación de estos resultados sugiere que existe una explicación más compleja para la relación entre qué y cómo los estudiantes aprendieron sobre derechos humanos y sus resultados de aprendizaje. Esto señala el camino para estudios futuros sobre combinaciones de metodologías, la calidad de los contenidos utilizados en la enseñanza aprendizaje y formas más complejas de comprender qué es lo que aportan los estudiantes a la experiencia de aprendizaje de la EDH.

Al considerar la EDH y el "*por*" los derechos humanos, surgen nuevos cuestionamientos. No tenemos datos comparativos que nos sirvan para saber si el 25% de las respuestas de "ciudadanía de movimientos sociales" puede ser considerado alto. Sí queremos mencionar, que este es un criterio válido, ya que se pidió a los estudiantes que entregaran voluntariamente sus ideas sobre cómo promover los derechos humanos en vez de pedirles que respondieran preguntas cerradas, en las que expresaran su nivel de acuerdo con una serie de acciones predeterminadas que tuvieran relación con la visión misma de los estudiantes en relación a la promoción de los derechos humanos.

Los estudiantes más activos en la EDH y, subsecuentemente, más involucrados en la promoción de los derechos humanos, probablemente tengan una motivación intrínseca para hacerlo. ¿De dónde viene esto y cómo la EDH en las escuelas apoya e interactúa con esta motivación? A pesar de que la visión de los derechos humanos enciende la imaginación e involucra al corazón, como lo demuestra la respuesta de los estudiantes estadounidenses a la DUDH y a las violaciones históricas a los derechos humanos, el cómo imaginan el enfrentamiento contra estas violaciones y la promoción de los derechos humanos puede estar fuertemente relacionado con sus experiencias de vida. Todas estas son áreas que merecen un estudio adicional en el aula a medida que la EDH continúa expandiéndose en el plan de estudios nacional.

JÓVENES UNIVERSITARIOS CHILENOS FRENTE A LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. REFLEXIONES A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN

Cátedra de Educación en
Derechos Humanos Harald Edelstam[1]
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Resumen

El presente capítulo desarrolla una reflexión sobre Educación en Derechos Humanos desde la perspectiva de los resultados de la investigación titulada *Significaciones que otorgan a los Derechos Humanos los estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, ingreso 2016: una contribución a las políticas educativas de esta casa de estudios* realizada por la Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam el año 2016. Esto se hará, fundamentalmente, a partir de los resultados asociados al papel que cumple la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su ausencia/presencia en la enseñanza básica y media. Este capítulo propondrá hipótesis que permitan comprender cómo, no obstante el generalizado desconocimiento de la DUDH (existencia, contenido y relevancia), existe una alta valoración de los derechos humanos en general.

Antecedentes

En el presente capítulo se desarrollará una reflexión sobre educación en derechos humanos, específicamente en relación con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante, la DUDH), desde la perspectiva de los resultados de la investigación titulada *Significaciones que otorgan a los Derechos Humanos los estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, ingreso 2016: una contribución a las políticas educativas de esta casa de estudios*, realizada por la Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam, el año 2016. Este estudio se planteó como objetivo general explorar las significaciones sobre los derechos humanos de los estudiantes en relación con las informaciones, fuentes, vivencias, actitudes y comportamientos que nutren dichas significaciones.

Se trató de una investigación mixta, es decir, cuali-cuantitativa, en razón de lo cual se propuso un primer nivel descriptivo de recogida de información, por medio de la aplicación de una encuesta a 390 estudiantes de primer año de la Universidad Acade-

[1] Este artículo es una síntesis de la investigación referida, elaborada por Antonieta Salvo A., integrante de la Cátedra.

mia de Humanismo Cristiano (UAHC), periodo lectivo 2016, lo que permitió identificar y medir diversas significaciones expresadas por los estudiantes. Este instrumento contemplaba 54 preguntas cerradas.

Luego, se planteó la construcción de una muestra cualitativa intencionada compuesta 11 jóvenes encuestados que manifestaron su disposición a seguir participando del estudio, ahora para profundizar en el análisis. Con esta muestra se llevó a cabo la fase cualitativa, consistente en una entrevista en profundidad, y cuyos resultados se analizaron en un nivel descriptivo y un nivel interpretativo. Este instrumento contenía 10 preguntas abiertas.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el presente capítulo se ha estructurado en base a dos grandes apartados. El primero da cuenta de los principales resultados del estudio vinculados a la DUDH. Cabe precisar que, en relación específica con este instrumento, la encuesta incorporó ocho preguntas, mientras que la entrevista consignó dos preguntas. El segundo apartado contiene un conjunto de reflexiones transversales, también vinculadas con la DUDH. Aquí se intentará dilucidar una cuestión puntual que se desprende de los resultados de la investigación, a saber, por qué, no obstante se constata un generalizado desconocimiento de la DUDH (existencia, contenido y relevancia) se aprecia una alta valoración de los derechos humanos en general.

Principales resultados de la investigación

Tal como se indicó, algunas preguntas de la encuesta (fase cuantitativa del estudio) están vinculadas, directa o indirectamente con la DUDH. Cabe precisar que la encuesta contempló 54 preguntas, organizadas en tres ítems: i) Experiencia escolar; ii) Preguntas de opinión, y; iii) Preguntas de conocimiento y opinión.

Del segundo apartado, se rescatan primero cinco afirmaciones respecto de las cuales se pidió la opinión a los estudiantes encuestados. Dichas aseveraciones aluden a derechos consagrados en la DUDH. Las referencias específicas y los resultados son los siguientes:

> **Afirmación n° 8:** "Una persona acusada de cometer delito se presume inocente hasta que se pruebe su culpabilidad". Al respecto, un 78% de los encuestados se manifiesta de acuerdo. Un 8% se encuentra en desacuerdo, mientras que un 12% no sabe o no responde. Esta pregunta va directamente ligada a lo que se denomina una cultura de los derechos humanos o cultura cívica y está referida en el artículo 11, inciso 1, de la DUDH.
>
> **Afirmación n° 9:** "Toda persona debe ser libre de expresar sus creencias e ideas, (políticas y religiosas, culturales o de otro tipo) sin temor a ser discriminada". Aquí el 94% de los y las estudiantes está de acuerdo. Este derecho se encuentra consignado específicamente en el artículo 19 de la DUDH.

Pregunta n° 26: "Para respetar realmente los DDHH, es necesario conocer la Declaración Universal de los DDHH". Como respuesta, un 54% de los y las estudiantes se manifiesta a favor de dicha afirmación. Un 25% está en desacuerdo sobre la necesidad de conocer la Declaración de los Derechos Humanos. No toma posición por el tema el 23 % de los alumnos. No se advierte diferencia significativa respecto al sexo.

Afirmación n° 45: "Toda persona trabajadora tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicalizarse para la defensa de sus intereses". Sobre el particular, un mayoritario 92% de los encuestados manifiesta estar de acuerdo. Se trata de un derecho establecido en el art. 23, inciso 4, de la DUDH.

Afirmación n° 46: "La educación debe ser concebida como un derecho y no como un servicio". Frente a estos un 96% de los encuestados se manifestó de acuerdo. El Derecho a la educación está consagrado en el artículo 26, inciso 1, de la DUDH.

Del tercer apartado, en tanto, se recogen tres preguntas que se relacionan directamente con la DUDH. Se presentan a continuación dichas preguntas y sus respectivos resultados.

Pregunta 48: "¿Cuál es el año de la Declaración Universal de los Derechos Humanos?" Al respecto, el 25 % de los estudiantes responde correctamente: año 1948. El 25 % se equivoca, mientras que el 50 % no sabe o no responde. Nótese que se trata de la mitad de los encuestados que revelan un completo desconocimiento sobre el año de nacimiento de la DUDH.

Pregunta 49: "¿Cuándo se conmemora el Día Internacional de los Derechos Humanos?" Ante esta interrogante un 71% no logra identificar el día de la conmemoración de la Declaración, y solo un 7%, responde correctamente que es el día 10 de diciembre, en referencia al día de promulgación de la DUDH en 1948. El porcentaje restante se agrupa en la categoría no sabe o no responde.

Pregunta 50: "¿Cuántos artículos comprende la Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas?" Sobre esta pregunta, un 80% de los y las estudiantes escogió la alternativa no sabe o no responde. Un 6% respondió acertadamente que eran 30 los artículos de la Declaración. El porcentaje de diferencia señaló otros números incorrectos.

Cabe precisar que lo relativo al análisis de estos resultados —de forma transversal— se abordará en el siguiente apartado.

De la entrevista (fase cualitativa), en tanto, se releva una pregunta que apunta colateralmente a la DUDH, vinculada a la temática de la soberanía nacional. La formulación precisa y sus resultados son:

Pregunta 4: "¿Cree que se atenta contra la soberanía de un país si alguna organización internacional o un tribunal internacional intervienen cuando este legisla sobre diversas políticas (educativas, laborales, policiales, judiciales), en

desacuerdo con la Declaración Universal de los DDHH?". Aquí se observa que las respuestas de los entrevistados son dispares y que varios manifiestan que les resulta complicado contestar.

Así, tres entrevistados apoyan sin objeciones la intervención en caso de violaciones de derechos fundamentales, con opiniones como[2]:

> "... hay instituciones supranacionales que tienen el mandato de velar por nuestros derechos humanos, quizás no cuentan con la misma validez legal o soberana de cada territorio, pero yo creo que es esencial que una institución supranacional intervenga en favor de los derechos humanos. Que se legisle contra los derechos de una persona es efectivamente atentar contra la soberanía".
>
> "... está bien que tengan una regulación".
>
> "Se supone que esa organización es para velar por los derechos humanos de las personas, si se está pasando a llevar en algún país, debe intervenir".

Otros estudiantes consideran que los organismos internacionales actúan en un marco ambiguo, aspecto que les resulta más relevante que el tema de la soberanía:

> "Es complicado. Por ejemplo, si acá estamos privatizando la educación, estamos privatizando la salud y se mete la ONU, yo creo que está bien, es que tampoco se meten. Soberanía de qué".
>
> "A mí me enseñaron que las organizaciones defienden los derechos humanos, pero al final no tienen un peso político, no tienen un peso tan grande como para intervenir en las acciones de otros países".
>
> "Las Naciones Unidas deberían tener más intervención en situaciones en que se pasan a llevar los derechos, deberían tener más intervención y un poco más de poder".
>
> "La intervención es buena, pero depende de qué lado, si intervengo con armas a ese país estoy contradiciendo lo que estoy predicando en derechos humanos, si voy a matar a otra persona, sería ilógico que yo estuviera haciendo eso, intervenir de otra forma sí".

Este tema tampoco queda exento de controversias con entrevistados que manifiestan que los derechos humanos son una construcción occidental y, por lo tanto, cualquier intervención sería un atentado a la cultura de los países no occidentales. Estas impresiones, si bien por momentos carecen de una argumentación acabada, nos permiten entender que las nuevas generaciones han introducido en sus razonamientos las tensiones generadas por la universalidad de los derechos humanos:

---

[2] Las opiniones que se reproducen en este apartado han sido extraídas directamente de la investigación original a la que remite el presente capítulo. Son discursos textuales de los y las estudiantes, manifestados en el marco de las entrevistas en profundidad aplicadas.

> "Son nociones occidentales, cosas de la civilización, del día a día de un europeo, norteamericano, latinoamericano. No creo que un africano, un asiático o un oceánico se sienta representado. El derecho humano es de la civilización europea. Acá se infringen, nos dejamos regir por ellos, pero no nos beneficia en nada"

> "Es bastante complicada esa pregunta ya que uno al momento en que analiza una cultura, un territorio, no puedes implantar tus parámetros para ver si lo que ellos están haciendo es correcto o incorrecto".

Respecto a la idea misma de soberanía, los estudiantes entrevistados dan respuestas dispares que dejan en evidencia un conocimiento parcial de los modos en que operan Naciones Unidas y sus países adscritos frente a los pactos y tratados internacionales:

> "Tengo entendido que este es un acuerdo mundial para todas las naciones y los países y considero que si alguna organización tiene que hacer alguna crítica o comentario o intervención tiene que pasar primero por pedir permiso; si bien esto es un derecho y son normas para todos, siempre tiene que haber un grado de autorización. No debiese nunca pasar a llevar a un lugar. Aunque si se trata de un criminal de guerra, sí, está bien la intervención".

> "Se estaría atentando contra la soberanía si no se llega a un acuerdo, siempre la idea sería velar por un acuerdo".

> "Constitucionalmente el país efectivamente estaría perdiendo su soberanía, pero si lo ve de un lado más humano, de relaciones (...) ese país estaría siendo corregido o integrado a una forma universal de los derechos humanos. Debería haber intervención internacional en algunos casos, como en Chile. Chile tuvo hartos problemas con organizaciones internacionales, tuvo demandas y lo que pasó fue terrible, entonces yo avalo que las organizaciones interfieran en las decisiones de los países, aunque pierdan la soberanía".

Otra interrogante de la entrevista apunta directamente a la DUDH. Los detalles son:

> Pregunta 5: "¿Ha leído documentos sobre DDHH como la Declaración Universal, Pactos o Convenciones?, ¿Le parece importante conocer estos documentos?, ¿Por qué?". Frente a esta interrogante la mayoría de los estudiantes entrevistados afirmó haber tenido acceso a parte de estos documentos (principalmente la Declaración Universal y la Convención de los Derechos de la Infancia), algunos en instituciones educativas (lo que los sitúa fuera del 63% antes mencionado), y otros por un interés y búsqueda personal en medios como la televisión o internet. Varios manifestaron que este conocimiento no se profundizó, que tuvieron de él solo una aproximación general y solo dos entrevistados expresaron no haber accedido nunca a este tipo de documentos.

Es importante observar que todos los entrevistados coincidieron en que les parecía muy importante manejar esta información como parte de una formación crítica, que permitiría brindar a las personas mayor conciencia sobre sus derechos:

> "Es necesaria, la gente sabría cuando se le pasa a llevar o cuando no".

> "Porque si yo no estoy consciente de mis derechos yo nunca voy a decir que no, entonces mi vida constantemente va a estar propensa a que se burlen de mí".

> "Es como saber el nombre, el RUT para salir a la calle, los derechos están primero, para proteger a las personas y segundo, para entender el valor que tiene cada persona...".

> "... porque ahí mismo te das cuenta de esos derechos que son inalienables, derecho a la salud, derecho a la educación, te das cuenta de los derechos que carece tu mismo país".

Asimismo, es interesante rescatar algunas opiniones que evidencian la conciencia que estos jóvenes tienen sobre cómo podrían abordarse estos contenidos y las dificultades para su aprendizaje:

> "... yo creo que debe partir por algún documento para sustentar una base teórica de lo que son los derechos humanos y después llevarlos más allá a un tema más complejo, incluso en las relaciones del día a día que tiene uno con las personas".

> "... la gente tampoco tiene un hábito muy bueno de lectura dependiendo del lugar donde esté ubicado y tampoco lo va a hacer porque le va a dar pajita[3] y si lo pasan en las noticias lo van a dar como ellos quieran y no lo van a explicar con detalle".

> "Son importantes, lamentablemente como son tan burocráticos mucha gente se aleja de ellos, pero sí al menos en los colegios se intenta pasar, como los libros para niños, los derechos de los niños, se intenta dar ideas, pero uno acercarse al documento es difícil, es como si te preguntaran si has leído la Constitución entera, te pierdes en la burocracia que está dentro de ese documento".

En resumen, frente a este punto podemos señalar que, en su mayoría, los estudiantes entrevistados consideran que es importante haber leído y conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pactos y convenciones, y entienden que manejar esta información permite a las personas hacer valer sus derechos.

Reflexiones en torno a los resultados

En general, las respuestas manifiestan un claro interés de los estudiantes por el tema de los derechos humanos, su relevancia y su aplicación en la vida cotidiana. Se advierte que, si bien es cierto no están plenamente informados y formados al respecto, tienen una opinión sobre diversas aristas vinculadas al campo de los derechos, desde sus vivencias personales, familiares y comunitarias. Resalta el compromiso de los estudiantes con el respeto y defensa de los derechos de todos y todas, cualquiera sea su condición y frente a diferentes situaciones de atropello a dichas prerrogativas, tal

[3] Pajita: modismo juvenil chileno que indica flojera o pereza.

como les fue propuesto en las diversas preguntas tanto de la encuesta como de la entrevista. En este sentido, se advierte una actitud positiva respecto de la importancia de la no discriminación en el trato y el respeto entre las personas, expresado —por ejemplo— en el apoyo a la igualdad de género o en la aceptación y acogida a los inmigrantes.

Junto con ello, las respuestas expresadas permiten aproximarse a un aspecto especialmente preocupante: los aportes —escasos— y las deficiencias del sistema escolar secundario chileno en materia de educación en derechos humanos. Una de las preguntas del estudio apuntó directamente a este punto, cuando invitaba a los estudiantes a pronunciarse frente a la afirmación siguiente: "En la institución escolar donde cursé mi enseñanza media, se conversaba y se hacía clases sobre los DDHH" (pregunta n° 1, encuesta). Frente a ella, el 63% de los estudiantes señala no haber recibido información referida a los derechos humanos. Un 36 %, en cambio, responde positivamente. No se advierte diferencia significativa entre hombres y mujeres. Como se señaló, se trata de resultados preocupantes, dado que estos temas están incorporados en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) del Ministerio de Educación, con la intención de vincular estos, directa o indirectamente, con los derechos humanos. La idea es que todas las asignaturas hagan alusión a dichos objetivos a partir de sus contenidos disciplinarios. Más aun, en la asignatura de Historia, Ciencias Sociales y Geografía, en Segundo Año Medio, hay una subunidad denominada Golpe Militar y Transición a la Democracia, donde debe abordarse la historia reciente y, por supuesto, la violación a los derechos humanos durante la dictadura. Nada de esto se cumple a cabalidad; los avances aún se encuentran sujetos a las preferencias, intereses y conocimiento de los profesores sobre el particular.

Ligado a ello, estudios anteriores sobre el tema (Magendzo & Toledo, 2009) indican en que las escuelas, tanto subvencionadas como municipales y privadas, la tendencia a abordar dichos tópicos es baja, y que cerca de un 47% de estas escuelas no aborda este contenido en la Subunidad de "Régimen militar y transición democrática", a pesar de ser incluidas en el programa especializado en integrar estos conocimientos (P.E.I.), dictado por el Ministerio de Educación en Chile. Unido a esto, otra de las variables intervinientes en la educación en derechos humanos en el aula es el tiempo, específicamente su escasez, para tareas como la planificación, preparación y ejecución de un plan de enseñanza-aprendizaje sobre la EDH.

Asimismo, y tal como se enunciaba, otro factor que influye en la realidad que se describe es la formación previa (pregrado), en términos de una preparación y generación de conocimiento para le enseñanza de los derechos humanos en general y de la DUDH en particular, que al parecer profesores y profesoras no están teniendo (Magendzo & Toledo, 2009). Esta carencia afecta directamente las posibilidades en enseñanza y transmisión de estos contenidos en las aulas de las instituciones escolares, sean municipales, subvencionadas o particulares.

Es importante mencionar además que los educadores, a la hora en enseñar contenidos ligados a los derechos humanos, reflejan un cierto temor al conflicto, indudable-

mente ligado a la marca dejada por la dictadura en Chile y reflejada en la forma de pensar de autoridades y directivos de las escuelas, en los y las profesoras y en los y las estudiantes de estas instituciones educativas. Al respecto, "es atendible creer que ante un tema controversial, donde se articula la historia reciente con las violaciones a los Derechos Humanos, se generen actitudes y emociones, tanto por parte de estudiantes como de los profesores, que intervienen en el proceso pedagógico" (Magendzo y Toledo, 2009: 150).

A lo anterior se suma otro aspecto que incide en la no enseñanza sobre derechos humanos en la escuela: la falta de recursos didácticos para su enseñanza. En efecto, se reconoce la deficiencia en términos de materiales disponibles online, recursos audiovisuales, libros y otro tipo de apoyo a la enseñanza para el profesor o profesora que imparte la unidad vinculada a la enseñanza de la DUDH y afines. Según las bases del Currículum, año 2016 de enseñanza media, es importante hacer mención que este contenido se encuentra presente de manera transversal en la formación valórica-actitudinal y en la base de formación sociocultural y ciudadana[4].

Ahora bien, más allá de lo relativo al desconocimiento teórico y conceptual sobre derechos humanos que evidencian los y las estudiantes, incluido el origen, contenido y características de la DUDH, es interesante detenerse en algunos resultados específicos y en las reflexiones que subyacen a ellos. Al respecto, no casualmente, se evidencia dispersión en las respuestas, posiblemente debido a la complejidad valórica que encierran o al desconocimiento en profundidad de los encuestados/as acerca de este tema. Así, algunas opiniones o apreciaciones personales expresadas durante las entrevistas (fase cualitativa), pueden a ayudar a entender casos en que se da una mayor dispersión de respuesta de los encuestados (fase cuantitativa). Los detalles respecto de lo señalado pueden sintetizarse en los siguientes puntos, organizados en forma de conclusiones y recomendaciones que se establecieron en la investigación:

- Las respuestas sobre el conocimiento de los derechos humanos demuestran ausencia de información sistemática respecto a la Declaración Universal. Sin embargo, si bien sobre algunos derechos específicos, los encuestados expresan claridad y convicción, en otros casos ("todas las personas son sujetos de derecho sin distinción", o sobre "la aplicación de la pena de muerte"), se observa cierta confusión o desorientación en las respuestas. Por consiguiente, se recomienda que las autoridades educacionales pongan mayor atención a la educación en derechos humanos, tantos en los aspectos jurídico-normativos como en los axiológicos y ambientales.

[4] Cabe precisar, no obstante, que las *Nuevas bases curriculares y programas de estudio*, emanadas del Ministerio de Educación de Chile contemplan el "Desarrollo de Competencias Ciudadanas y respeto por los Derechos Humanos". Esto se encuentra integrado como cuarto punto en el marco curricular de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tiene, por tanto, un carácter obligatorio, aunque no se cumpla con ello a cabalidad. El documento referido se encuentra disponible en: http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Cartilla-Curricular-FG-1.pdf

- Respecto a la opinión general sobre el respeto de los derechos humanos en Chile, las respuestas son casi unánimes en señalar que en el país estos no se respetan suficientemente. Además, los encuestados se manifiestan pesimistas respecto a los cambios que se puedan producir a futuro sobre el particular. Por otra parte, se advierte una cierta dispersión de respuestas en relación con las actitudes discriminatorias que se observan en diferentes ámbitos de la vida nacional. Estas reacciones son preocupantes y expresan la necesidad de crear una cultura de los derechos humanos en los diferentes campos de la vida del país.

- Sobre la actitud y conducta personal frente al respeto o violación de los derechos humanos, los encuestados se perciben como sujetos de derechos a los que importan tanto los propios derechos como los de los demás. Esto mismo los hace afirmar que un sistema político que respete estos derechos es más importante que otro que podría beneficiarlos individualmente, pero que permita violaciones a ellos, como sería el caso de una dictadura. Esta actitud de los encuestados es positiva y esperanzadora. Sin embargo, en la aplicación de los derechos a personas infractoras de las leyes (delincuentes, pedófilos), existen discrepancias y un porcentaje significativo evita pronunciarse. Lamentablemente, esta reacción de los encuestados reproduce o refleja el ambiente que se percibe en un sector de la población, como lo demostró la encuesta del Instituto Nacional de Derechos Humanos. No obstante, un porcentaje importante no ve relación entre el incremento de la delincuencia y la exigencia de respeto de los derechos humanos.

  Sobre este punto habría que añadir un dato surgido con posterioridad a la realización de la investigación aquí presentada. Nos referimos a los resultados del último Estudio sobre Educación Cívica y Ciudadana de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), aplicado a niñas y niños de 8° básico, en donde un 52% de los estudiantes encuestados en Chile afirmó estar de acuerdo con un Estado dictatorial si este conlleva orden y seguridad[5]. Esto revela una diferencia con la apreciación de los estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que puede ser leída en virtud de distintas claves. Una, en base a una diferencia generacional entre ambos grupos. Otra, en relación con el perfil de estudiantes que escoge realizar su formación universitaria en una institución como la Academia, reconocida por su posición de defensa de los derechos humanos, la democracia y la promoción de un pensamiento crítico.

- No obstante lo anterior, en relación con las condiciones necesarias para el respeto de los derechos humanos, los encuestados se muestran pesimistas respecto a que la democracia en Chile, tal como la perciben en la actualidad, pueda efectivamente favorecer el respeto de estos derechos. Esto no significa una posición de rechazo o desconfianza de los regímenes democráticos en sí, sino de la forma en que se ha concretado la democracia en el Chile actual.

[5] Los detalles de este estudio pueden ser revisados en el siguiente enlace: http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/disminuye-chile-numero-estudiantes-creen-la-paz-se-logra-negociacion-dialogo/

- Finalmente, hay casi unanimidad en relevar la necesidad de la educación en derechos humanos, como también insistir en que la responsabilidad primordial en torno a esto corresponde a los establecimientos educacionales. Asimismo, un alto porcentaje considera al Estado responsable de garantizar la protección de estos derechos. Además, para una proporción considerable, la Universidad constituye un espacio adecuado de aprendizaje de los derechos humanos.

  En efecto, todos los entrevistados manifestaron estar de acuerdo con que es importante la educación en derechos humanos y entregaron diversos argumentos para apoyar esta idea, tales como la importancia de crear una "mayor conciencia" en las personas acerca de sus derechos, dado que percibían que la gente desconoce cuáles son estos. Además insistían en que debía ser una "educación clara y con objetivos", que podía "implementarse en la asignatura de ciudadanía, alejada de lo moral, más como toma de conciencia" y preocupada por la "biodiversidad "y el "respeto por las diferencias". Resalta como preocupación de varios entrevistados el hecho de haber finalizado su educación escolar sin conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos o sentir que en su entorno se han naturalizado expresiones y actitudes contrarias a ellos.

Más allá de las estadísticas, es importante aclarar que el grado de "empoderamiento" y de relevancia que la Declaración pueda tener en los y las estudiantes de la UAHC, es imperioso generar estrategias didácticas que permitan fortalecer el desarrollo en la formación universitaria de estas materias ya que, al parecer, los y las estudiantes tienen una formación más intuitiva de estas materias. De aquí la importancia de utilizar métodos didácticos adaptados a la formación universitaria para motivar y profundizar en el conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. intereses.clanos, y el Derecho a las personas a organizarce en su promoci la Delcaracireses"irectamente ligad

Referencias bibliográficas:

Cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam (2017). *Significaciones que otorgan a los Derechos Humanos los estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, ingreso 2016: una contribución a las políticas educativas de esta casa de estudios*. Santiago de Chile: Unesco / Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) (2016). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Latinoamericano*. Amsterdam. Recuperado de: http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/disminuye-chile-numero-estudiantes-creen-la-paz-se-logra-negociacion-dialogo/

Magendzo, A.; Toledo, M.I. (2009). Educación en Derechos Humanos: Currículum Historia Y Ciencias Sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad "Régimen militar y transición a las Democracia". *Estudios Pedagógicos*, XXXV, 1, 139-154.

Ministerio de Educación (2015). *Nuevas bases curriculares y programas de estudio. Cartilla de Orientaciones Técnicas*. Santiago de Chile.

Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Organización de Naciones Unidas (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado de: http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHREducationTraining.aspx.aspx

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS DDHH: UNA EXPERIENCIA EN LA PROMOCIÓN DE LOS DDHH EN JÓVENES UNIVERSITARIOS CHILENOS

Verónica Gómez-Urrutia[1] y Paulina Royo Urrizola[2]

Resumen

Este capítulo examina el proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en el contexto del desarrollo de un rediseño curricular realizado en una Universidad pública regional. El propósito de este rediseño fue incorporar en la formación profesional la dimensión ciudadana, en la lógica de que los/as futuros/as profesionales reconocieran el impacto que el ejercicio profesional tendrá en la vida de las personas a quienes prestarán sus servicios. Ello no solo desde el punto de vista disciplinar, sino también desde la perspectiva de su responsabilidad ética en el fomento de los derechos humanos y el resguardo de la capacidad de las personas a ejercer legítimamente esos derechos. Este trabajo está basado en la experiencia de 10 años de aplicación de un diseño instruccional que intenta reconocer la vivencia y el ideario generacional que portan los/as estudiantes sobre derechos humanos, con el propósito de potenciar una ciudadanía activa que se responsabiliza de los desafíos de su tiempo.

Introducción

Este capítulo examina la experiencia de desarrollo de competencias ciudadanas asociadas a las capacidades de diálogo y agencia en el plano ético en una Universidad estatal en la zona central de Chile. Dichas competencias, argumentamos, contribuyen al fortalecimiento de la identidad moral del estudiantado y al desarrollo de sus capacidades de agencia, al permitirles hacer explícitas sus jerarquías de valores y contrastarlas con las de otras personas y con los principios universalizables de la ética contemporánea. Lo anterior, en el contexto de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias que enfatiza el "aprender haciendo", lo que plantea el desafío de que los/as estudiantes se involucren en su aprendizaje no solo desde la perspectiva de demostrar que han internalizado ciertos contenidos, sino que también son capaces de aplicarlos en la consolidación de la vida democrática. Lo anterior como

[1] Periodista (Universidad de Chile), D.Phil (University of Sussex, Reino Unido). Académica de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile.

[2] Profesora de Filosofía (Universidad de Concepción), Magíster en Filosofía (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile). Académica del Instituto de Estudios Humanísticos Juan Ignacio Molina, Universidad de Talca (Chile).

parte de un esfuerzo pedagógico intencionado hacia el fortalecimiento de las competencias ciudadanas relacionadas con la convivencia democrática y, en forma especial, con la enseñanza de la ética cívica y los DD.HH.

Ante las graves violaciones a los DD.HH. que sufrió nuestro país y tomando en consideración las dificultades vividas en Chile con la ruptura de la democracia, nos propusimos brindar experiencias de enseñanza-aprendizaje que nos permitieran, desde el ámbito de las competencias ciudadanas y desde el presente, reexaminar y ejercitar junto al estudiantado la validez de los principios éticos de carácter universalizable que son la base fundamental del respeto a los derechos humanos. Partiendo del modelo de las éticas dialógicas y procedimentales, este artículo da cuenta de una experiencia de 10 años (obtenida entre los años 2007 a 2017 en la asignatura Ética, Valoración y Sociedad, EVS, hoy denominada Ciudadanía y Ética) en la implementación de una metodología de enseñanza-aprendizaje orientada al autodescubrimiento ético y a la construcción de acuerdos con otros/as[3].

Rediseño curricular: una oportunidad para la formación ética

El año 2005, en el contexto de un proceso de rediseño curricular, se incorporó en todas las carreras de pregrado en la Universidad de Talca (institución estatal) la formación sistemática de competencias genéricas en un programa académico denominado *Formación Fundamental*, que contemplaba tres dominios: competencias instrumentales; competencias interpersonales y competencias ciudadanas. En este último dominio se diseñó e implementó 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 la toma de decisiones desde una visión humanista y laica. Esto significó pensar la enseñanza de la ética desde el punto de vista de su aplicación práctica, formulada en el lenguaje de las competencias: interesaba la enseñanza *del modo de reflexionar propio* de la ética moderna, basada en la aplicación de principios éticos universalizables. El modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias exige que se piense no solo en contenidos, sino en la forma en que se espera que los/as estudiantes movilicen conocimientos y procedimientos en función de un objetivo concreto que se espera lograr como aprendizaje. Desde esta perspectiva, es necesario pensar en el currículo como un conjunto de habilidades y procedimientos relacionados con el pensamiento ético, al cual se integran autores o corrientes filosóficas determinadas. En este contexto era imprescindible que los/as estudiantes incorporaran explícitamente sus propias visiones de mundo y jerarquías

[3] Como se trata de una experiencia acumulada en 10 años, parte de este artículo contiene reflexiones anteriores que hemos expuesto en otras publicaciones. Véase: Gómez, V. y Royo, P. 2011, 2012, 2015 y 2016.

de valores al proceso de aprendizaje. Lo anterior, pensando en el fortalecimiento de las competencias cívicas y del proceso de toma de decisiones en el plano ético con el fin de disponer de los fundamentos teóricos para aplicar —en la vida real— los valores relacionados con principios éticos de carácter universalizable, tales como libertad, justicia, igualdad y solidaridad (Rawls, 1990; Walzer, 1994).

Este rediseño se situó, además, en la lógica de vincular el impacto que tendrán los/as estudiantes como futuros profesionales en el fomento de la valoración de esos principios y en el resguardo a sus capacidades para ejercer esos derechos. Y, también, para ayudar a fortalecer dichas capacidades en aquellas personas a las que prestarán servicio. Sostenemos que esta generación, que ha tenido la posibilidad de acceder a la educación superior en proporciones inéditas, tiene una responsabilidad especial en la construcción de un proyecto de sociedad cada vez más inclusivo. Ellos/as serán sujetos que —desde una ciudadanía activa— deberán asumir las nuevas demandas que tienen las personas de vivir en una sociedad más justa y más humana, en la cual la vulneración de los DD. HH. no solo sean actos denunciables sino también inaceptables desde el punto de vista de imperativos éticos que regulen los comportamientos de las personas en situaciones de conflicto, disidencias o confrontaciones ideológicas.

Así, el objetivo de la educación en el ámbito de la ética fue orientado a 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. Desde este ámbito se explica la necesidad de fortalecer los 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 se consideran cruciales para la convivencia democrática en sociedades pluralistas donde no existe una ética sustantiva compartida[4]. En otras palabras, se centra en la comprensión de las sociedades modernas como mundos sociales racionalizados (en el sentido weberiano del término) donde se reconocen derechos de las personas basados 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. Como señala 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" (Lipovestsky, 2003, p. 51).

El enfoque basado en competencias aplicado en esta experiencia pedagógica requiere que, junto con revisar los marcos conceptuales y analíticos de la ética y la filosofía moral modernas, los/as estudiantes incorporen explícitamente sus propias visiones de mundo y jerarquías de valores al proceso de aprendizaje. Nos pareció pertinente

[4] No es este 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.

dotarlos de recursos que los habilitaran para tomar mejores decisiones, toda vez que las nuevas generaciones enfrentarán un mundo cuya velocidad de transformación no tiene precedentes; un mundo más incierto e inseguro que el de décadas anteriores, producto de importantes transformaciones económicas, tecnológicas, políticas y culturales que han modificado la forma en que se organiza la sociedad. En este sentido, uno de los cambios más importantes es el que ha ocurrido a nivel ideológico-valórico, desde el punto de vista de la pérdida de relevancia de los que fueran, tradicionalmente, los grandes sistemas de sentido: la religión, la tradición y las grandes ideologías políticas. Estos cambios influyen en la forma en que las personas conducen sus vidas, dependiendo cada vez menos de instituciones o referentes tradicionales y cada vez más de sus propias capacidades para interpretar la realidad y situarse en ella desde una visión de mundo y una jerarquía de valores que, de manera creciente, debe ser construida con recursos personales (PNUD, 2012).

Este desafío institucional revistió ciertas características propias no solo por el perfil del estudiantado: dada la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior, era razonable suponer que cada vez nos encontraríamos con jóvenes cuya experiencia, valores y opciones de proyectos de vida sean más heterogéneos. La experiencia en el aula nos ha permitido pensar que ellos/as cuentan con pocos espacios para ejercitar este tipo de habilidades, lo cual constituye un desafío tanto para la educación superior como para la continuidad de la democracia desde el punto de vista de la articulación de proyectos de vida y jerarquías de valores diversas en torno a un ideal compartido de bien común. La implementación de este rediseño curricular, en especial en su línea de formación ciudadana, también significó que emergieran contradicciones y tensiones al interior de la comunidad universitaria (autoridades y académicos) en el sentido de existir una cierta desconfianza respecto a si, efectivamente, era posible educar en valores en esta etapa de la vida.

Enseñanza-aprendizaje de la ética: diseño instruccional

El desafío pedagógico planteado por esta iniciativa debió tomar en consideración cuatro aspectos esenciales: i) proponer un proyecto educativo incluyente para la enseñanza de la ética y de los DD.HH., integrando la diversidad de experiencias y formación valórica que los/as estudiantes traen consigo, ii) enseñar-aprender contenidos desde determinados marcos teóricos que explican la necesidad de generar espacios de análisis, deliberación y confrontación de ideas en torno a temas en los que ya los/as estudiantes ya han tomado una cierta posición, desde sus ideas de lo bueno y lo justo, iii) aplicar metodologías que respondieran a la necesidad del estudiantado de elaborar un proyecto de vida que no solo supone metas profesionales, sino que incorpora, además, la identidad moral de quien lo construye, y iv) diseñar y evaluar los instrumentos de evaluación aplicados para obtener información sobre los

resultados del rediseño de la enseñanza de los principios éticos universalizables que fundamentan los derechos humanos[5].

A partir de ello, se definió un conjunto de contenidos, estrategias metodológicas y evaluaciones que se consideraron apropiadas para 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 los/as estudiantes, tales como análisis de material audiovisual; análisis de casos ficticios basados en información real y sesiones de deliberación. Por este motivo, se optó por formas de trabajo en sala y de evaluación que acercaran la reflexión ética a la experiencia cotidiana de los/as estudiantes, para que la misma fuera reexaminada a la luz de los marcos analíticos proporcionados por la ética. Ello implica reconocer la importancia de desarrollar en ellos/as la capacidad de evaluar las situaciones éticamente ambiguas (esto es, que plantean más de una opción justificable) y otorgarles un sentido valórico, operación que con frecuencia demanda una "negociación" —desde el punto de vista del *sentido*— respecto de las propias opciones personales en el terreno de los valores (Light, Cox & Calkins, 2009). Junto a lo anterior, también los invita a asumir con niveles mayores de reflexividad. Y también, a asumir la responsabilidad de desplegar sus capacidades y ser sujetos protagonistas de sus propias historias personales (en el contexto de una sociedad que entrega condiciones ambiguas y contradictorias) y profesionales. Esto último, respecto a la manera más adecuada de hacer posible el desarrollo humano, entendido como ampliación de libertades para todos/as las personas, en condiciones de igualdad y simetría (Sen, 2010).

Lo anterior requiere de ciudadanos/as capaces de enfrentar los desafíos de la convivencia colectiva desde una doble perspectiva: a) la de explicitar sus propios proyectos de vida y sus implicaciones ético-morales y b) la de conjugar estos proyectos con el entorno social y las exigencias del bien común, que ha de ser, también, definido por la ciudadanía. Consideramos que incorporar la dimensión ciudadana en la Educación Superior la transforma en un espacio privilegiado para el desarrollo de las competencias dialógicas en el ámbito de la ética cívica, un espacio para cultivar la habilidad de debatir los problemas comunes de una sociedad en un marco de respeto y tolerancia. Todo ello presenta una especial compatibilidad con la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en competencias; entendiendo estas últimas como una combinación entre destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica (Le Boterf, 2001). Así, la competencia incluye tanto medios como fines, donde los conocimientos, habilidades y destrezas se consideran

[5] Mayores detalles pueden encontrarse en: Gómez V. y Royo P. (2015). Construyendo espacios de diálogo: una propuesta de enseñanza de la bioética. *Acta de Bioethica* 21, (1):9-18.

como medios que permiten alcanzar el fin: desempeñar efectivamente una tarea o actividad cumpliendo con los estándares requeridos en un determinado oficio (González, Herrera y Zurita, 2009).

Los/as estudiantes hablan

Por ser una experiencia inédita en el contexto de la educación superior estatal en Chile, asumimos la responsabilidad de levantar información respecto a las percepciones que tenían los/as estudiantes después de haber cursado y aprobado el módulo. El año 2009 se aplicó una encuesta anónima de percepción a los/as estudiantes (N=555). Dentro de la batería de preguntas, se incluyó una abierta: "¿Cuáles consideras que fue/ron tu/s principales aprendizajes en este módulo?". El propósito era brindarles la oportunidad de señalar, en su propio lenguaje, lo que habían aprendido durante el semestre. Las respuestas fueron sometidas a un proceso de categorización cuyos resultados fueron los siguientes: un 30% de los/as estudiante señaló como principal aprendizaje "Enfrentar cuestiones valóricas", categoría que incluye la forma de abordar dilemas, ponderar aspectos éticos de un problema y sus implicaciones, resolver o enfrentar conflictos de valores de manera tolerante, desde el punto de vista del cambio que el/la propio/a estudiante percibe en su modo de enfrentar cuestiones valóricas. Un porcentaje similar —29%— señaló como principal aprendizaje la definición y aplicación de principios, valores y conceptos, en suma, aprendizajes identificados en el plano de la teoría ética, tales como distinción entre ética y moral, problemas base de la reflexión ética, formulación de principios y utilización de un lenguaje especializado. Un 19% destacó las habilidades metodológicas adquiridas (aprendizajes en el plano de metodologías *propias del análisis ético*, así como procedimientos propios de dicho análisis: pasos del análisis, contrastación de juicios, modelo de la conciencia ética, método deliberativo); un 11% reconoce la diversidad de valores y perspectivas como algo positivo. Un 7% identificó aprendizajes desde el punto de vista de comprender situaciones sociales que tienen un aspecto ético importante. Finalmente, un 4% destacó aprendizajes vinculados a habilidades no específicas del análisis ético, agrupadas bajo la categoría de "Habilidades generales". En la misma encuesta, se preguntó a los/as estudiantes dónde podrían aplicar lo aprendido. El ítem fue cerrado, de opción múltiple. Fue importante constatar que los/as estudiantes reconocieron en sí mismos la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos distintos de la sala de clases, ya que en todos los contextos indicados —relaciones familiares, personales y esferas de actuación profesional— más del 70% de los encuestados señaló que los aprendizajes realizados eran relevantes. Nadie marcó la opción "ninguno" (Gómez y Royo, 2012).

A la luz de los resultados obtenidos en esta encuesta, nos surgió la inquietud acerca de los recursos personales y el uso que los/as estudiantes hacían, efectivamente, de su experiencia para resolver los dilemas que se les planteaban. Para averiguarlo, durante 2012 y 2013 se aplicó otro instrumento que consultaba específicamente por estas cuestiones a 52 estudiantes de Medicina. Se utilizó una escala tipo Likert de

cinco puntos, aplicada después de cada evaluación, donde los/as estudiantes debían clasificar cada recurso utilizado en la evaluación en categorías que iban desde "Muy importante" hasta "Muy poco importante". Las evaluaciones fueron una prueba de carácter conceptual, luego un análisis de caso cuyo contenido fue elaborado por las docentes y, finalmente, la resolución de un caso ético que ellos/as debían construir como dilema y luego resolver deliberando, con el requisito de representar las perspectivas de todos los actores relevantes. Los resultados son los siguientes (solo se presenta la suma de quienes clasificaron la afirmación como "Muy importante" e "Importante"):

La capacidad de comprender lo leído y visto en clases. Esta afirmación pasó desde un 86,6% en la primera evaluación a un 81,1% en la segunda, logrando los mayores niveles de autonomía en el estudiantado (respecto de lo visto en clases) en la tercera evaluación, con un 58,4 %. Este aspecto es relevante dado que precisamente lo que deseamos fortalecer en los/as estudiantes es la capacidad para adquirir grados de autonomía moral, que los habilite en el proceso de tomar decisiones éticas fundadas en el ámbito de su desempeño profesional.

Respecto a la afirmación *Discusiones sostenidas en clases*, los/as estudiantes ponderaron con un 65,4% en la primera evaluación, un 52,8% en la segunda y un 50,1% en la tercera, porcentaje que muestra la importancia de dialogar sobre los principios de la bioética, con respaldo de marco teórico, pero especialmente, en la aplicación de un método dialógico que permita interactuar y confrontar niveles de argumentación entre pares. Cuando se les preguntó, con relación a la última evaluación, que implicaba sesiones de deliberación siguiendo procedimientos y orientado al logro de acuerdos (y no a ganar un debate): "¿Qué importancia le asignarías a tu experiencia (vivencias, reflexiones personales) para enfrentar exitosamente esta evaluación?" El 47 % la calificó como "bastante importante" y el 17,6% como "muy importante", lo que suma un 64,7 % de la muestra, aspecto que verifica una tendencia hacia la incorporación de las vivencias y reflexiones personales en el trabajo de curso.

Cuando la afirmación hacía referencia a los contextos de aplicación de lo aprendido, el más importante —en todas las evaluaciones— es el referente a las *decisiones profesionales*: 58% en la prueba de carácter conceptual; un 79% en el análisis de caso y un 71% en las deliberaciones. En esta misma línea, la segunda afirmación más relevada fue *relaciones con personas en el contexto universitario y laboral*: 48,1% en la primera evaluación; 39,6% en la segunda y un 37,5 % en la tercera, aspecto que también se relaciona con la aplicación del aprendizaje obtenido en aspectos relacionados con la vinculación y convivencia con personas más cercanas, como por ejemplo la familia, los amigos y la pareja.

Al respecto, coincidimos con Gracia (2004) en que un aspecto valioso del tipo de enseñanza que hemos descrito es hacer posible que los/as estudiantes se apropien de la idea de que —en un mundo complejo como el que vivimos— existen razones, valores y creencias que no es posible racionalizar del todo, porque pertenecen al ámbito vital de nuestros valores más profundos, pero de las que sí tenemos que ser capaces de dar

razones, "a fin de exigirnos a nosotros mismos y exigir a los demás que sus decisiones sean, no uniformes, pero sí razonables y prudentes" (Gracia, 2004, p. 37). Por ello, se hace necesario crear espacios en los cuales nuestros jóvenes puedan construir una comprensión más reflexiva de sí mismos; una comprensión que, por definición, debe estar basada en las jerarquías de valores que ellos/as portan (Burbules, 1999). Lo anterior contribuye con el fortalecimiento de la autonomía moral y la necesidad imperiosa de contar con argumentos que permitan a nuestros/as estudiantes diseñar su proyecto de vida personal y profesional, teniendo a la vista no solo su propia visión de felicidad o alternativa de vida buena, sino que también pensar de qué manera se busca el progreso moral de una sociedad. Desde esta perspectiva, la formación en valores éticos y para la ciudadanía en el mundo universitario:

> "[N]o se agota en un conjunto de saberes más o menos bien asimilados, sino que debe suponer un aprendizaje práctico, vivido en la cotidianidad de la vida del estudiante que combine en la construcción de su forma de ser, pensar y convivir, criterios de felicidad personal con criterios de solidaridad y cuidado hacia los demás. Educar en valores es promover actitudes y disposiciones en la persona favorables para la trasformación de su entorno en un medio más equitativo, democrático y digno para todas y cada una de las personas que en él conviven" (Martínez, citado en Bara 2004, p. 15-16).

Desde este punto de vista, hablar de valores nos plantea el desafío de fortalecer las capacidades de diálogo cívico. El diálogo ayuda a tender puentes, a descubrir puntos comunes entre el proyecto personal y el *ethos* colectivo, propiciando la reflexión sobre lo que, como sociedad, estamos dispuestos a aceptar como parte de nuestra identidad moral, personal y colectiva. Esta es una tarea que tiene dificultades no menores para docentes y estudiantes, y que —como muestra nuestra experiencia— no siempre será completada con éxito. Y es que nos movemos en un ámbito del saber —la razón práctica— cuyas verdades son contingentes porque son producto de un acuerdo colectivo que está sujeto a cambios en virtud de las condiciones sociales, culturales y tecnológicas de la sociedad. Esto es también, por supuesto, lo que abre la posibilidad de aprendizaje moral y ético de las sociedades humanas, como planteara Habermas (1996).

Conclusiones

Considerando la historia reciente de América Latina, creemos que el fortalecimiento de las competencias éticas es esencial para la protección de nuestras frágiles democracias, particularmente frente a los procesos de des-tradicionalización y reflexividad (Giddens, 2000). Si bien dichos procesos abren la posibilidad de mayor individuación y libertad personal, pueden tender a la fragmentación si no nos ocupamos de reconstruir, constantemente, los acuerdos colectivos que son fundamentales no solo para vivir, sino para *convivir*. 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. Mediante este modelo, se busca ampliar las facultades de los/as estudiantes para ser sujetos protagonistas de sus propias historias y de las decisiones que toman en sus vidas. Las personalidades maduras desde el punto de vista axiológico suponen este "señorío de sí" e integran aspectos como "autodisciplina, fortaleza, constancia, autocontrol y autodominio" (Díaz, 2001, p. 135). El fortalecimiento de este aspecto de la personalidad, creemos, es parte de las tareas de la educación superior.

Nuestra reflexión, por supuesto, no busca invalidar el importante papel de la deontología en la enseñanza de la ética en la educación superior. Ella apunta, más bien, a resaltar la importancia de buscar fórmulas que permitan a los estudiantes ordenar y sistematizar sus intuiciones sobre cuestiones como la justicia, la igualdad y los derechos humanos, la libertad y la solidaridad sometiéndolas al ejercicio crítico de contrastarlas con las de otras personas y con principios de carácter universal, los principios de la ética contemporánea y los DD.HH.

Creemos que el modelo aplicado ha permitido que los/as estudiantes ejerciten su capacidad de fundamentar las decisiones desde sus propias subjetividades, pero en el contexto del esfuerzo personal y colectivo de validar ciertos acuerdos que son irrenunciables en una sociedad democrática y plural. El mayor desafío de la enseñanza de estas materias es hacer posible la transición desde un subjetivismo orientado al mero relativismo hacia el fortalecimiento de una identidad moral que considera y profundiza ciertas conquistas morales que se relacionan con la validez de principios éticos de validez universal, por ejemplo, la justicia y la solidaridad. Sumado a lo anterior, resulta especialmente gratificante realizar innovaciones pedagógicas que permitan la formación de estudiantes como "agentes" para que logren la consecución de sus metas y valores y, sobre todo que ello sea el resultado de los esfuerzos que cada uno/a de ellos/as haya desempeñado activamente (Sen, 2010).

Como observan Ryan y Bisson (2011), la enseñanza de la ética se refiere a la capacidad de hacer que los/as estudiantes sean conscientes de sus propias opciones personales y su jerarquía de valores, y cómo estas tienen impacto en la sociedad en la que viven; a ello podemos añadir la existencia de desafíos nuevos, no anticipados por la educación recibida: en un mundo en constante cambio, la aparición de nuevas cuestiones éticas y sociales será más la norma que la excepción. La educación en este ámbito debe ser *relevante* para el estudiante si se espera que se convierta en parte de las habilidades que, como profesionales, llevarán a sus lugares de trabajo. Como se señaló más arriba, más que una deontología prescriptiva, interesaba crear espacios de discusión y práctica sistemática en el cual fuera posible intercambiar experiencias y puntos de vista personales, pero con parámetros universalizables.

La experiencia nos enseña que los/as estudiantes de pregrado no están habituados a enfrentar situaciones de aprendizaje con bajos niveles de estructuración. Por lo general, esperan que se les enseñe la ética como aprenden otras materias: como un saber hecho y completo con verdades absolutas o bien, como un conjunto de doctrinas que son necesarias de informar o instruir de una manera neutral. No hacerlo supone,

para ellos y ellas, caer en el más puro relativismo de la experiencia personal. En este sentido, creemos que enseñar ética y los principios fundantes de los DD.HH. en el modelo por competencias ayuda a fortalecer de manera importante la autonomía moral en los/as estudiantes. Lo anterior, estimamos, contribuyó con un cambio de actitud de los/as estudiantes: transitaron desde una tendencia a tomar decisiones respetando la normativa y las reglas existentes sobre determinadas materias, hacia la apropiación de una racionalidad práctica más orientada por principios éticos de validez universal, reconociendo la limitación y la dificultad que existe para llegar a consensuar acuerdos.

En suma, creemos que esta experiencia de aprendizaje que recupera la vivencia de los/as estudiantes, teniendo como telón de fondo ofrecer espacios concretos de discusión y deliberación para pensar el tipo de sociedad que quieren construir, permite que los/as estudiantes tengan la posibilidad de cimentar sus intuiciones respecto a las distintas ofertas de vida buena que son legítimas en una sociedad. Este desafío metodológico fue asumido con la esperanza de contribuir con la formación de jóvenes universitarios capaces de ejercer una ciudadanía más responsable y teniendo a la vista lo relevante que es para la consolidación de la vida democrática el respeto a los DD.HH. y a los principios éticos de carácter universalizable. Sin lugar a dudas, esta es una tarea que debemos profundizar y perfeccionar para lograr que esta experiencia de aprendizaje influya de manera significativa en los/as estudiantes si es que queremos vivir y convivir en condiciones de mayor justicia e igualdad.

Referencias bibliográficas

Bara, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos*. Bilbao: Editorial Desclée.

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Díaz, C. (2001). *Las claves de los valores*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Gómez, V. y Royo, P. (2011). Formación transversal en DD.HH., la experiencia de la Universidad de Talca. En *Universidad y Derechos Humanos*, pp.194-205. Santiago: INDH.

Gómez,V. y Royo, P. (2012). Ética cívica: integrando la experiencia vivida. *Revista calidad en la educación* (en línea) 37, 206-221.

Gómez, V. y Royo, P. (2015). Construyendo espacios de diálogo: una propuesta de enseñanza de la bioética. *Acta de Bioethica* 21(1), 9-18.

Gómez, V. y Royo, P. (2015). Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias. *Estudios Pedagógicos* 41 (2), 345-358.

Gómez, V. y Royo, P. (2016) Valoración del aprendizaje de principios éticos universalizables: Una modalidad de enseñanza de los Derechos Humanos. En: Jorge González Benítez y Juan Henríquez Peñailillo (comps.), *Educación en Derechos Humanos en Chile. Reflexiones y experiencias* (pp.106-113). Recuperado de: http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/993

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 de Chile: Cinda.

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.* Madrid: Taurus.

Gracia, D. (2004). La enseñanza de la bioética. En: Lolas, F. (Ed.) *Diálogo y cooperación en salud. Diez años de bioética en la OPS*. pp. 23-38. Santiago: OPS.

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 & Calkins S. (2009). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. Londres: SAGE.

Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal*. Barcelona: Anagrama.

Martínez Becerra, P. (2007). Virtud y racionalidad práctica en la educación moral. *Veritas*, 2 (17), 313-329.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (2012). *Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago de Chile: PNUD.

Rawls, J. (1990). *Political liberalism*. Clarendon: Oxford University Press.

Ryan, T. & Bisson, J. (2011). Can ethics be taught? *International Journal of Business and Social Science* 2 (12), 44-52.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Santiago: Taurus.

Walzer, M. (1994). *Thick and thin: Moral argument at home and abroad*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

CONCEPCIONES DE PAZ Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA MIRADA DESDE LOS DOCENTES QUE CURSAN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Gina Caicedo, Adalberto León,
Nubia Ramírez y Carolina Valencia[1]

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de la investigación titulada *Concepciones de paz y educación para la paz: una mirada desde los docentes que cursan la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia,* en relación con la paz y la educación para la paz. El propósito de esta investigación fue analizar las concepciones de paz y educación para la paz de los docentes que cursan la Maestría desde una metodología cualitativa de carácter exploratorio-descriptivo, que permitió contemplar la relación entre los ámbitos de formación personal, socio-político, de prevención del conflicto armado y ambiental, inherente a dichas concepciones. Estos ámbitos de formación se retomaron de la propuesta de Unicef (1999) respecto a los aspectos de formación en educación para la paz.

Los hallazgos hicieron referencia a concepciones de paz centradas en el bienestar individual y asociadas a problemas individuales y coyunturales, la paz asociada a la titularidad y legitimación política de los derechos que deben ser garantizados por el Estado y en relación con la educación para la paz como una estrategia para atender conflictos en el contexto de la escuela.

Al cumplirse 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se rememoran a nivel mundial los "principios, valores y objetivos comunes de transcendencia para la humanidad, como la dignidad, la igualdad y la no discriminación, materializados en un verdadero código de ética" (Defensoría del pueblo, 2017, p.7). En el contexto colombiano, esta conmemoración coincide con la coyuntura histórica que se desprende de la firma del Acuerdo de Paz de La Habana, de donde se origina el imperativo de construir una cultura de paz.

En este contexto, la educación se configura en la estrategia fundamental para la construcción de la paz y de los derechos humanos, pues, tal y como lo plantea Delval (2007), a lo largo de la historia, a la escuela se le ha asignado, entre otras funciones, la formación de los seres humanos y de estos como ciudadanos.

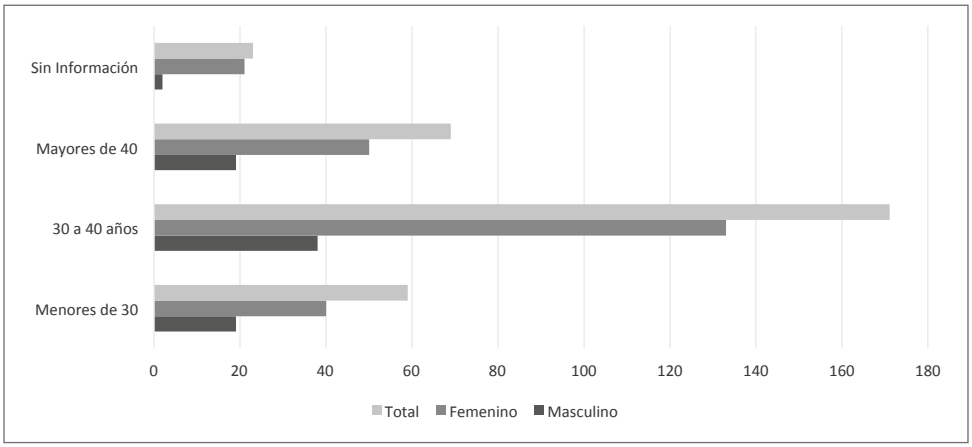
[1] Académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia.

De acuerdo con lo anterior y reconociendo que la paz "es premisa y requisito para el ejercicio de todos los derechos y deberes humanos" (Unesco, 1997) y que la educación es el "órgano maestro para todas las transformaciones de la sociedad" como la definió la Comisión de Sabios hace más de 25 años (1993), resulta necesario superar la concepción de paz entendida como ausencia de la guerra y ampliar su comprensión, contemplando otras dimensiones que incluyan la existencia de un mínimo de condiciones sociales, políticas, económicas y ambientales que garanticen los derechos fundamentales de todos los seres humanos. Este es un concepto de paz "mucho más amplio y positivo que engloba el derecho a ser educado en y para la paz" (Unesco, 2011).

Contexto de la investigación

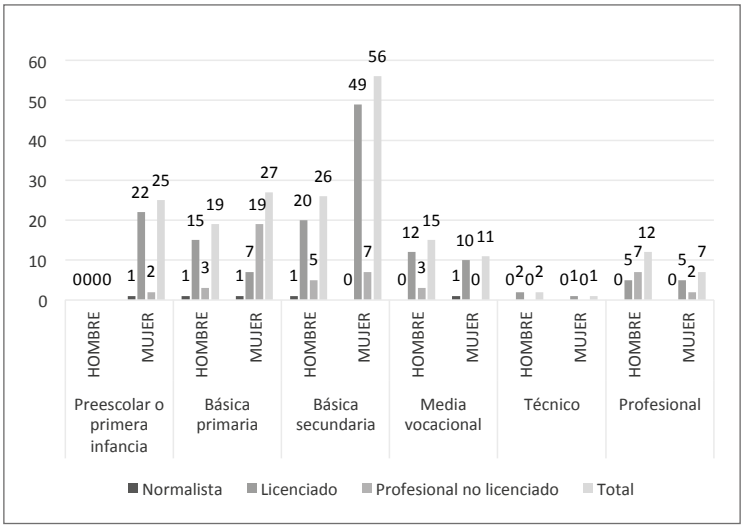
Esta investigación se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia. Esta facultad ofrece dos programas de formación posgradual[2] para docentes y profesionales vinculados al sector educativo tanto a nivel oficial como privado en los diferentes ciclos de formación.

Los docentes vinculados a la presente investigación son en su mayoría licenciados que trabajan en la básica secundaria del sector público, y la mayoría de ellos son mujeres entre los 30 y 40 años tal como se puede ver en las gráficas 1, 2 y 3. La información sobre la población participante, se puede ampliar en el apartado de metodología.

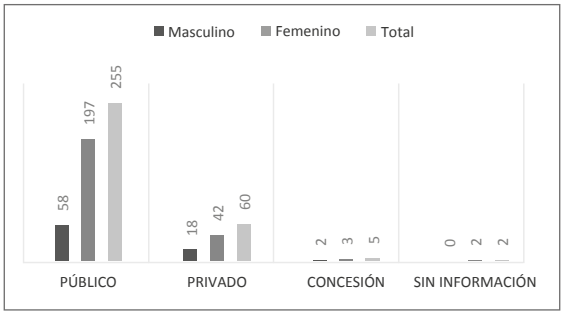


Gráfica 1. Distribución de docentes por género y edad

[2] Actualmente la Facultad ofrece una Maestría en Educación en la modalidad de investigación y profundización y una Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad Educativa.



Gráfica 2. Distribución formación y ubicación laboral por género



Gráfica 3. Distribución por sector en el que se labora

Esta población se encuentra distribuida laboralmente en las 20 localidades del Distrito Capital y las 16 provincias de Cundinamarca, lo que permite tener una representatividad de docentes para categorizar las concepciones de paz y educación para la paz.

Planteamiento del problema

Frente a la realidad de la firma del "Acuerdo final para la terminación del conflicto armado y la construcción de una paz estable y duradera" con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia —FARC—, y el inicio de los diálogos entre el Ejército de Liberación Nacional —ELN— y el gobierno nacional, los colombianos se encuentran frente a la tarea de la reconstrucción económica, política, social, ambiental y cultural que exige el postconflicto (Inglês, 2014).

De hecho, Irina Bokova (2017), directora general de Unesco, afirmó:

> Colombia está en un buen momento para poner los baluartes de la paz en la mente de los colombianos. El conflicto puede terminar, pero la violencia puede continuar y por eso es importante que a través de la educación se construya esta nueva mentalidad de paz, de tolerancia, de respeto mutuo y de ciudadanía, y que cada joven sepa que de él o ella depende el futuro de este país.

Una de las respuestas del Estado frente a este reto fue la emisión de la Ley 1732 de 2014 (Ley de la Cátedra de Paz), que propone desarrollar desde la escuela "una cultura ciudadana que promueva la paz, el desarrollo sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida para todos, basada en los principios de la libertad, la justicia, la democracia y la solidaridad" (Ley 1732 de 2014, Artículo 1, Parágrafo 2). La principal característica de la Cátedra de Paz es su obligatoriedad a partir del 2015. Esta Ley fue reglamentada mediante el Decreto 1038 de 2015.

En dicho Decreto se plantearon como objetivos de la Cátedra: "la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la equidad, la pluralidad y el respeto por los Derechos Humanos" (Artículo 2, Parágrafo b), así como el desarrollo de habilidades que conduzcan "al crecimiento económico, la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades" (Artículo 2, Parágrafo c).

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) emitió unas orientaciones generales para la implementación de La Cátedra de Paz en las instituciones educativas.

Desde este panorama, se puede identificar la propuesta del Estado colombiano para iniciar el proceso de educación para el postconflicto. Sin embargo, teniendo en cuenta algunas investigaciones realizadas (Salamanca, 2017; Fuentes, 2018, Castro, 2015; Benavides, 2015) en la formación posgradual ofrecida por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia, se ha encontrado que existe:

- Poca pertinencia entre los planes y programas con las necesidades reales de los contextos institucionales.
- Desarticulación entre las políticas educativas estatales, de gobierno y territoriales.
- Ausencia de formación y de cultura política de los docentes.
- Falta de evaluación, seguimiento y monitoreo a la implementación de las políticas, planes, programas y proyectos formulados.
- Dificultad en la creación de estrategias de sostenibilidad en relación con la implementación de las políticas.

Específicamente en relación con el tema de la paz y la educación para la paz, en el marco del seminario de Educación para la paz, se encontró que, para algunos docentes que cursan la maestría en educación:

- La cátedra de paz no se encuentra articulada con las propuestas curriculares de las instituciones, lo que hace que se asuma como un tema de carácter coyuntural que se materializa en apuestas como la Semana para la paz.
- Existen diferentes posturas y tendencias con respecto a la paz y la educación para la paz y no se asume como un derecho fundamental.

Finalmente, si reconocemos que: "La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento" (Artículo 2 Constitución Política de Colombia); "Que a través de la educación (existe la posibilidad de que) se construya esta nueva mentalidad de paz, de tolerancia, de respeto mutuo y de ciudadanía, y que cada joven sepa que de él o ella depende el futuro de este país" (Bokova, 2017); y que el compromiso del docente es la formación de sujetos políticos, la pregunta que orienta la presente investigación es: ¿Cuáles son las concepciones de paz y educación para la paz de los docentes que cursan la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Externado de Colombia?

Objetivos

Objetivo General

Analizar las concepciones de paz y educación para la paz de los docentes que cursan la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Objetivos específicos

1. Caracterizar las concepciones de paz y de educación para la paz de los docentes.
2. Identificar las concepciones de educación para la paz, que subyacen en las estrategias utilizadas por los docentes.
3. Plantear recomendaciones para enriquecer las experiencias educativas en torno a la Paz y la educación para la paz.

Marco de referencia

Para el propósito de esta investigación, el marco de referencia teórico se centra en situar los conceptos de paz y de educación para la paz, desde los ámbitos de formación a nivel personal, socio-político, de prevención del conflicto armado y ambiental. Estos ámbitos son tomados de la propuesta que hace la Unicef (1999) respecto a los aspectos de formación en educación para la paz y configuran el marco general desde el que se realizará el análisis de las concepciones de los docentes.

Una aproximación al concepto de paz

Los términos paz y violencia han recorrido la historia de la especie humana, en todos los rincones y culturas de la Tierra, siempre han estado intrínsecamente relacionados y se han nombrado de diferentes formas a través de la historia: eros y tánatos, biofilia y necrofilia, amor a la vida y amor a la muerte, agresión y ternura, amor y odio, paz y violencia, entre otras. En cada etapa histórica y en cada cultura existen diferentes comprensiones, representaciones e imaginarios sociales de estas dos realidades que son diametralmente opuestas. Si queremos saber cómo se puede contribuir a la construcción de la paz es necesario conocer el origen y la lógica de la violencia, cuya expresión más dramática es la guerra que se manifiesta en los diferentes conflictos armados internos y externos, nacionales e internacionales.

Al respecto, Pinto (2011) plantea que "para construir paz hay que conocer las circunstancias que generan los fenómenos de violencia, comprender las dinámicas de los seres humanos frente a ellas y hacer énfasis en aquellas que puedan potenciar hechos de reconciliación" (p. 19).

En la primera mitad del siglo XX, la paz se entendía como prevención de la guerra; pero a partir de 1960, los estudios sobre la paz empezaron a referirse a la existencia de un mínimo de condiciones sociales, políticas, económicas y ambientales que garantizaran los derechos fundamentales de todos los seres humanos. En el Manifiesto 2000, la Unesco (2000) conjugó todos estos elementos y definió la paz como "un mundo basado en la justicia, la solidaridad, la libertad, la dignidad, la armonía y la prosperidad para todos [...] en el marco del desarrollo sostenible, la protección ambiental y el bienestar de cada una de las personas" (Unesco, 2000).

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer que la paz comprende:

- La capacidad para resolver los conflictos de una manera pacífica y justa (ámbito de formación personal).
- La existencia de un mínimo de condiciones sociales, políticas, económicas que garanticen los derechos fundamentales de todos los seres humanos (ámbito de formación socio-político).
- La ausencia de guerra y la prevención el conflicto (ámbito de formación para la prevención del conflicto armado).
- La construcción de un marco de desarrollo sostenible y de protección ambiental (ámbito de formación ambiental).

Estas comprensiones en torno a la paz no han sido ajenas al ámbito educativo ya que, tal y como lo plantea Delval (2007), a lo largo de la historia, a la escuela se le ha endilgado, entre otras funciones, la formación de los seres humanos y de estos como ciudadanos. En el caso de Colombia, estas comprensiones de paz se pueden rastrear en los estándares de competencias ciudadanas, en donde se parte de la premisa básica de que "formar en competencias ciudadanas significa formar en y para los derechos

humanos". Sumado a lo anterior, las dinámicas de la escuela son permeadas por los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales, del contexto (nacional, regional y local) en el que esta se inserta, lo que hace, que ya sea como discurso o como práctica lleguen estas acepciones de paz a las aulas de clase.

Educación para la paz

En la actualidad hay un acuerdo general sobre la importancia del papel de la escuela en la transformación de los efectos de la guerra (Banco Mundial, 2005), no solo por el impacto directo de la educación para la paz, sino porque mejorar el acceso y la calidad de la educación es el mejor incentivo para que todos los actores del conflicto adhieran a una propuesta de la paz.

De hecho, Ban Ki-Moon[3] lanzó la iniciativa "Educación primero" que promueve la formación prioritaria de lo que él llama el *ciudadano global*. Esta propuesta se refiere específicamente a la transformación que se necesita en el pensamiento y las acciones de las personas para consolidar una sociedad en paz. La formación para la ciudadanía global le otorga a la escuela básica un papel primordial en la formación para la paz basada en la construcción de una sociedad más justa, tolerante e inclusiva a través de la formación de jóvenes con los conocimientos, habilidades y valores indispensables para enfrentar los retos del siglo XXI.

En el caso de Colombia debemos enfrentar el reto de la formación del ciudadano del siglo XXI, comprometido con la construcción de una sociedad más justa, tolerante e inclusiva, pero también debemos formarlo para consolidar una paz duradera tras más de cincuenta años de conflicto armado. El Acuerdo de La Habana[4] busca no solo ponerle fin a la violencia y las hostilidades, sino lograr que se establezca un nuevo tipo de relaciones entre las partes, una relación compatible con la propuesta de Johnson y Johnson "Construir una relación basada en una interacción equilibrada orientada a lograr objetivos comunes, a distribuir justamente los recursos, a comprender que hay una dependencia mutua y a establecer una identidad compartida" (p.282). Esta es una paz más justa, legítima y conveniente.

Si queremos caracterizar las concepciones de los actores educativos de la escuela en Colombia en torno a la paz y a la educación para la paz, es indispensable partir de reconocer que esta tiene significados muy diversos. Un buen punto de partida para lograr este objetivo es desglosar los elementos contenidos en la definición que propone Unicef:

> La educación para la paz es el proceso de construir el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para promover cambios de com-

[3] Secretario General de la ONU entre 2007 y 2016

[4] El acuerdo de la Habana hace referencia al Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera firmado entre la guerrilla de las FARC y el gobierno nacional de Colombia en el año 2017.

> portamientos, en los niños, jóvenes y adultos, que los preparen para prevenir el conflicto y la violencia, tanto coyuntural como estructural; para resolver pacíficamente los conflictos; y para crear condiciones que conduzcan a la paz a nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupal, nacional o internacional (Unicef, 1999, p.1).

De acuerdo con la Unicef (1999), la educación para la paz incluye aspectos de formación personal, de formación socio-política y de prevención del conflicto y la violencia. Hägglund (1999), por su parte, propone que la educación para la paz promueve que los niños desarrollen sus propias teorías sociales. Esto incluye la comprensión de la sociedad, sus normas, sus valores y su estructura. A la vez, sostiene que la educación para la paz es esencialmente una educación política: "la educación para la paz explícitamente define sus objetivos en términos de cambios sociales y globales: un mundo en paz, una sociedad más humana, el respeto por el ambiente, la consolidación de estructuras sociales democráticas y la promoción de sociedades no violentas" (Hägglund 1999, p.30).

En consecuencia, los objetivos de la educación para la paz se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Objetivos que tienen que ver con las relaciones afectivas (relaciones personales).
- Objetivos que tienen que ver con las relaciones sociopolíticas (relaciones sociales, políticas y económicas).
- Objetivos que tienen que ver con las relaciones con el conflicto armado.
- Objetivos que tienen que ver con las relaciones ambientales (relaciones con el entorno natural).

Las relaciones planteadas en cada uno de estos objetivos, son abordadas en esta investigación como los ámbitos de formación en los que se concretan las apuestas de educación para la paz de las instituciones educativas.

Ámbito de formación personal

Relacionando el concepto de paz con el ámbito personal, Galvis (2004) plantea que: "en la dimensión del yo personal están dados los elementos para la construcción del yo social y político. En [este ámbito] se elaboran los principios del respeto al otro, del respeto de la norma, la conciencia clara de la titularidad de los derechos y libertades y la necesidad de reivindicarlos como atributos y patrimonio del yo" (p. 56). En este sentido, la libertad y la autonomía son valores centrales en la definición de los derechos de cualquier ser humano en condiciones de dignidad (Griffin, 2008).

En consecuencia, se asume que los derechos tienen una expresión moral individual que se refiere a los valores y las ideologías de los seres humanos y busca proteger la dignidad del sujeto de cualquier forma de opresión o explotación (Forst, 2010, p. 712).

Desde esta perspectiva el ámbito personal parte de reconocer que las relaciones micro-sociales son la base para la construcción de humanidad y de valores humanos.

Estas relaciones, que se dan tanto en escenarios públicos como privados, deben garantizar el bienestar individual a partir del reconocimiento y respeto de las características particulares que luego permitirán a los sujetos desarrollar su sensibilidad y ser perceptivos frente a los otros. De esta manera, la escuela se plantea como el escenario que promueve el reconocimiento y el respeto de la diversidad, lo cual implica el reconocimiento y el respeto de la identidad propia (Johnson y Johnson, 2005, p.285). Sin embargo, tal y como afirma Guichot (2013):

> No bastan leyes e instituciones justas, son necesarios ciudadanos dotados de ciertas capacidades, cualidades, que apuesten por una convivencia pacífica, justa y plural; ciudadanos dispuestos a desarrollar una participación activa que asegure una democracia que vaya más allá de una simple declaración de intenciones (p.27).

Ámbito de formación socio-político

Con respecto al ámbito de formación socio-político, de acuerdo con MEN (2003) y Mockus (2004), se reconoce que son las normas y valores instituidos, así como los códigos de comportamiento y las pautas culturales que se dan en los entornos institucionales, los que garantizan ambientes de protección y respeto. Esta mirada, vista desde la esfera institucional, plantea para la escuela y para las demás instituciones la tarea de que los individuos se reconozcan como parte de una comunidad (comunidad educativa para el caso de la escuela).

Adicionalmente, se hace referencia a la existencia de condiciones sociales, políticas económicas y ambientales que garanticen la justicia y los derechos fundamentales de todos los seres humanos. En este ámbito la noción de convivencia es relevante, porque se centra en el reconocimiento del otro, en el respeto de sus derechos y en el privilegio del interés común sobre el interés individual (Mockus, 2004). La convivencia está conectada con la valoración positiva de vivir con otros diferentes de uno mismo" (SED, 2017, p.9) con la existencia de normas compartidas y con la disposición a cumplir acuerdos.

En este ámbito sociopolítico las relaciones interpersonales se hacen visibles en la *polis,* mediante acciones concretas. "No es el problema de mis derechos, quien quiera que afirme el ´yo´, sino, en realidad, es el problema de mi relación con el otro, sabiendo que es el otro siempre quien establece el valor de los actos que yo llevo a cabo o que dejo de llevar" (Maldonado, 1994, p.33). Este planteamiento se refiere a los aspectos sociales y políticos de los derechos humanos, cuya función es lograr que su ejercicio sea socialmente efectivo y legalmente exigible (Forst, 2010, p.715). En consecuencia, se busca promover un enfoque de fortalezcan el respeto entre las personas y la búsqueda del bienestar común como garantía de las condiciones mínimas para la vida humana.

Ámbito de formación para la prevención del conflicto armado

En cuanto al ámbito de formación para la prevención del conflicto armado, históricamente se reconoce que hay una estrecha relación entre violencia y derechos humanos, porque la construcción de una cultura de los derechos humanos exige la supresión de las diferentes formas y manifestaciones de violencia. "El principio de los derechos humanos, la política de los derechos humanos y la filosofía de los derechos humanos existen porque existe violencia. Si no existiera violencia carecería de sentido hablar de y preocuparnos por los derechos humanos" (Maldonado, 1994, p.61). Sin embargo, esta mirada también hace énfasis en la obligación de proteger —aun recurriendo a la violencia— el bienestar de la comunidad. En este espacio hay una gran cantidad de consideraciones éticas que se deben tener en cuenta, ya que "bienestar" es un concepto ligado al contexto y no puede universalizarse; es necesario especificar los límites de esta propuesta para no convertir los derechos humanos en una justificación para la guerra.

En el ámbito de la prevención del conflicto armado y la violencia, la convivencia y la diversidad están estrechamente conectadas y se relacionan específicamente con tres esferas: el compromiso con la construcción de paz, la convivencia con los actores armados desmovilizados y el proceso de transformación de las condiciones que dieron origen al conflicto.

En la propuesta de la Secretaría de Educación de Bogotá, se hace una aproximación precisa a estos aspectos cuando se define la convivencia como "un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos" (SED, 2014, p. 12). Esto incluye la construcción de relaciones de poder horizontales, la búsqueda de consensos y el reconocimiento de la diversidad como un privilegio.

Ámbito de formación ambiental

Por último, en el ámbito de formación ambiental es necesario reconocer que este se encuentran íntimamente relacionado con la protección del ambiente, condición necesaria para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos, lo cual implica la garantía de las apuestas de desarrollo sostenible. De acuerdo con Wilches Chaux (1999), garantizar la protección del ambiente implica "la adopción generalizada de una ética de respeto a la vida en todas sus expresiones" (p.4), en donde nos "comprendamos como parte de la biosfera" (p.3).

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, aparecen los derechos humanos de tercera generación, que se refieren a los derechos colectivos relacionados con la protección del ambiente. Esto implica entender que una vida digna para los seres humanos pasa también por el reconocimiento de que la Tierra es un organismo vivo y que los derechos que reclama la especie humana para sí misma se hacen extensivos para los demás seres vivos. (Wilches Chaux, 1999)

Desde la convivencia, este ámbito pasa por aprender que cuidar el medioambiente es cuidar la vida, y que nuestras acciones en este campo tienen repercusiones que afectan la realidad presente y futura. Cuidar la naturaleza es cuidarnos, y la escuela es el lugar ideal para que los niños y los jóvenes construyan una relación responsable con el ambiente. Las concepciones de convivencia asociadas a aspectos medioambientales promueven el conocimiento, cuidado y conservación del entorno.

Metodología

El diseño metodológico tuvo en cuenta los siguientes componentes: el enfoque y tipo de investigación, la población y la muestra, la matriz categorial y los instrumentos de recolección de datos.

Enfoque y tipo de investigación

Esta investigación se plantea desde un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo que busca analizar las concepciones de paz y educación para la paz de los docentes que cursan la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Es de carácter cualitativo, entendiendo lo cualitativo como la construcción y resignificación de las experiencias de los sujetos que no solo se busca reconstruir sino interpretar y dar sentido desde la mirada propia de los actores. Es decir, que se establece la relación entre el ser y el deber ser.

El tipo de investigación es de carácter exploratorio-descriptivo, ya que específicamente se quiere ir más allá de la reconstrucción, ordenamiento y descripción de las concepciones, entendiendo concepciones como opiniones, puntos de vista, juicios. Es exploratoria dado que pretende brindar en el campo de la investigación una visión aproximada respecto de una realidad social. Este tipo de investigación por lo general se emplea cuando el tema de estudio ha sido poco estudiado, o cuando sobre él es difícil formular supuestos que lleven a futuras generalizaciones. Por lo general determinan tendencias e identifican relaciones entre las categorías.

El estudio también es de carácter descriptivo porque se centra en observar cómo se manifiesta determinado fenómeno en busca de especificar las propiedades constitutivas de los fenómenos de estudio.

Población y muestra

La población objeto de estudio de investigación estuvo constituida por 380 docentes matriculados en el segundo semestre de 2017 en la Maestría en Educación. 109 de estos docentes laboran en las 13 provincias de Cundinamarca y 194 de ellos están distribuidos en las 20 localidades del Distrito Capital. El 79% del total de la pobla-

ción objeto de este estudio se encuentra vinculada laboralmente al sector oficial de la educación.

La muestra fue de carácter intencional no probabilístico, ya que se tomó la totalidad de los docentes matriculados en el segundo semestre de 2017 para la Maestría en Educación en las dos modalidades ofertadas por la Facultad. De los 380 docentes matriculados, 323 respondieron el cuestionario y 60 docentes participaron de los talleres investigativos. Estos talleres se desarrollaron en el Seminario de Educación para la paz durante el segundo semestre de 2017.

Categorías y Subcategorías de análisis

Las categorías de análisis surgen de los objetivos de la investigación y sus correspondientes subcategorías del marco de referencia empleado (ver tabla 1).

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Caracterizar las concepciones de paz de los docentes que cursan la Maestría en Educación.	Paz	La capacidad para resolver los conflictos de una manera pacífica y justa (ámbito de formación personal).
		La existencia de un mínimo de condiciones sociales, políticas y económicas que garanticen los derechos fundamentales de todos los seres humanos (ámbito de formación socio-político).
		La ausencia de guerra y la prevención el conflicto (ámbito de formación para la prevención del conflicto armado).
		La construcción de un marco de desarrollo sostenible y de protección ambiental (ámbito de formación ambiental).
Identificar las concepciones de educación para la paz, que subyacen en las estrategias utilizadas por los docentes.	Educación para la paz	Objetivos de la educación para la paz
		Estrategias

Técnicas e instrumentos

Teniendo en cuenta las categorías y subcategorías, se diseñó un cuestionario con ítems de selección múltiple con respuesta única, selección múltiple con respuesta múltiple, escala de liker y respuestas dicotómicas y un taller investigativo para la recolección de la información. El cuestionario fue aplicado a la totalidad de la población y el taller a 60 docentes que estaban cursando el Seminario de Educación para la

paz ofrecido en la Maestría. Para la validez de los instrumentos, se tuvieron en cuenta los criterios de pilotaje y juicio de expertos.

Hallazgos de la investigación

Para el análisis de los hallazgos del proceso se tomaron como referentes los objetivos de la investigación. La información arrojada por el cuestionario se sometió a un tratamiento estadístico y a un análisis descriptivo de frecuencias de respuesta. En el taller investigativo los textos que escribieron los docentes se codificaron de acuerdo con las categorías de análisis.

El primer resultado que arrojó el análisis cuantitativo de los datos es que no había diferencias estadísticamente significativas entre los hallazgos de cada una de las preguntas analizadas y los aspectos de la caracterización de la población que hizo parte de la muestra (edad, sexo, formación de base, formación post-gradual, experiencia como docente, área de enseñanza, cargo, ubicación de la institución educativa, nivel al que atiende).

Objetivo 1: Caracterizar las concepciones de paz de los docentes que cursan la Maestría en Educación

Concepciones de paz asociadas al ámbito de formación personal

El 64% de los docentes encuestados asocian la paz con temas relacionados con el bienestar individual, la disposición para lograr propósitos personales y la ausencia de conflictos a nivel intrapersonal e interpersonal. En los talleres investigativos se reafirma esta concepción, al evidenciar que, para los docentes participantes, la paz está asociada con la búsqueda de la armonía y la tranquilidad, tiene que ver con alcanzar la tranquilidad en la conciencia y en el corazón y convivir sin miedo a ser agredidos. En la siguiente cita, podemos visualizar cómo la relación con el entorno se construye en términos de la protección individual y no desde la construcción de lo común:

> "Uno no puede vivir en paz cuando la vida cotidiana se empeña en demostrar que no es posible estar tranquilos, ni bajar la guardia. Siempre estamos en peligro, nos atracan, nos roban, nos agreden. Todo el mundo quiere aprovecharse de uno y si uno deja de defenderse... ¡Pues pailas!" (Taller investigativo).

Este hallazgo se ratifica cuando se realiza una mirada del ámbito personal en relación con el reconocimiento del individuo en dos sentidos. Por un lado, se identifica el reconocimiento de sí mismos y de los otros como constructores de ciudadanías (55%), y por otro lado se identifica el reconocimiento desde la vulnerabilidad, la diferencia y la diversidad (38%).

Los docentes limitan los conceptos de ciudadanía y participación al ámbito de formación personal y a la capacidad que tienen los individuos de relacionarse con los otros y de participar activamente en la vida en comunidad. Sin embargo, en este ejercicio de participación no se reconocen a los individuos como parte de la construcción de las dimensiones territoriales, económicas, sociales, políticas y culturales que configuran una nación.

Cuando los docentes se refieren a la construcción de la esfera de lo público, la entienden como un espacio para la construcción de relaciones interpersonales respetuosas, al punto que el 65% de los docentes encuestados se refieren a lo público como el lugar de encuentro con los demás, como el espacio donde se relacionan con los otros y se ponen a prueba los mecanismos de regulación de la convivencia a nivel intra e interpersonal.

En conclusión, se puede determinar que en el ámbito de formación personal las concepciones de paz de los docentes se refieren a:

- El bienestar individual asociado a la satisfacción de necesidades
- El reconocimiento del individuo como ciudadano
- El reconocimiento del individuo desde la vulnerabilidad, la diferencia y la diversidad.

Concepciones de paz asociadas al ámbito sociopolítico

En relación con las concepciones de paz vistas desde el ámbito sociopolítico, se identificó que el 45% de los docentes encuestados relacionaron la paz con conceptos de "justicia y equidad en la sociedad" (ver gráfica 4).

Gráfica 4 Concepciones asociadas con aspectos de índole socio-política

En los talleres analizados los docentes se refirieron de manera explícita al concepto de paz desde este ámbito, manifestando que "La paz incluye la consolidación de una

sociedad equitativa, con garantías, y con cubrimiento de las necesidades básicas de las personas". Para los docentes, todos los ciudadanos son titulares de derechos. Sin embargo, al triangular la información, se encuentra que hay una tendencia a identificar la legitimidad política y la titularidad de los derechos como una responsabilidad de las instituciones y del Estado y no como un ejercicio de construcción colectiva.

A nivel individual, el respeto y reconocimiento de los derechos humanos se registra como exigible solo en los contextos inmediatos en los que el sujeto se desenvuelve. Al respecto, uno de los docentes manifiesta: "Si no me afecta, no me interesa. ¿Para qué me voy a meter con el gobierno si de todas maneras los políticos van a hacer lo que se les da la gana? No hay nada que yo pueda hacer para cambiar la realidad del país, a todo lo que puedo aspirar es a mejorar las condiciones de vida de mis hijos."

Aun así, el 49% de los docentes resaltó la importancia de la construcción colectiva de las normas. La mayoría de los docentes que participaron en la encuesta y en los talleres investigativos tienen concepciones de ciudadanía y participación que se acomodan más a la mirada sociopolítica que a la personal (este es el único concepto en el que no prevalece la mirada desde el ámbito de acción personal). Adicionalmente, el análisis cualitativo indica que los docentes opinan que "La mejor manera de construir paz en la escuela es posibilitando espacios de participación a todos miembros de la institución educativa, para construir así, de forma colectiva, todas las normas y procesos que afectan a la comunidad".

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que, en el ámbito sociopolítico, las concepciones de paz atienden principalmente a dos aspectos:

- La paz vista como construcción colectiva de las normas y como la posibilidad de participación.
- La paz asumida como la titularidad y legitimación política de los derechos humanos que deben ser garantizados por el Estado y sus instituciones.

Concepciones de paz asociadas al ámbito de la prevención del conflicto armado

El análisis de la información cuantitativa nos permitió identificar que el 39% de los docentes afirma que formar ciudadanos capaces de vivir en paz implica formarlos para que respeten los derechos humanos, y un 55% relacionó el conflicto armado con la distribución inequitativa de la riqueza del país. Los docentes reconocen que, tanto el conflicto armado como la violencia, se encuentran asociados a la falta de garantía de los derechos fundamentales. Sin embargo, solo 13 docentes en el taller investigativo plantearon que en el proceso de educar para la paz se debe privilegiar la búsqueda del bien común sobre la búsqueda del bienestar individual, y solo 11 docentes lo asociaron con el cubrimiento de los derechos básicos de todas las personas.

Conceptualmente, los docentes identifican la importancia del respeto de los derechos como condición para prevenir el conflicto armado y la violencia, pero en la cotidia-

nidad prevalecen las acciones centradas en la búsqueda del bienestar individual sobre las acciones colectivas. En este sentido, se reafirman los hallazgos del ámbito de acción sociopolítico, en el que se identificó que el respeto y el reconocimiento de los derechos humanos se acepta como exigible solo en los contextos inmediatos en los que se desenvuelve el sujeto.

Por otro lado, a pesar del reconocimiento conceptual de algunas de las condiciones estructurales que pudieron haber desencadenado el conflicto armado, los docentes no las reconocen con igual claridad cuando analizan la actualidad. Cuando se les pregunta a los docentes por los principales problemas del país, sus respuestas no van más allá de las cosas inmediatas que afectan su bienestar coyuntural: "La congestión en Transmilenio, las peleas entre Uber y los taxis, el consumo y el microtráfico en la escuela o la congestión de tráfico que se vivió en la ciudad por consecuencia de la visita del Papa".

Se puede asumir que los docentes reconocen los problemas estructurales como desencadenantes del conflicto, pero no conciben la paz como un espacio en el que se debe atender a estos problemas estructurales, sino como un fenómeno coyuntural en el que se pone fin a la violencia asociada al conflicto armado. Esto se ve reflejado en los aportes de los maestros frente a la pregunta "¿Qué es la paz?": "La paz es el fin de la guerra", "La paz es la ausencia de violencia".

Un aspecto que llama la atención es que los docentes reconocen que los colombianos no conocen la realidad del conflicto que ha vivido el país desde hace más de 50 años y, por lo mismo, se refieren a esta situación diciendo que:

> "Muchos consideran que es igual un paramilitar que un guerrillero, no conocen las causas del conflicto armado y no relacionan el conflicto con los llamados crímenes de Estado o encuentran que el gobierno tenga alguna responsabilidad en la guerra. Para ellos todo lo que hay es una gran impunidad".

Sin embargo, algunos docentes reconocen que el conflicto armado ha tenido profundas implicaciones en la vida social, cultural, económica y política del país:

> "Uno no se da cuenta, pero la guerra y la violencia han afectado a la sociedad colombiana. La guerra ha tenido un efecto negativo sobre los colombianos y eso se ve a nivel moral, social, político y económico. Una de las grandes consecuencias de la guerra es que rompió el tejido social y ya no nos reconocemos como comunidad, como nación".

Resaltando los aspectos más importantes que arroja la información suministrada por los docentes, se puede concluir que hay concepciones contradictorias en torno a cómo se comprende la paz desde al ámbito de la prevención del conflicto armado y la violencia, de un lado:

- La paz asociada a problemas individuales y coyunturales

Y de otro lado,

- La paz asociada a la distribución inequitativa de la riqueza y por ende como un problema estructural que afecta todas las dimensiones de la vida social (territoriales, económicas, políticas, culturales, etc.).

Concepciones de paz asociadas al ámbito ambiental

En relación con el ámbito ambiental, la paz pasa por entender que la protección del ambiente es una condición necesaria para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos. Implica construir relaciones respetuosas con la vida en todas sus expresiones y exige que se construyan condiciones para un desarrollo sostenible.

Sin embargo, solo el 15% reconocieron la protección del ambiente como una condición asociada a la paz. En el instrumento cualitativo se encontraron solo 6 segmentos que se pueden asociar a esta mirada y en ningún caso va más allá de reconocer que "la paz implica la protección del medio ambiente". Esta baja respuesta pone en evidencia que los docentes no establecen una relación directa entre la paz y la condición ambiental. Wilches Chaux (1999) afirma que la paz implica que nos "comprendamos como parte de la biósfera por lo que tenemos el deber de garantizar que la biósfera fluya según sus propios ritmos y que la naturaleza participe en nuestras decisiones. Que la naturaleza sea escuchada" (p.4).

Llama la atención que en la información suministrada por los docentes no se considera el ámbito ambiental como relevante en la concepción de paz, se percibe como desligado de todo compromiso y responsabilidad ética de los sujetos, desconociendo como parte fundamental las dimensiones territoriales y naturales producto de una lógica fragmentada que irrumpe con una visión de totalidad de la realidad.

En conclusión, para este ámbito la concepción de paz es vista como desligada de:

- La preservación de los recursos naturales y el desarrollo sostenible.
- El equilibrio de los ecosistemas.
- La preservación de la vida de las otras especies.

Objetivo 2: Identificar las concepciones de educación para la paz, que subyacen en las estrategias utilizadas por los docentes

La educación para la paz es el proceso de construir el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para promover cambios de comportamiento, en los niños, jóvenes y adultos, que los preparen para prevenir el conflicto y la violencia, tanto coyuntural como estructural; para resolver pacíficamente los conflictos; y para crear condiciones que conduzcan a la paz a nivel intrapersonal, interpersonal, intergrupal, nacional o internacional (Unicef, 1999, p.1).

En consecuencia, es responsabilidad y compromiso de todos los actores sociales, y específicamente de la escuela asumir el reto de proponer, implementar y crear estra-

tegias de sostenibilidad para garantizar la educación para la paz. Sin embargo, en la información recolectada en la presente investigación se identificó que el 88% de las instituciones *no* cuenta con una propuesta de educación para la paz, a pesar de que el Ministerio de Educación Nacional propuso de obligatorio cumplimento la Cátedra de la paz para ser implementada en todas las instituciones educativas del país (Ley 1732 de 2014).

Si a esta situación le agregamos que estamos en un proceso histórico de reconstrucción de nación en el contexto del postconflicto, le corresponde a la escuela formar cultura política reorientando los propósitos de formación hacia la constitución de un sujeto educativo empoderado en la creación de propuestas de ciudadanía que pongan "Los baluartes de la paz en la mente de los colombianos" Bokova (2017).

Objetivos de educación para la paz

Cuando la Unicef (1999) plantea los objetivos de formación para la paz es clara en proponer que estos objetivos se orientan a los ámbitos de formación: personal, sociopolítico, de prevención del conflicto armado y la violencia y ambiental; por tal razón, este apartado atenderá a esta lógica.

Los resultados cuantitativos y cualitativos muestran con claridad que los docentes en sus concepciones de educación para la paz representan su quehacer pedagógico en la medida en que rescatan aspectos que deben tenerse en cuenta en la formación de los niños y los jóvenes hacia promover la paz y la convivencia al interior de la escuela: "En la clase de educación para la paz se debe acompañar a los estudiantes a aprender a solucionar de manera pacífica y creativa sus conflictos", "La parte más importante del proceso de formación para la paz es lograr que las acciones cotidianas de los estudiantes sigan los valores de la comunidad", "Para mí lo más importante es que los estudiantes aprendan a reconocer y respetar sus particulares y las de sus compañeros para lograr una convivencia pacífica en la que se respete la diferencia". Estas afirmaciones demuestran intencionalidades de carácter sociopolítico, asociadas a ver los conflictos desde la capacidad de resolución en el nivel de lo micro y meso social, y de lo macro.

Ante esto, nos preguntamos cuál es el compromiso político que tiene la escuela respecto al proceso de paz que vive el país, cuando se requiere de la formación de un pensamiento crítico para comprender los contextos sociales, políticos y culturales que han generado la violencia en sus diversas manifestaciones que ha dejado como consecuencia la ruptura de los vínculos sociales. Al respecto, Valencia (2017 p.17) afirma:

> Los ciudadanos formados en medio del conflicto crecen de espaldas a la realidad nacional y alienados de su propia responsabilidad política. (...) Los fundamentos de la ciudadanía —una cultura política democrática, los derechos humanos como criterio moral, la solidaridad como pilar de la ciudadanía social y el diálogo basado en la tolerancia y el respeto como medio para procesar el conflicto (Cox, 2006)— se aprenden por imitación en sociedades en paz. Pero en una so-

ciedad que enfrenta la tarea de ponerle fin a la confrontación armada tienen que convertirse en una meta explícita de formación en la escuela.

Vale la pena resaltar que seis docentes manifestaron que "No es posible pensar en un futuro diferente si no comenzamos por reconstruir la memoria del país, solo así lograremos que los jóvenes entiendan la realidad del país", lo cual permite establecer que la educación para la paz es asumida por ellos desde una mirada mucho más amplia en una relación de lo global y local.

En los demás ámbitos de acción no se encontraron resultados significativos asociados a los objetivos de educación para la paz, lo cual permite inferir que los docentes centran su mirada de educación para la paz en la atención a los conflictos eminentemente escolares. Lo anterior invita a pensar que uno de los problemas que se evidencia en la práctica pedagógica es la falta de relación entre los problemas locales con los problemas a nivel macro social, y se reitera una vez más que la concepción que se tiene de la paz y de educación para la paz está dada por los aspectos que afectan de manera directa a los sujetos en el ser personal.

Estrategias de educación para la paz

Otro componente importante en la concepción de educación para la paz, tiene que ver con las estrategias y/o actividades que en lo educativo los docentes consideran pertinentes para desarrollar su práctica pedagógica. En este sentido, en una de las preguntas del instrumento cuantitativo se les pidió a los docentes que eligieran las actividades más pertinentes para fortalecer la propuesta de educación para la paz. Ellos podían elegir de una lista de seis actividades.

El objetivo era identificar la mirada a la didáctica del proceso, 180 docentes (de los 323 que participaron en la muestra cuantitativa) eligieron "Implementación de una cátedra de paz transversal a las áreas de formación", seguida por "Jornadas de integración familiar para acordar estrategias formativas" con un 44.58% como las dos actividades más útiles para alcanzar los objetivos de formación para la paz.

Tabla 2. Actividades más pertinentes para fortalecer la propuesta de educación para la paz

	Porcentaje de maestros que eligieron esta actividad
Cátedra de paz que sea transversal a todas las áreas de formación de la escuela	56 %
Jornadas de integración familiar para acordar estrategias de formación para la paz	45 %
Actividades culturales que integren las diferentes áreas disciplinares en torno a la temática de la paz	39 %
Asambleas con los estudiantes para identificar las principales problemáticas de la institución	39 %

Jornadas pedagógicas para construir la pertinencia de proyectos transversales relacionados con la paz	33 %
Jornadas de discusión para diseñar estrategias de gestión de aula relacionadas con la formación para la paz	25 %

La última pregunta del instrumento cuantitativo era una pregunta abierta que le pedía a los docentes "Mencionar dos estrategias empleadas por ellos para favorecer la educación para la paz". Se obtuvieron 298 respuestas diferentes que se clasificaron de más mencionadas a menos mencionadas en siete grupos de afinidad:

Tabla 3. Actividades más utilizadas para fortalecer la propuesta de educación para la paz

	Estrategias más mencionadas
Reforzar los valores	49 %
Hacer actividades para aprender a resolver pacíficamente los conflictos	26 %
Lograr acuerdos sobre las normas de aula	7 %
Hacer análisis de casos	6 %
Fortalecer la autoestima de los estudiantes	2 %
Exigir el cumplimiento de las normas y acuerdos	2 %
Capacitar a los docentes y sensibilizarlos sobre su papel en la escuela	1 %

Por último, en el instrumento cuantitativo se les pidió a los docentes que clasificaran algunas estrategias de acuerdo con su pertinencia para la educación para la paz (en una escala de 1 a 5, en la que 1 era nada pertinente y 5 muy pertinente) y los resultados coinciden con los hallazgos anteriores:

Tabla 4. Actividades más utilizadas para fortalecer la propuesta de educación para la paz

	1	2	3	4	5
Proyectos transversales que atiendan las necesidades relacionadas con la educación para la paz	2,20 %	3,10 %	6,50 %	31, 60 %	56 %
Charlas de expertos con los docentes, los padres de familia y los estudiantes	1,50 %	1,90 %	9,6 %	30,70 %	56,70 %
Articulación del currículo escolar con las propuestas Ciudad-Escuela	1,90 %	3,40 %	16,10 %	36,20 %	40,60 %
Programa Hermes (u otros similares) para promover la resolución pacífica de conflictos	3,70 %	4,30 %	16,40 %	31,60 %	36,80 %
Una cátedra específica para desarrollar los temas relacionados con la educación para la paz	7,40 %	10,20 %	19,20 %	31,30 %	31,30 %

Todas las estrategias obtuvieron una alta favorabilidad por parte de los docentes participantes, pero las mejores puntuadas fueron el diseño de proyectos transversales que atiendan a las necesidades relacionadas con la educación para la paz y las charlas de expertos con los docentes, los padres de familia y los estudiantes.

De acuerdo con lo planteado hasta este punto, se pueden identificar tres concepciones referidas a la Educación para la paz:

- Educación para la paz como estrategia para atender los conflictos en el micro contexto.
- Educación para la paz concentrada en el ámbito socio-político referido a lo micro social.
- Educación para la paz como una necesidad personal centrada en la cotidianidad.

Conclusiones y recomendaciones

El concepto de paz es sumamente complejo y tiene muchas dimensiones que no deben ser ignoradas, y otro tanto podemos decir del concepto de la educación para la paz. Si hemos de emprender con éxito el ejercicio de la educación para la paz, este debe abordar de manera interrelacionada aspectos que, aparentemente, no se relacionan, como la construcción de habilidades para la solución pacífica de los conflictos, la valoración de los derechos humanos, la reconstrucción de la memoria histórica, la consolidación de un clima escolar democrático, el reconocimiento de la diferencia o la construcción y el respeto de las normas y valores institucionales y sociales.

La educación para la paz se inicia con la educación para la democracia y eso exige que se transforme la estructura formal de la escuela que tenemos y que todavía tiene una estructura vertical y autoritaria.

Es por eso que el primer dato que tenemos que subrayar para concluir nuestro análisis y proponer recomendaciones es que el 88% de los maestros que participaron en el estudio trabajan en escuelas que no tienen una propuesta institucional de educación para la paz. Esto quiere decir que el ejercicio de formación para la paz acaba siendo una colección de esfuerzos individuales, aislados, basados en los intereses, los conocimientos y los recursos de cada uno de los docentes. Sin una propuesta institucional que refleje de manera integral y sistemática los intereses y las necesidades de todos los actores de la escuela y entre en relación con todo el entramado de la estructura sociopolítica de la nación, los resultados del ejercicio individual inevitablemente dejarán desatendidos temas y espacios de acción fundamentales. Es decir, la apuesta por relacionar ciudadanía, convivencia, derechos humanos y democracia, entre otras dimensiones, con las estrategias de la educación para la paz.

Los hallazgos que arrojaron las encuestas y los talleres realizados con los docentes de la maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia que laboran en

las instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá y Cundinamarca, manifiestan la ausencia de tres elementos que consideramos esenciales:

1. La construcción colectiva de un programa de educación para la paz en la que participen todos los actores de la escuela (padres de familia, docentes, estudiantes, directivos y actores del entorno) y que conduzca a una propuesta integral y coherente que aglutine a toda la comunidad.
2. La existencia de una propuesta institucional que involucre la participación de todos los docentes en la búsqueda de un bien común y que permita articular las apuestas individuales que realizan los docentes, en función de un proyecto común. Si bien en todas las asignaturas se abordan puntualmente temas pertinentes para la educación para la paz, el resultado final desaprovecha el potencial del trabajo coordinado de todos los espacios de la escuela —asignaturas, modelo pedagógico, clima de aula, ambiente escolar—.
3. El acompañamiento a los estudiantes en su proceso de formación como ciudadanos responsables y participativos. En la actualidad, la escuela funciona de espaldas al país, convencida de que debe concentrarse en las necesidades propias de la institución. Ignora lo evidente: que una de sus funciones principales es acompañar a los estudiantes en su proceso de formación como ciudadanos responsables y participativos. Una educación para la paz pertinente tiene que tener en cuenta la realidad económica, política, social y cultural que circunda la actividad educativa.

El estudio demostró que cuando los maestros trabajan al margen de un programa institucional, tienden a asociar la paz exclusivamente con el bienestar personal, sobrevalorando la dimensión individual en detrimento de los componentes sociales, económicos, políticos y culturales. El 64% de los maestros que participaron en el proyecto consideran que la educación para la paz debe conducir a la búsqueda de la paz interior, la tranquilidad y la armonía, mientras que solo el 16% considera que la educación para la paz debe incluir el reconocimiento de las causas que dieron origen al conflicto armado.

Si la principal conclusión del estudio es que es indispensable que una propuesta institucional soporte la educación para la paz, y que esta propuesta incluya a la comunidad a la cual pertenece la institución educativa, es evidente que la educación para la paz es una gran oportunidad para discutir y definir la misión de la escuela y el papel de la educación ya no como una comunidad cerrada sino como la manifestación del sistema social que puede y debe transformar.

Esta discusión debe empezar por el reconocimiento de los problemas que enfrenta cada institución particular en la formación de sus estudiantes para el posconflicto, y por la identificación de las herramientas y los espacios con los que cuenta para lograr su propósito. Viene a continuación el planteamiento de los objetivos de formación, resultado de la discusión y del consenso alcanzado por todos los miembros de la comunidad.

Pero estas acciones no pueden limitarse al aula, sino que deben incluir la realidad sociopolítica en la cual se mueve el estudiante, la escuela y la comunidad, y este es un aspecto que se debe atender prioritariamente.

Estos resultados ponen en evidencia la existencia de una escuela aislada de la realidad nacional. Cuando el 47% de las respuestas nos indican que los maestros consideran que la construcción de la ciudadanía está inscrita en el ámbito personal, es necesario que desde la escuela se resignifique el sentido de comunidad y las implicaciones que tiene la construcción de ciudadanía para el ámbito sociopolítico. Esto implica que todos los actores educativos coincidan en un proyecto compartido y compartan además la idea de que el objetivo de este proyecto es el bienestar común (Zibechi, 2012).

No podemos terminar sin dar una última voz de alarma. Solo el 15% de los docentes que participaron en el estudio reconocieron la protección del ambiente como una condición asociada a la paz. Esto nos indica que llegó el momento de replantear los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) para que se inscriban en el propósito mayor de construir una sociedad más justa, solidaria, equitativa y sostenible.

Referencias bibliográficas

Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (2016). Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf

Alarcón, J. (s.f). Las humanidades ante un siglo incierto. Conferencia en el centro "Gabriel Miro". Universidad Católica de Murcia.

Arnson, Bermúdez, Echeverri (et.al) (2007). Los procesos de paz en Colombia: Múltiples negociaciones, múltiples actores. *Latin American Program Special Report*. Enero de 2007. Woodrow Wilson International Center for Scholars. Banco de la República.

La paz se toma la palabra. http://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/

Bar-Tal, D. and Rosen, Y. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 2 (June, 2009), p. 557-575. Published by: American Educational Research Association Stable URL: http://www.jstor.org/stable/40469048 Accessed: 04-04-2017 20:24 UTC

Becka, J. (1976). Peace Education in Canada? A Survey. *Peace Research*, Vol. 8, No. 2 (April, 1976), p. 1-13 Published by: Canadian Mennonite University Stable URL: http://www.jstor.org/stable/23609561 Accessed: 04-04-2017 20:28 UTC

Benavides, O. (2015). Evaluación del Proyecto de organización curricular por ciclos en el Colegion Misael Pastrana Borrero IED.

Buber, M. (1953). *Good and Evil, Two Interpretations: I. Right and Wrong*. New York: Scribner.

Castro, J. (2015). Evaluación de la políticas de educación para la paz y convivencia en el Colegio San José Suroriental IED.

Centro Nacional de la Memoria Histórica. Caja de Herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra. Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2015-1/un-viaje-por-la-memoria-historica

Centro Nacional de la Memoria Histórica. Ruta para niños y niñas. Travesía por la memoria. Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/travesiaporlamemoria

Congreso de Colombia (2014). Ley 1732 por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Bogotá: Congreso de la República.

Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: Desafíos al currículo. *Revista Prelac. Proyecto de Educación Regional para América Latina y el Caribe*. No.3. diciembre de 2009. Unesco

Chaux, E. (2012). Contribución de la educación a la construcción de paz: retos y avances. En: Rettberg A (compiladora). *Construcción de paz en Colombia*. (pp.493-513). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Chaux, E. y Velásquez, A. M. (2014). Educación para la paz en Colombia: la promesa de las competencias ciudadanas. En: Bouvier V (Editores). *Colombia: la construcción de paz en tiempos de guerra* (pp.211-214). Bogotá: Universidad del Rosario.

Chaux, E. y Velásquez, A. M. (2015). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia. (Documento sin publicar)

Constitución política de 1991. Recuperado de http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf

Davies, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. London: Routledge Falmer.

Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la Ley 1732. Ley de la Cátedra de paz.

Departamento Nacional de Planeación (2016). Índice de incidencia del conflicto armado. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Poltica%20de%20Vctimas/Construcción%20de%20Paz/Documento%20%C3%ADndice%20de%20incidencia%20del%20conflicto%20armado.pdf

Diario del Huila. Así quedó el mapa de concentración de las FARC. Recuperado de http://www.diariodelhuila.com/actualidad/asi-quedo-el-mapa-de-concentracion-de-las-farc-cdgint20160625030240155

Eckhardt, W. (1988). Integrating Peace Research, Peace Education, and Peace Action. *Peace Research*, Vol. 20, No. 1 (January 1988), p.65-77 Published by: Canadian Mennonite University.

Forst Rainer (2010). The Justification of Human Rights and the Basic Right to Justification: A Reflexive Approach. Ethics, Vol. 120, No. 4 (July 2010), pp. 711-740 Published by: The University of Chicago Press. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/10.1086/653434 Accessed: 22-10-2017 11:55 UTC

Fuentes, O. (2018). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación inicial, preescolar, básica y media en el Municipio de Bojaca.

Galeano M (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa: El giro en la mirada.* La Carreta Editores E.U. Medellín.

Galvis Ortiz, L. (2005). *Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI*. Ediciones Aurora. Bogotá 2005.

Gomes de Matos, F. (1991). Conceptions of Peace of Brazilian High School Students. *International Journal on World Peace*, Vol. 8, No. 3 (September 1991), pp. 65-67 Published by: Professors World Peace Academy Stable URL: http://www.jstor.org/stable/20751716 Accessed: 04-04-2017 20:22 UTC

Griffin, J. (2008). On Human Rights. Oxford University Press

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina: Grupo Editorial Norma.

Gutman (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación.* Barcelona: Paidós.

Hägglund, S. (1996). Developing Concepts of Peace and War: Aspects of Gender and Culture. Peabody Journal of Education, Vol. 71, No. 3, Peace Education in a Postmodern World (1996), p.29-41 Published by: Taylor & Francis, Ltd. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/1492970 Accessed: 04-04-2017 20:21 UTC

Hoepper, B. (2002). Peace Education (Years 1 to 10). *Studies of Society and Environment (Key Learning Area).* Queensland Curriculum Council, Australia. https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=peace+education+queensland+hoepper&ie=UTF-8&oe=UTF-8

ICR - International Rescue Committee (2007). Teaching Well? Educational Reconstruction E orts and Support to Teachers in Post-War Liberia. United States of America: Child and Youth Protection and Development Unit.

INEE - Inter-Agency Network for Education in Emergencies (2004). Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction.

Inglês, P. (2014). El malestar en el posconflicto: memorias de la guerra y de la paz en Angola. Pueblos – Revista de información y debate, No.60, primer trimestre de 2014. http://www.revistapueblos.org/?p=15485

Johnson, D. and Johnson, R. (2005). Essential Components of Peace Education. Theory Into Practice, Vol. 44, No. 4, Peace Education (Autumn, 2005), p.280-292 Published by: Taylor & Francis, Ltd. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/3496972 Accessed: 04-04-2017 20:29 UTC

Valencia, L. (2016) Los retos del posconflicto. Justicia, seguridad y mercados ilegales. Bogotá: Fundación paz y reconciliación.

Levinas, E. (2000) Ética e infinito. Madrid: Graficas Rógar

Ley 1732 de 2014 – Ley de la Cátedra de Paz

Maldonado, C. (1994). *Hacia una fundamentación Filosófica de los derechos humanos. Una puesta en diálogo*. Escuela Superior de Administración Pública. Bogotá: Instituto de Derechos Humanos "Guillermo Cano".

Miller, A (2001). *Por tú propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Ensayo TusQuets. España.

Ministerio de Educación Nacional (2003). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares parta Constitución política y democracia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2016). Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2016b). Secuencias didácticas de educación para la paz (para ser enriquecidas por los docentes de Colombia). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2016a). Propuesta de desempeños de educación para la paz (para ser enriquecidas por los docentes de Colombia). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministry of Education, Science and Technology (2007). Sierra Leone Education Sector Plan: A Road Map to a Better Future.

Mockus, A. (2004). Apuntes para ampliar el contexto de la discusión sobre estándares y pruebas, que en competencias ciudadanas ha empezado a construir y aplicar el Ministerio de Educación. Revista Altablero, febrero-marzo de 2004. http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html

Moonan, L. (1983). Peace Education. New Blackfriars, Vol. 64, No. 762 (December 1983), pp. 511-522 Published by: Wiley Stable URL: http://www.jstor.org/stable/43247523 Accessed: 04-04-2017 20:24 UTC

Murakami T (1992). A Comparison of Peace Education in Britain and Japan. Peace Research, Vol. 24, No. 4 (November 1992), p.43-53 Published by: Canadian Mennonite University. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/23607396 Accessed: 04-04-2017 20:23 UTC

Obura, A. (2003). Never Again: Educational Reconstruction in Rwanda. Paris, International Institute for Educational Planning (IIEP).

Red Territorios para la paz. Recuperado de http://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/

Rodriguez, E. (2006*). ¿Qué es la política?* Bogotá: El Buho.

Ruiz, A., Chaux (2005). *Educación para la ciudadanía*. Bogotá: ASCOFADE.

Salamanca, O (2017). *Evaluación de la política de educación media articulada con la superior en los CEDID de la localidad de Ciudad Bolívar*.

Samura, F. (2013). Peace Education for Reconstruction and Peacebuilding in Postwar African Societies. African Conflict and Peacebuilding Review, Vol. 3, No. 2, Special Issue on Peace Education, Memory, and Reconciliation in Africa (Fall 2013), p.24-46. Published by: Indiana University Press Stable URL: http://www.jstor.org/stable/10.2979/africonfpeacrevi.3.2.24 Accessed: 04-04-2017 20:32 UTC

Schumpeter, J. (1983). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona: Editorial Orbis

Secretaría de Educación de Bogotá – Corpovisionarios (2017). Marco conceptual integrado de los enfoques de competencias, capacidades, cultura ciudadana y paz - Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Documento sin publicar.

Secretaría de Educación de Bogotá – Corpovisionarios (2017a). Informe grupos focales Implementación de la Cátedra de Paz y Comités de Convivencia Escolar en el distrito - Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Documento sin publicar.

Secretaría de Educación de Bogotá – Corpovisionarios (2017b). Metodología para la articulación del "Marco conceptual integrado sobre ciudadanía para la paz y la democracia" y el Sistema Distrital de Convivencia Escolar. Documento sin publicar.

Secretaría de Educación de Bogotá – Corpovisionarios (2017c). Orientaciones preliminares para la implementación de la Cátedra de Paz con enfoque de Cultura. Documento sin publicar.

Secretaría de Educación de Bogotá – Corpovisionarios (2017d)._Revisión Política pública y Orientaciones Técnicas sobre Convivencia y Cátedra de paz. Documento sin publicar.

Secretaría de educación distrital (2014). Lineamiento pedagógico – Educación para la ciudadanía y la convivencia – Bogotá Humana. Bogotá: SED. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/02_lineamiento_pedagogico_educacion_para_la_ciudadania_y_la_convivencia.pdf

Sommers, M. (2002). Children, Education and War: Reaching Edu- cation for All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict, Conflict Prevention and Reconstruction. "Unit Working Paper 1. Washington, DC: World Bank.

Stable URL: http://www.jstor.org/stable/23610103 Accessed: 04-04-2017 20:21 UTC

The Carter Center – Waging Peace, Fighting Disease. Building Hope – Peace Programs. http://www.cartercenter.org/peace/index.html

Unesco (2000). Manifiesto 2000 por una cultura de paz y de no violencia. http://www3.Unesco.org/manifesto2000)

Unesco (2002a). Guidelines for Education in Situations of Emergency and Crisis. Paris: Unesco.

Unesco (2002b). Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies. Paris: Unesco.

Unicef (1999). Peace Education in Unicef Working Paper for Education Section, Program Division: New York (retrieved November 26, 2012). http://www.unicef.org.girlseducation/ les /PeaceEducation.pdf

Unicef (2009). Education in Emergencies and Post-Crisis Transition. Consolidated Report to the Government of the Netherlands and the European Commission. Paris.

Valencia, C. (2016). Los retos de la educación en Colombia: cómo abordar la cátedra de la paz (pp.30-39). Bogotá: Revista Javeriana.

Wilches-Chaux (1999). *De nuestros deberes para con la vida*. Corporación Autónoma Regional del Cauca.

World Bank (2005). Reshaping the Future: Education and Post-Conflict Reconstruction. Washington, DC: World Bank.

Zibechi, R. (2012). Territories in Resistance – A Cartography od Latin American Social Movements. Edinburgh: AK Press

Zuleta, E. (1991). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá: Altamira.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS COMO FORMACIÓN EN VALORES PARA LATINOAMÉRICA

José Francisco Báez Corona[1]

Resumen

¿Debe la escuela educar en valores? Parece que la respuesta a esta pregunta es un obvio *sí*. No obstante, cuando se pregunta: ¿Actualmente la escuela forma adecuadamente en valores? La respuesta se torna mucho más compleja. La escuela tiene esta obligación que le ha impuesto la sociedad, los estudiosos de la educación y la ley, que es también un derecho que tienen los estudiantes que acuden a ella y una exigencia que impone la lógica y la sociedad.

La verdadera educación en valores es un proceso continuo, permanente y vivencial que ayuda a desarrollar el razonamiento ético para hacer uso adecuado de la libertad, dar a conocer los principios éticos que se derivan de la esencia humana y proporcionar herramientas para reflexionar sobre ellos y aplicarlos en todas las circunstancias de vida.

Para llevar a cabo este proceso de manera efectiva, es necesario desarrollarlo de manera explícita e intencional, con experiencias educativas específicamente enfocadas a ello, la formación requiere un proceso mucho más lento y estructurado que la simple información.

Los valores a exaltar en la educación oficial en México deben ser laicos, acordes con la dignidad humana y la solidaridad internacional. Para evitar que su exaltación expresa sea arbitraria, una de las propuestas más aceptadas al respecto consiste en basar la formación ética en los derechos humanos. Es también lo ideal que los maestros encargados de desarrollar la ética en los estudiantes tengan una preparación especial, conozcan ampliamente los contenidos, sean capaces de aplicar una amplia gama de estrategias reflexivas y vivénciales y posean calidad humana para un trato honesto con el grupo.

Todo esto debe desembocar en una didáctica de la formación ética, que sea más participativa, reflexiva y vivencial que ninguna otra, que considere también el desarrollo de la autoestima como un cimiento indispensable para poder inmiscuirse en un proceso de desarrollo valoral y que se ajuste de acuerdo con el desarrollo fisiológico y mental en cada etapa de los estudiantes.

[1] Licenciado en Derecho y Licenciado en Pedagogía, Especialista y Maestro en Docencia Universitaria, Doctor en Derecho Público graduado con honores; actualmente es Investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Veracruzana, cuenta con participación en más 70 trabajos publicados relacionados con el análisis del Derecho con un enfoque multidisciplinar su trabajo se enfoca también en temas de pedagogía jurídica, derechos humanos y democracia. Correo: báez.corona@gmail.com

La formación en valores: derecho y obligación

¿Debe la escuela educar en valores? Parece que la respuesta a esta pregunta es un obvio Sí. No obstante, cuando se pregunta: ¿Actualmente la escuela en Latinoamérica forma adecuadamente en valores?, la respuesta se torna mucho más compleja.

Al considerar el amplio espectro de experiencias sobre el tema en Latinoamérica, Tedesco concluye que la crisis de la educación ya no se presenta como un fenómeno de insatisfacción en el incumplimiento de demandas sociales relativamente aceptadas; la crisis proviene, más grave aún, de que no sabe hacia qué finalidades orientar las acciones educativas, cuál es el sistema de valores y creencias. (Rodino, 2001, p. 104).

"Latinoamérica necesita una revolución de valores. Más, mucho más que una revolución educativa. Podemos enviar a nuestros hijos a Harvard, Princeton o Stanford, pero si no promovemos el ejercicio de los valores, la educación privilegiada que adquieran solo servirá para que las nuevas generaciones sean más eficaces a la hora de corromper o corromperse" (Nación, 2011, p. 4).

Dentro de los modelos de formación por competencias, y a instancia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), desde hace varios años (Delors, 1996) se ha pugnado por una educación integral como modelo imperante en didáctica internacional; por ello, el desarrollar no solo conocimientos sino también habilidades y actitudes es un objetivo que debe guiar a todas las instituciones dedicadas a la formación de personas. Desgraciadamente, la formación en valores o de actitudes de los estudiantes, como parte de esta integralidad de la educación, es un factor que frecuentemente queda olvidado.

El objetivo de la educación integral, no es solo un ideal o un plus para la enseñanza, sino que es, además, una obligación para todas las instituciones dedicadas a la educación, obligación que se ha plasmado en diversos ordenamientos jurídicos:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos, que señala en su artículo 26: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos" (DUDH, Art.26, F.II).
- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece: "La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano", más adelante señala: "contribuirá a la mejor convivencia humana" (CPEUM, Art. 3º: PII, FII, Ic).
- La Constitución de Colombia menciona: Artículo 67. "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura". (CPC, Art. 67).
- La Constitución de Costa Rica: Artículo 77. "La educación será organizada como un proceso integral".

Al respecto, no se puede decir que un ser humano está desarrollado armónicamente, o bien, que tiene un desarrollo pleno, si no cultiva valores. La capacidad de reflexión ética es exclusiva de la humanidad, por ello es correcto afirmar que "Si la escuela no forma valoralmente, descuida la importante función socializadora (o la cumple en forma oculta y por tanto dispersa y heterogéneamente" (Schmelkels, 2004, pág. 2).

En adición, no se debe olvidar que, paralela a esta obligación, existe también un derecho, el derecho de los estudiantes a tener una formación integral, una formación humana. "Negar el derecho a la educación moral es negar el derecho a desarrollar armónicamente la personalidad de cada individuo" (Guisán, 2009, pág. 82).

Es un reclamo que desde décadas atrás se ha formulado, por ejemplo, los textos de Feinet, donde establece que "la escuela no debe olvidarse de la formación moral y cívica de los niños, pues esta formación no es solo necesaria, sino imprescindible, ya que sin ella no puede haber una formación auténticamente humana." (1979, pág. 5).

Para lograr lo anterior es necesario clarificar qué se entiende y espera de la formación en valores. Se trata de un proceso continuo y permanente, con el cual se busca alcanzar un estado de armonía entre todos los habitantes de una sociedad a través del diálogo y la búsqueda de soluciones, señalando los valores en las leyes y en la historia, pero sobre todo, en su fundamento ético, procurando su práctica y respeto.

Latapí considera que: "la formación moral consiste en la elaboración y asimilación por parte de los educandos de principios y juicios de valoración que sirvan para formar su conciencia, normar su conducta y guiar sus decisiones en la esfera del ejercicio" (Latapí, 2001, p. 52). Por tanto, la educación en valores es un proceso continuo, permanente y vivencial, que ayuda a desarrollar el razonamiento ético para poder hacer uso adecuado de la libertad, da a conocer los principios éticos universales que se derivan de la esencia humana y proporciona herramientas para reflexionar sobre ellos y aplicarlos en todas las circunstancias de la vida.

Los derechos humanos como valores

Uno de los puntos medulares para el desarrollo de la educación en valores, es la propia definición de lo valioso, lo bueno, y realizar un catálogo de valores a inculcar que permitan a la vez fomentar el desarrollo moral en los estudiantes, pero respetando derechos fundamentales como la libertad de creencias, culto y pensamiento.

Aportar todos los fundamentos de una definición de los valores es una tarea que rebasa las posibilidades de este trabajo, ya que encierra una complejidad teórica y filosófica muy amplia. No obstante, es necesario plantear algunas reflexiones en torno a por qué los derechos humanos pueden ser considerados como valores del consenso para la educación.

Se reconoce que los valores son "una calidad que se encuentra en las dimensiones de la vida" (Gallo, 2006, p. 12), "esa calidad particular e inconfundible que produce en

nosotros la apreciación, porque se percibe como digno de ser estimulado, creído o valorado" (Gallo, 2006, p. 12). Sin embargo ninguna definición de valor será completa si no hace referencia a la humanidad, ya es una característica inmanente al género humano: la reflexión axiológica.

En este sentido, es muy plausible entender que lo valioso es todo aquello que permite al ser humano acercarse al desarrollo de sus potencialidades en armonía con sus circunstancias. Es una característica en el género humano la posibilidad de elegir, reflexionar sobre el ser y el deber ser, magnífica cualidad que constantemente permite a cada persona facilitar o limitar su desarrollo como ser humano y, en cierta forma, facilitar o limitar el desarrollo de los seres humanos que le rodean.

Entendiendo entonces que lo valioso, se relaciona con la puesta en marcha de cualidades netamente humanas como la razón, la libertad, potencialidad, es posible asumir que la tarea axiológica en buena medida implica reflexionar y usar la razón para elegir libremente lo que es más favorable para el desarrollo de potencialidades y por tanto lo que es más valioso.

Una noción tal de los valores, presentada en forma muy simplificada, permite fácilmente vincular a los derechos humanos con la reflexión axiológica. Hace algunos años, Álvarez Ledesma (1998, pp. 75-78) propuso distinguir entre dos tipos de conceptos de derechos humanos, una noción axiológica y una jurídica, ya que estos derechos tienen una doble dimensión. La axiológica los presenta como parámetros o ideales útiles para denotar ejemplos de justicia y legitimidad; la dimensión jurídica los identifica con los derechos subjetivos fundamentales, normalmente positivizados en normas por el Estado y protegidos con medios de defensa.

Si se entiende que derechos humanos "son todos aquellos que tiene cada hombre o mujer por el simple hecho de serlo y que [...] los titulares de estos derechos son todos los seres humanos" (Orozco, 2002, p. 5). Entonces, no se debe perder de vista que el Derecho protege aquello que se considera digno de protección por ser valioso o justo. En tal sentido, los derechos humanos encierran también valores que se supone deben ser atendidos en cada circunstancia para todo hombre y mujer, ya que los poseen por el solo hecho de serlo, es decir, por pertenecer al género humano.

También se ha referido que los derechos humanos son "aquellas exigencias que brotan de la propia condición natural de la persona humana y que por ende reclaman su reconocimiento, su respeto, e incluso su tutela y promoción por parte de todos; pero especialmente de quienes estén constituidos en autoridad" (Verges, 1997, p. 16), por lo cual la relación entre la dimensión jurídica del derecho humano y su sustento axiológico que brota como una exigencia de la condición y dignidad humana se encuentra siempre presente.

El preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, también destaca este vínculo entrañable de los derechos humanos con su origen en la dignidad humana: "Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base

el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana" (ONU, 1948, p. 1).

Por lo cual, tomando en cuenta estos breves razonamientos, se puede afirmar respecto al concepto de derechos humanos, que en un sentido ético o axiológico, son un conjunto de valores que se desprenden de la propia naturaleza y dignidad del ser humano, por lo tanto, todos los individuos que pertenecen a la género humano los poseen o deberían perseguirlos y fomentarlos, ya que exigen ser tratados y tratar de acuerdo con ellos a todos sus semejantes, para poder desarrollarse plenamente. Por otro lado, en un sentido jurídico los derechos humanos son los mismos valores de que habló anteriormente, pero consagrados en cuerpos legales y protegidos directamente por autoridades intra y supranacionales, convirtiéndose así en derechos en su sentido positivo y subjetivo; positivo al estar consagrados expresamente en ordenamientos legales, y subjetivos al convertirse en prerrogativas de los hombres que pueden exigir a las autoridades.

La incorporación de la formación en Derechos Humanos textos constitucionales en Latinoamérica

Hasta el momento se han estructurado dos argumentos centrales del tema: primero, afirmar que existe una necesidad y obligación de que la escuela forme en valores y segundo, la existencia de una dimensión axiológica en los derechos humanos. A continuación, interesa reflexionar sobre algunos textos constitucionales en países de Latinoamérica que han reconocido a los derechos humanos como pautas educativas para la formación en valores.

Existen en la experiencia internacional varias opciones para seleccionar los contenidos axiológicos que la escuela expresamente pretende formar. En algunos países, la opción ha sido relacionar los valores con la formación religiosa, sin embargo, la educación oficial se puede comprometer con estos valores por varias razones:

a) Sería un atentado contra el laicismo en la educación, que consagra el mismo artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cuando se establece que la educación: "favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos".

b) Constituiría un atentado arbitrario a la libertad de culto también reconocida internacionalmente por la Convención Americana de Derechos Humanos: "Artículo 12. Toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia y de religión". Este derecho implica la libertad de conservar su religión o sus creencias, o de cambiar de religión o de creencias, así como la libertad de profesar y divulgar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado. En el espectro de Latinoamérica existen muchos países donde se profesan distintas

religiones, por tanto, la escuela no se puede comprometer con los valores de una sola religión y tratar de imponerlos.

c) Finalmente, en algunas doctrinas religiosas, el énfasis es puesto en la obediencia más que en la convivencia "las principales obligaciones no son las de respetar al prójimo, ayudarlo, asistirlo, sino las de cumplir exactamente los ritos prescritos, dar a los dioses lo que es debido" (Durkheim, 2002, p. 18).

Por otro lado, existe la opción de desarrollar programas y contenidos axiológicos para la escuela con base en el estudio de las costumbres o la moral laicos que mayormente se consideran necesarios o imperantes en la sociedad. La posibilidad, aunque mejor, también resulta cuestionable para fundamentar una educación en valores que sea totalmente abierta, de la cual se pueda discutir en cualquier situación sin temor a rechazo, ya que lo más conveniente es fundarla en valores globales. Con base en ello, se considera oportuna la incorporación hecha a diversos textos convencionales y constitucionales de la educación en Derechos humanos en los siguientes términos:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 26. 2: "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".
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3º: "La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, **el respeto a los derechos humanos** y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".
- Constitución Política de Colombia, artículo 67: "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. **La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos**, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente".
- Constitución del Ecuador, artículo 27: "La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, **en el marco del respeto a los derechos humanos,** al medio ambiente sustentable y a la democracia".
- Constitución Política del Perú, Artículo 14, párrafo 3º: "La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y **de los derechos humanos** son obligatorias en todo proceso educativo civil o militar".
- Constitución del Paraguay, artículo 73: "Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Sus fines son el desarrollo pleno de la personalidad

humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; **el respeto a los derechos humanos** y los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio".

Se trata de una sencilla frase "la educación que imparta el estado tenderá a desarrollar el respeto a los derechos humanos", pero sobre ese fundamento se puede desarrollar toda una política educativa en materia de formación en valores con base en los derechos humanos. No obstante, la oportunidad aún no se ha aprovechado del todo. Los derechos humanos representan una serie de principios aceptados por toda la humanidad, o al menos la gran mayoría de ella, sobre esa base se considera que es posible desprender de estas normas los contenidos axiológicos para la formación en valores, retomando los siguientes argumentos:

- La doctrina dominante en materia de derechos humanos (Álvarez, 1998) (Beuchot, 2004) reconoce que estos cuentan con un fundamento axiológico.
- En el campo de la pedagogía, existen cada vez más propuestas (Schmelkels, 2004) (Barba, 2003) que explícitamente proponen a la educación en derechos humanos como una alternativa para educar en valores.
- En cuanto a su contenido, es posible empatar a los derechos humanos con una definición sencilla de valores, puesto que permiten la puesta en marcha de cualidades netamente humanas para el desarrollo de potencialidades también humanas. La vida, libertad, seguridad, respeto, cuidado del ambiente, información, por mencionar algunos derechos humanos que se constituyen en herramientas necesarias para el desarrollo de una vida digna e integral.
- Conviene recordar también que las normas actuales en materia de derechos humanos son producto de una evolución histórica global, resultado de siglos de lucha no solo de los mexicanos, sino de la raza humana. El ideal de los derechos humanos es mucho anterior a las Naciones Unidas y la lucha por ellos refleja también una lucha existencial de la humanidad por alcanzar la sociedad más justa.

El fundamento constitucional es solo el inicio de un camino que se debe trazar a través de seguimiento y capacitación continua, con la participación de docentes, estudiantes, familia y sociedad, sobre la base de principios didácticos y programas que respondan a los requerimientos necesarios para una formación en derechos humanos como valores efectivos.

Comentarios sobre la didáctica necesaria

Son muchos los enfoques teóricos que han surgido a lo largo de la evolución histórica del pensamiento pedagógico para tratar de explicar la educación en valores. De ma-

nera general, se pueden clasificar en seis perspectivas que ilustra la tabla 1, realizada con base en los trabajos de Latapí (2001):

Postura	Descripción
Indoctrinación	Su fundamento es la actitud autoritaria del profesor, sobrevalora la inculcación de principios en los alumnos por parte del maestro, sin que medien procesos de argumentación, diálogo o reflexión, basándose en la administración de recompensas y castigos.
Falsa neutralidad	Sostiene que el educador debe comportarse neutralmente, no mostrando su postura ante las situaciones que se presentan, para así permitir que el educando en completa libertad se desarrolle moralmente.
Voluntarismo	Se confía en la autoridad moral del profesor, y en que este podrá formar a sus alumnos por medio de la exhortación, la motivación y siendo un modelo a seguir.
Relativismo	Sostiene que todos los valores son subjetivos y condicionados por la evolución cultural, por lo que la misión de la educación es tratar que los alumnos se adapten a los principios imperantes en el momento.
Desarrollo humano	Basada el Rogers y Maslow sostiene que el educador debe ser un facilitador que cree un ambiente adecuado para que los alumnos se expresen y lleguen a ser ellos mismos, señalando la importancia de la autoestima para la construcción de valores personales.
Desarrollo del juicio moral	Basada en los estudios de Piaget y Kohlberg, sostiene que la evolución moral es un proceso paralelo al desarrollo de capacidades cognitivas, por lo que hay diversos estadios del juicio moral, y la labor del educador es fomentar ejercicios y reflexiones para ayudar al educando a ascender niveles.

La educación en valores, para ser efectiva y lograr interiorizar principios éticos en los educandos, debe cumplir con una serie de características especiales, ya que en este terreno se sufren importantes riesgos, como caer en el adoctrinamiento, o la simple memorización de las declaraciones y de los valores sin que estos realmente lleguen a formar parte de la ética personal, sin que se practiquen.

Una de las características a considerar consiste en que el tratamiento de estos temas debe ser explícito y planeado en forma estratégica dentro de los programas oficiales. "Tradicionalmente los valores se consideraban implícitos en la tarea educativa, se daba por supuesto que los maestros al transmitir los contenidos de las diferentes materias, formaban en valores, pero la profunda crisis que afecta a la sociedad occidental ha venido a desengañarnos" (Pascual, 2012, p. 9).

El considerar a los maestros como ideales a seguir, llenos de virtudes que se transmiten a los alumnos de manera espontánea, mientras enseñaban los contenidos de sus materias, es un modelo que no ha dado resultado, como lo ha señalado Antonia Pascual: "es preciso proponernos intencionalmente la educación en valores, si deseamos

lograr los objetivos específicos en este campo, sin ello, lo que se logra –lo que se ha logrado- es confusión y desconcierto" (Pascual, 2012, p. 9).

La educación en valores debe ser explícita, intencional y contar con espacios curriculares específicos para ello, además de impactar en forma transversal a todas las experiencias educativas de un plan de estudios, de otro modo no funciona o su impacto no será duradero.

Por otro lado, la educación valores debe ser vivencial, participativa, activa, permanente, tratar de propiciar siempre una reflexión consciente acerca de los valores, para que estos se lleguen a interiorizar, para que se evite el adoctrinamiento. Se requiere acción, reflexión compromiso, creatividad, existen hoy en día múltiples estrategias propuestas que cumplen con estas características.

Algunas de estas pautas didácticas deben permear programas y prácticas de una educación para los derechos humanos como valores; deberían estar trazadas desde una política educativa de formación integral que le de vida a los postulados constitucionales que se mencionaron.

A modo de conclusión

La escuela tiene como uno de sus deberes educar en valores, es una obligación que le han impuesto la sociedad, los estudiosos de la educación y la ley. Es también un derecho que tienen los estudiantes que acuden a ella y una exigencia que impone la lógica y la sociedad.

La verdadera educación en valores es un proceso continuo, permanente y vivencial que ayuda a desarrollar el razonamiento ético para poder hacer un uso adecuado de la libertad, da a conocer los principios éticos que se derivan de la esencia humana y proporciona herramientas para reflexionar sobre ellos y aplicarlos en todas las circunstancias de vida.

Para llevar a cabo este proceso de manera efectiva, es necesario desarrollarlo en forma explícita e intencional, con experiencias educativas específicamente enfocadas a ello. La formación requiere un proceso mucho más lento y estructurado que la simple información.

Los valores a exaltar en la educación oficial en Latinoamérica deben ser laicos, acordes con la dignidad humana y la solidaridad internacional, para evitar que su exaltación expresa sea arbitraria, una de las propuestas más aceptadas al respecto consiste en basar la formación ética en los derechos humanos.

Todo esto debe desembocar en una didáctica de la formación ética, que sea más participativa, reflexiva y vivencial que ninguna otra, que considere también el desarrollo de la autoestima como un cimiento indispensable para poder inmiscuirse en un

proceso de desarrollo de valores y que se ajuste de acuerdo al desarrollo fisiológico y mental en cada etapa de los estudiantes.

Es necesario que la educación para los derechos humanos incorporada en diversos textos constitucionales en Latinoamérica, sea una realidad que se traduzca en toda una política educativa encaminada a inyectar en forma transversal y curricularmente la formación en valores a través de los derechos humanos en las aulas con una didáctica adecuada.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (1998). *Acerca del Concepto "Derechos Humanos".* México: Edit. McGraw-Hil.

Barba, J. (2003). *Educación para los derechos humanos.* México: Fondo de Cultura Económica.

Beuchot, M. (2004). *Filosofía y Derechos Humanos.* México: Siglo XXI editores.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* España: Santillana-Unesco.

Durkheim, E. l. (2002). *La educación moral.* México: Colofón.

Freinet, C. 4. (1979). *La educación moral y civil* (4a ed.). España: Laia.

Gallo, A. (2006). *Introducción a los valores.* Guatemala: Universidad Rafael Landivar.

Guisán, E. (2009). *Ética sin religión.* España: Alianza Editorial.

Latapí, P. (2001). *La moral regresa a la escuela.* México: Plaza y Valdez-UNAM.

Nación. (2011). *Latinoamérica y revolución de los valores.* Recuperado de https://www.nacion.com/archivo/latinoamerica-y-revolucion-de-los-valores/IGMSPYRBL5FWXOOI34FJO3CAVY/story/

ONU. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos.* Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Orozco, J. y. (2002). *Los Derechos Humanos de Los Mexicanos.* México: CNDH.

Pascual, A. (2012). *Clarificación de Valores y Desarrollo Humano.* España: Narcea.

Rodino, A. (2001). La educación en valores entendida como educación en Derechos Humanos. Sus desafíos contemporáneos en América Latina. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 103-114.

Schmelkels, S. (2004). *Fundamentos de una pedagogía de valores.* Recuperado de http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/FAMILIAS/29%20FUNDAMENTOS%20DE%20UNA%20PEDAGOGÍA%20DE%20LOS%20VALORES.pdf

Verges, S. (1997). *Derechos Humanos: Fundamentación.* España: Tecnos.

Legislación

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Convenció Americana de los Derechos Humanos

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Constitución Política de Colombia

Constitución del Ecuador

Constitución Política del Perú

Constitución del Paraguay

La Constitución de Costa Rica

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París.

Preámbulo

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como 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;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1.

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2.

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3.

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4.

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5.

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6.

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7.

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8.

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9.

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10.

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11.

1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12.

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13.

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14.

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15.

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16.

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17.

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18.

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19.

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20.

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21.

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22.

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23.

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24.

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25.

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. 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.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27.

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28.

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29.

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30.

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó en París la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Próximos al cumplimiento de sus setenta años de vida, como Cátedra de Educación en Derechos Humanos hemos querido aportar a la conmemoración de este trascendental hito por medio de la publicación de este libro, que tiene como objetivo rescatar experiencias, motivar reflexiones, plantear desafíos y delinear proyecciones respecto a la enseñanza de la DUDH, tanto en la educación formal como no formal.

Ciertamente, la labor educativa en torno a dicha Declaración es fundamental. Tras su proclamación la Asamblea pidió a todos los países miembros que publicaran el texto y dispusieran que fuera "distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios".

Estamos ciertos que en el transcurso de estos setenta años desde que se proclamó la DUDH se han ensayado métodos y modalidades muy diversas para enseñarla y se han desarrollado e implementado principios pedagógicos y didácticos diferentes para atender a niños, jóvenes y adultos en los niveles de la educación pre-básica, básica, media, universitaria, educación de adultos, educación popular, educación a poblaciones privadas de libertad, educación de policías y fuerzas armadas, etc. Todo ello es parte de la riqueza de la educación en derechos humanos y de los desafíos que implica, en este marco, enseñar, difundir y sensibilizar en torno a la DUDH.

Equipo Cátedra de Educación
en Derechos Humanos
Harald Edelstam

Director:
Abraham Magendzo K.

Integrantes:

Isabel Plaza L.
Patricia Pérez V.
Antonieta Salvo A.
Jorge Pavez B.
Claudia Dueñas S.
Paulina Morales A.
Shelom Velasco M.
Elías Padilla B.
Carlos Contreras P.

EDICIONES UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO