CULTURA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

CULTURA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor EDUARDO RAMALHO RABENHORST

EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Vice-Diretor JOSÉ LUIZ DA SILVA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Ana Maria Rodino
Giuseppe Tosi
Maria de Nazaré T. Zenaide
Mónica Beatriz Fernandez
Organizadores

CULTURA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

CULTURA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA

Editora da UFPB
João Pessoa-PB
2014

Direitos autorais 2014 . MEC - UFPB 2014

Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional,
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

A reprodução de todo ou parte deste documento é permitida somente com autorização prévia e oficial do MEC.

Este material é resultado do termo de cooperação N. 1408 de 2010 firmado entre esta Instituição de ensino superior e o Ministério de Educação.

As opiniões expressas neste livro sáo de responsabilidades de seus autores e não representam, necessariamente, a posição oficial do Ministério de Educação ou do Governo Federal do Brasil.

Projeto Gráfico EDITORA DA UFPB

Editoração Eletrônica DANIELLE ABREU - RILDO COELHO

Projeto de Capa RILDO COELHO

Catalogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

C968 Cultura e educação em direitos humanos na América Latina=Cultura y educación em derechos humanos em América Latina / Ana Maria Rodino...[et al.], organizadores.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
510p. (Coleção Direitos Humanos)
Texto em português e espanhol.
ISBN: 978-85-237-0858-0
1. Cultura e educação - América Latina. 2. Direitos humanos - América Latina. 3. Práticas pedagógicas e experiências - formação em DH. I. Rodino, Ana Maria.

CDU: 008:37(8=6)

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Distribuição gratuita

Foi feito depósito legal

EDITORA DA UFPB
Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

COLEÇÃO  DIREITOS **HUMANOS**

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretora MÔNICA NÓBREGA
Vice-diretor RODRIGO FREIRE

NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Coordenadora LÚCIA DE FÁTIMA GUERRA FERREIRA
Vices-Coordenadora MARIA DE NAZARÉ TAVARES ZENAIDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Coordenador GIUSEPPE TOSI
Vice-Coordenador SVEN PETERKE

Conselho Editorial do NCDH-PPGDH

Adelaide Alves Dias (Educação)
Élio Chaves Flores (História)
Giuseppe Tosi (Filosofia)
Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (História)
Lúcia Lemos Dias (Serviço Social)
Maria de Fátima Ferreira Rodrigues (Geografia)
Maria Elizete Guimarães Carvalho (Educação)
Marconi José P. Pequeno (Filosofia)
Maria de Nazaré T. Zenaide (Educação)
Rosa Maria Godoy Silveira (História)
Rubens Pinto Lyra (Ciência Política)
Silvana de Souza Nascimento (Antropologia)
Sven Peterke (Direito)
Fredys Orlando Sorto (Direito)

SUMÁRIO

Préfácio/Prólogo.....11
Fabian Salvioli

Apresentação.....15

Agradecimentos.....25

1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

1.1. A linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina.
Maria de Nazaré T. Zenaide – UFPB – Brasil 29

1.2. La institucionalización de la educación en derechos humanos en los sistemas educativos de América Latinaen tre 1990 y 2012: avances, limitaciones y desafíos.
Ana Maria Rodino - Instituto Interamericano de Derechos Humanos - Universidad Estatal a Distancia – Costa Rica.....61

1.3. Red de intercambio de experiencias educativas para pro mover la educación en derechos humanos (RIEEPEDH): una experiencia latinoamericana de trabajo mutuo, integración y compromiso.
Mónica Beatriz Fernandez - Universidad Nacional de Quilmes (INQ) de Argentina - Rede Latinoamericana de Educación em Derechos Humanos (RIIEEPEDH).....83

1.4. A formação em Direitos Humanos no Ensino Superior no Brasil: trajetória, tendências e desafios
Giuseppe Tosi - Maria de Nazaré T. Zenaide - UFPB – Brasil.....107

2. TEORIAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

2.1. La educación en derechos humanos y la justicia social en educación
Abraham Magendzo – Chile 145

2.2. Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógica.
Paulo César Carbonari – IFIBE – Passo Fundo RS – Brasil 165

2.3. Educação em direitos humanos e sociedade: para além do liberalismo
Solon Annes Viola – Thiago Vieira Pires – UNISINOS – Brasil.....181

2.4. Reflexões sobre os desafios para a educação em direitos humanos e a questão democrática na América Latina
João Ricardo W. Dornelles -PUC-Rio de Janeiro, Brasil..... 201

3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MEMÓRIA HISTÓRICA

3.1. A crítica da razão e a educação para o não retorno: memória, barbárie e civilização.
Eduardo C. B. Bittar – USP –Brasil.....225

3.2. Mimese, memória e violência: aberturas críticas para uma cultura dos direitos humanos.
Castor Bartolome Ruiz – UNISINOS – RS-Brasil.....235

3.3. La trasformación de las narrativas históricas sobre las violaciones a los derechos humanos en Chile. La experien cia en EDH en un curso de formación inicial docente.
Maria del Pilar Muñoz Hardoy - Alicia Ibáñez - Carolina Millalén - Camila Silva -Universidad Diego Portales – Chile.....265

4. EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS, A VIDA E A PAZ

4.1. Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina.
Alicia Cabezudo – Argentina – Univ. de Brasília – Prof. visitante.....293

4.2. Educación en y para los Derechos Humanos y la Paz: Principios y Prácticas Medulares
Anaida Pascual-Moran - Puerto Rico..... 309

4.3. Aprendizajes, discrepancias y perspectivas de la educación en derechos humanos, la ciudadanía y la paz en medio del conflicto armado: el caso Colombia
Luz Adriana Romero Fontecha – Colombia..... 337

4.4. La Educación para la vida en Bolivia: un modelo que promueve el balance y el equilibrio del ser humano par vivir bien.
Vanessa Castedo Vaca – Bolivia..... 365

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO EM DH NA AMÉRICA LATINA

5.1. Estrategia para el desarrollo adolescente y juvenil: los centros de desarrollo integral adolescente y juvenil
Amada Benavides De Pérez- Ana Alejandra Lichilín/ Mariela Torres de Guerrero / Fundación Escuelas de Paz – Colombia.....391

5.2. Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos.
Francisco Scarfó- Inda Albertina - Victoria Dappello. Educadores en cárceles – Argentina.....419

5.3. Trabajo en equipo y juegos cooperativos: experiencias en un hospital psiquiátrico
Evelyn Cerdas Agüero - IDELA - Universidad Nacional - Costa Rica.....435

ANEXOS: OFICINAS/TALLERES

Anexo 01:
Identidades y relaciones interculturais. Hacia la Elaboración de un Proyecto Participativo
Mónica Fernández - Universidad Nacional de Quilmes/ Argentina.....455

Anexo 02:
La didáctica y los sistemas de evaluación de la educación en derechos humanos, desde la perspectiva de la justicia social
Abraham Magendzo - Chile.....465

Anexo 03:
Taller del Curso de formación inicial docente sobre la trasformación de las narrativas históricas sobre las violaciones a los derechos humanos en Chile
Maria del Pilar Muñoz Hardoy - Alicia Ibáñez - Carolina Millalén - Camila Silva -Universidad Diego Portales - Chile.....480

Anexo 04:
Cronologia dos principais acontecimentos relativos à Educação em direitos humanos na América Latina.....483

Anexo 05:
Levantamento de sites de Educação em Direitos Humanos na América Latina.....493
Ana Maria Rodino

SOBRE OS AUTORES.....497

PREFÁCIO/PRÓLOGO

Fabian Salvioli

La presente obra "Cultura y educación en derechos humanos en América Latina" refleja una sistematización de los esfuerzos más serios, importantes y de calidad llevados a cabo en nuestro continente a efectos de abordar de manera científica la educación en y para los derechos humanos. La compilación de los trabajos, a cargo de Giuseppe Tosi, María de Nazaré T. Zenaide, Ana María Rodino y Mónica Beatriz Fernández, nos lleva de paseo por los ejes más importantes de la relación educación – derechos humanos, los cuales han sido explorados en profundidad. En efecto, la educación como derecho humano, la educación en derechos humanos y la práctica de los derechos humanos en los espacios educativos y de gestión, representan el objeto general o particular de las dieciocho investigaciones y los cuatro anexos que complementan a las mismas.

Docentes, investigadoras e investigadores de reconocido prestigio académico en el continente, provenientes de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile y Puerto Rico, se dan cita en el libro con la

presentación de estudios generales o el relato de experiencias pedagógicas particulares. Esos trabajos constituyen por una parte un valioso aporte científico a la educación en derechos humanos, y también ofrecen ejemplos útiles para su adaptación y/o réplica en diversas prácticas educativas a nivel formal e informal.

La educación en derechos humanos no puede depender de la buena voluntad de "autoridades que simpatizan con la idea", tampoco del trabajo artesanal de docentes en espacios individuales: la educación en y para los derechos humanos es una obligación de los Estados asumida frente a la comunidad internacional para garantizar los derechos y libertades fundamentales de mujeres y hombres, y en consecuencia tiene que formar parte del diseño central de la política educativa de nuestros países, convirtiéndose lógicamente en el objetivo prioritario de los proyectos educativos institucionales, la gestión, le recepción curricular y la práctica áulica.

En sintonía con lo señalado precedentemente, en la primera parte del libro é analisado el proceso de instalación de la educación en derechos humanos a nivel institucional en el subcontinente latinoamericano, los logros, dificultades y cuestiones pendientes; se enfatiza el valor de la práctica del trabajo en redes sobre educación en derechos humanos; y se detallan los procesos formativos a nivel universitario de la educación y formación en derechos humanos en el Brasil.

Más adelante, desplegando algunas teorías de educación en derechos humanos en América Latina, cuatro trabajos abordan con profundidad los vínculos entre educación en derechos humanos, la justicia social y el sistema democrático; los fines de la educación en derechos humanos frente a diversos modelos políticos, y algunos lineamientos para llevar adelante de manera eficaz procesos de enseñanza – aprendizaje en los mencionados contextos sociales.

La relación derechos humanos y democracia es indisoluble y en dicho lazo la educación juega el doble papel de fin y herramienta. El fortalecimiento y la consolidación del Estado democrático de derecho en su tránsito desde las democracias formales a las substanciales (entendidas las mismas como una fase superadora de los meros procesos electorales y aquellas en que plenamente se conocen y ejercen los derechos humanos) posee a la educación en general – y a la educación en y para los derechos humanos en particular – como su herramienta más poderosa.

Con posterioridad la presente obra trabaja en tres artículos otro

eje de gran importancia: la educación y su relación con la llamada memoria histórica frente a hechos del pasado en que los Estados de la región devinieron violadores a escala de los derechos humanos.

Las violaciones masivas y sistemáticas de derechos humanos ocurridas generaron la necesidad de investigarlas debidamente y responder – entre otras necesidades – al derecho a la verdad que posee una doble dimensión: individual y colectiva. Las primeras etapas de recuperación democrática mostraron – no exenta de ciertas dificultades – la apertura de los espacios educativos a instituciones de derechos humanos que se avocaron desde el testimonio o la difusión de investigaciones, a dar a conocer los horrores sucedidos, las luchas que generaron, y el complejo desafío de hacer frente a la impunidad.

Esos pasos - imprescindibles - han sido importantes, aunque generaron la confusión inicial de considerar que educar en derechos humanos se cumple con aquellas acciones reivindicativas, cuando en realidad trabajar la memoria histórica en escuelas, colegios y facultades compone solamente un elemento de la educación en y para los derechos humanos, la cual se proyecta asimismo a múltiples otras dimensiones, como la gestión, enseñanza y práctica de cada disciplina desde una perspectiva de derechos humanos.

El la parte 4 está dedicada dedicado a la educación para los derechos humanos, la convivencia, y la paz, a través de trabajos provenientes de Puerto Rico, Colombia, Bolivia y Argentina.

La paz desde una perspectiva positiva y no en su faz negativa (como ausencia de guerra) tiene como base la educación en derechos humanos y el efectivo disfrute a nivel individual y grupal de los derechos y libertades fundamentales de personas y colectivos (mujeres; personas adultas; migrantes; pueblos indígenas; niños, niñas y adolescentes; población LGBTT; etc.). Se observan – en el marco del desarrollo progresivo conceptual que informa a toda la temática - importantes esfuerzos en el plano doctrinario para identificar y consagrar jurídicamente el llamado "derecho humano a la paz".

Paz y seguridad a nivel internacional y a nivel interno serán una utopía mientras existan una o más violaciones sistemáticas de los derechos humanos como la pobreza, discriminación, violencia pública y doméstica, exclusión social, formas contemporáneas de esclavitud, tor-

turas, atentados contra la libertad de expresión o desapariciones forzadas. Los derechos humanos constituyen un paradigma ético que debe afirmarse y consolidarse en nuestros pueblos: educar para la paz no es posible sin educar integralmente en y para los derechos humanos.

El última parte recopila la narración de diversas experiencias particulares de educación y formación en derechos humanos: centros para el desarrollo de adolescentes, y el proceso educativo en contextos de encierro (cárceles y hospitales psiquiátricos).

Los Estados son responsables de la garantía de los derechos humanos en relación a toda persona bajo su jurisdicción; ese deber de garantía se refuerza cuando un Estado – por motivos legítimos - ha privado de la libertad a una persona. Desde una perspectiva de derechos humanos toda restricción de derechos ha de tener el menor alcance, y por ello los contextos de encierro (cómo cárceles y hospitales psiquiátricos) requieren de una mirada integral *pro persona*.

La obra se complementa con anexos donde se señalan diversos talleres y cursos, con sus respectivos objetivos y metodologías, una cronología con los acontecimientos más relevantes de la educación en derechos humanos en América Latina, y un detalle de los principales sitios de formación en derechos humanos.

Son siempre bienvenidos los esfuerzos en convocar personas expertas para que aporten investigaciones que sintetizan años de labor o sistematicen sus experiencias más recientes en el campo de la educación en derechos y libertades fundamentales de mujeres y hombres. Esta obra en dos volúmenes que me honra prologar cumple acabadamente su propósito, y representará un material de consulta ineludible para toda persona que a nivel de política educativa, gestión institucional, diseño curricular o práctica pedagógica, decida encarar en América Latina, su tarea en perspectiva de derechos humanos.

La Plata, Argentina, otoño de 2013

APRESENTAÇÃO

A Educação em Direitos Humanos na América Latina nasce, como afirma Aguirre (1997, p. 7), como uma teia de "gritos escutados e sentidos como se fosse a sua própria carne". São gritos de açoites, de chibatadas no tronco, de feridas abertas das correntes de ferro fundido nos fundos dos navios negreiros, de sonhos interrompidos pelo desaparecimento dos filhos, dos vínculos e da cultura, enfim, da indignação por tantas violações produzidas.

Para Zaffaroni (1989), desde que a civilização europeia expandiu e impôs seu poder colonial sob a América Latina e a África, esses povos e territórios foram sistematicamente depredados, escravizados e explorados. Galeano (1980, p. 14), nessa perspectiva crítica, afirma "a história do subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial", e ainda ressalta (IBID, p. 15): "A força do conjunto do sistema imperialista descansa na necessária desigualdade das partes que o formam, e esta desigualdade assume magnitudes cada vez mais dramáticas".

Como fruto desta mesma história, a Educação em Direitos Humanos - EDH apresenta características comuns a todos os países do subcontinente latino-americano. Ela surge no **contexto histórico de transição** dos regimes ditatoriais civis-militares para os sistemas demo-

cráticos. Nasce das lutas de resistência contra as ditaduras e de fortalecimento do Estado Democráticos e Social de Direito em toda a América Latina. Neste processo, estudos identificam três períodos: **a resistência à ditadura, a transição democrática, a institucionalização da EDH** (VIOLA, 2009; SACAVINO, 2009)

Durante todo o longo período da guerra fria, o continente conviveu com a ressignificação do autoritarismo como método de repressão contra a expansão das ideias e organizações de esquerda, sobretudo marxistas. Segundo Brito (2006), conviveram com regimes ditatoriais: o Paraguai (1954-1989), o Uruguai (1973-1984), o Brasil (1964-1985), a Argentina (1976-1983), a Bolívia (1971-1978 e 1980-1981), o Peru (1968-1980). A Colômbia não teve formalmente um regime militar, mas enfrentou décadas de uma guerra civil que dura até hoje; sem falar das guerras civis e das ferozes ditaduras militares que ensangüentaram durante décadas a maioria dos países da América Central e dos períodos de regimes autoritários e de uma democracia meramente formal que caracterizaram vários países da região (BRITO, 2006).

O clima social resultado de todo esse processo histórico implicou na permanência da violência estrutural e institucional, assim como na consolidação de práticas e mentalidades autoritárias no continente (YEPES, 1993; PINHEIRO, 1997). Como afirma Yepes:

> [...] la violencia afecta profundamente el goce de los derechos humanos en varias formas. De un lado, porque ejercida en forma ilegítima directamente por las autoridades estatales o con su complicidad ha provocado las más graves violaciones como ejecuciones extrajudiciales, desapariciones o genocidios. De otro lado, porque ejercida por organizaciones guerrilleras, sobre todo cuando éstas se desdoblan en su accionar, la violencia provoca graves atropellos contra la población y estimula medidas estatales de fuerza. En tercer término, porque ejercida por particulares bajo la forma de violencias privadas o actividades delincuenciales, obstaculiza el disfrute de los derechos humanos (YEPES, 1993, p. 139).

A violência institucional durante as ditaduras militares foi uma medida adotada pelos órgãos de repressão para conter a resistência às ditaduras, garantindo a segurança contra o "inimigo interno", ou seja, a própria população rural e urbana. Tal prática envolvia desde o processo de investigação (falsificação de autópsias, dossiês elaborados através de escutas ilegais), ao ato de prisão (soltar legalmente e sumir ilegalmente com o corpo, choques elétricos, pau de arara como métodos de investigação,

desova, aulas de tortura para platéias militares) até o desaparecimento do corpo. Na América Latina muitos são os elementos comuns no uso extremo da violência institucional, tais como "o exílio forçado, a detenção arbitrária e em massa, o uso sistemático da tortura, as execuções extrajudiciais, o uso de centros de detenção clandestinos e o uso da chamada 'detenção/desaparecimento" (BRITO, 2006, p. 129). A "Operação Condor" para os latino-americanos significou a articulação entre os aparelhos repressores de Brasil, Argentina, Uruguai e Chile para praticar o extermínio e prisão de militantes políticos dentro e fora da América Latina.

Essa repressão brutal e indiscriminada contra os opositores conseguiu vencer a resistência armada que apostava na capacidade de mobilização de uma minoria para criar um movimento popular de oposição ao regime. Diante do fracasso desta estratégia - na qual perderam a vida, foram presos ou exilados os melhores quadros políticos e intelectuais da juventude latino-americana -, a alternativa (por opção ou por necessidade) foi recuar do enfrentamento direto com os aparelhos repressivos do Estado autoritário e procurar espaços alternativos na sociedade civil, reorganizando, através de um trabalho de base, os sindicatos e os movimentos sociais urbanos e rurais e abrindo brechas nos poucos espaços permitidos pelo aparelho estatal. Nos anos setenta surgiram as "Comissões de Justiça e Paz", os "Centros de Defesa dos Direitos Humanos", os "Centros de Educação Popular", vinculados às Igrejas, que abriram o caminho para as mobilizações mais amplas pela anistia e pela abertura política que acabaram por derrubar as ditaduras, embora de forma diferentes em cada país (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 2011; CANCIAN, 2005).

Foi este o período de florescimento da educação popular ou educação libertadora, inspirada na obra de Paulo Freire[1]. Da dor, da necessidade de preservar a vida humana, a educação em direitos humanos brotou no seio da sociedade civil, ainda em tempos de ditadura, como resistência e sinalização das mudanças políticas em andamento. Por isso, situamos o direito à resistência como um dos princípios fundantes da Educação em Direitos Humanos na América Latina no período da transição democrática (ADORNO, 2003; BITTAR, 2011; VIOLA, 2009; ZENAIDE, 2012).

Um segundo momento ocorreu durante o período de **transição** democrática. Hoje, ouvir as recordações da memória coletiva, por mais terríveis e dolorosas que pareçam, significa não só afagar as dores psicoló-

1 Um livro pioneiro, que mostra já no título a "transição" entre a educação popular e a educação em Direitos Humanos è: *Direitos Humanos. Pautas para uma educação libertadora*, dos padres do Serviço "Justiça e Paz" do Uruguai, Juan José Mosca e Luis Pérez Aguirre, publicado em 1985 que teve uma ampla difusão em toda a América Latina.

gicas e físicas profundas que nunca sairão da alma e do coração de muitos latino-americanos/as, mas também, no aqui e agora, tratar de processos de reparação (das ações afirmativas ao direito à memória) e avançar para a Justiça de Transição: são desafios que se interpõem diante as emergências de se enfrentar as desigualdades e a pobreza extrema no continente (RUIZ, 2010; REÁTEGUI, 2011; ABRÃO-GENRO, 2011; TORELLY, 2012).

É neste período que, no interior do amplo movimento de educação popular libertadora, a Educação em Direitos Humanos começa a se firmar como características próprias, destacando-se neste processo o papel pioneiro exercido pelo Instituo Interamericano de Direitos Humanos IIDH-OEA, fundado em 1980 na Costa Rica que iniciou a articulação com universidades, ONGs e movimentos sociais em toda a América Latina.

O terceiro momento é o da **institucionalização,** que começa nos anos 90 do século passado e se amplia no começo de 2000. Enquanto forma institucionalizada, organizada em práticas sociais e institucionais, por parte da sociedade civil e do poder público, a educação em direitos humanos vem se desenhando como um novo fazer sócio-político-pedagógico.

No âmbito das Nações Unidas e da Organização dos Estados Americanos, a EDH nos contextos de democratização foi e continua sendo objeto de recomendações, planos e programas mundiais, comprometendo e responsabilizando Estados na formulação de políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos direitos e reparação das vítimas.

Em síntese, a necessidade de se educar em direitos humanos emerge das vozes das vitimas, da denúncia da violência, para então avançar na conquista jurídico-política de mecanismos de proteção capazes de gerar mudanças culturais no respeito aos direitos de todos os povos.

Neste processo, a Educação em e para os Direitos Humanos e a Cidadania cresceu significativamente em toda a América Latina, inicialmente de forma bastante isolada em cada país e depois de maneira sempre mais articulada com a criação de redes, de consórcios públicos e da sociedade civil. A EDH se tornou assim um campo acadêmico específico com objetivos, conteúdos, metodologias e bibliografia próprias, que se articula com um amplo movimento social em todos os países latino-americanos para atender a uma demanda de formação sempre crescente.

O momento atual, de franca expansão, é extremamente propício para a Educação em Direitos Humanos, uma vez que o processo de integração regional, o sonho da "Pátria Grande" de Simon Bolívar, tem uma

chance efetiva de se realizar. O subcontinente (sobretudo a América do Sul) está passando por um processo de integração que não pode ser meramente econômica, mas deve ser ao mesmo tempo política e cultural, com o fortalecimento do Estado de Direito e de uma cultura dos diretos e das responsabilidades, da tolerância, da não violência, da paz.

Existem já articulações e redes regionais que estão dando suporte ao projeto, como as redes da Sociedade Civil e das Universidades públicas e particulares: a Novamérica, a RIEEPEDH (Red de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos), o Consórcio latino-americano de Pós-Graduação em Direitos Humanos, a Universidade da Integração Latino-americana - UNILA, as várias cátedras UNESCO de Educação em Direitos Humanos, entre outras.

Na área governamental têm ocorrido as reuniões das Altas Autoridades em Direitos Humanos do MERCOSUL, a criação do Instituo de Políticas Públicas e Direitos Humanos do MERCOSUL, as Secretarias de Direitos Humanos dos Estados e das Organizações regionais como a UNASUL.

Esta expansão se reflete na produção bibliográfica sobre Direitos Humanos em geral, e em Educação em Direitos Humanos em especial, que tende a crescer significativamente em todos os países da região. Porém, ainda poucos são os olhares que procuram oferecer uma visão de conjunto da América Latina, considerando as suas diferenças. Este é o objetivo principal da obra que apresentamos ao leitor latino-americano: recolher e sistematizar esses olhares, favorecer a troca de experiências formativas nos mais diversos âmbitos, promover um maior diálogo entre os educadores, as universidades, os centros de pesquisa e de intervenção em EDH espalhados por todo o imenso subcontinente.

A América Latina constitui um espaço geopolítico com grandes afinidades históricas e culturais que influenciam uma concepção própria e especifica dos direitos humanos e da educação em direitos humanos. A presente obra pretende contribuir para a elaboração coletiva e a difusão ampla de uma leitura e de uma interpretação própria dos direitos humanos, fruto da historia e das condições sociais, econômicas, políticas e culturais do subcontinente. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que não há um único olhar, mas vários, como são várias as culturas que a compõem a América Latina: indígenas, afro-descendentes, européias, mestiça, asiáticas. A presente obra pretende também mostrar e preservar este pluralismo cultural.

A obra oferece, talvez pela primeira vez, um amplo panorama, mesmo que não exaustivo, do que está sendo produzido em termos de reflexões

teóricas e práticas pedagógicas na educação em e para os DH na América Latina. Possui um caráter divulgativo e didático e destina-se, sobretudo à formação de educadores em direitos humanos: professores do ensino fundamental, médio e superior, educadores populares, militantes de ONGs.

Os trabalhos aqui reunidos com a colaboração de universidades, consórcios, redes e associações de direitos humanos, nacionais e internacionais, demonstram o vigor destas iniciativas de construção de redes universitárias. Participam desse projeto coletivo 26 estudiosos especialistas de vários países da América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Puerto Rico, todos com reconhecida competência teórica e compromisso prático na área da Educação em Direitos Humanos.

A obra se divide em cinco partes.

A **primeira** é dedicada à reconstrução do processo de institucionalização da EDH nos sistemas educativos da América Latina, sua trajetória, avances, limites e desafios. Trata-se de uma tentativa de apresentar um panorama abrangente da situação atual da EDH na América Latina, nos seus vários momentos e aspetos. Os autores reconstroem a trajetória histórica do surgimento da EDH desde a transição democrática até a expansão e institucionalização, dando ênfase à construção de articulações e redes nacionais e regionais. Realizam também uma análise qualitativa do significado que a EDH assume na educação formal, desde a educação básica até a educação superior, e na educação não formal, nos movimentos sociais e levantam algumas questões para a reflexão coletiva.

A **segunda** parte é dedicada às teorias que fundamentam e justificam a EDH na América Latina. Os ensaios abordam temas tais como a relação entre EDH e justiça social na sua dimensão redistributiva e de reconhecimento, que implica na reformulação dos currículos, da pedagogia, da didática e dos sistemas de avaliação da educação em direitos humanos, e a relação entre educação popular libertador a educação em Direitos Humanos, relendo, reformulando a atualizado o legado de Paulo Freire. Uma particular atenção é dedicada à relação entre EDH e a questão democrática, num contexto de crise da representação política e de surgimento de novas formas de participação e de democracia na América Latina, para a formulação de uma ação político-pedagógica que possa ir além da receita neoliberal.

A **terceira** parte é dedicada ao tema, relevante para toda América Latina, da importância do resgate da memória histórica para a EDH. Trata-se do tema da educação para o "nunca mais" ou para o "não retorno", a partir de uma reflexão comparativa sobre as experiências do tota-

litarismo nazista e dos regimes autoritários latino-americanos. A EDH nasce nesse contexto trágico de violência e opressão cujas conseqüências ainda permanecem nas sociedades latino-americanas, e mostram a necessidade imperiosa de uma nova cultura dos direitos humanos. O tema é tratado do ponto de vista teórico, mas também com a apresentação de experiências pedagógicas e didáticas com os alunos sobre a relevância do ensino da história e da memória para a educação à paz e aos direitos humanos nas nossas sociedades.

A **quarta** parte é dedicada especificamente ao tema da "Educação para os direitos humanos, a vida, a paz", que possui características próprias. Os primeiros dois artigos apresentam as reflexões teóricas sobre os princípios, os fundamentos, as características, a metodologia e os desafios da educação para a paz em América Latina, em sociedades perpassadas por uma violência crescente. Os outros dois ensaios mostram as tentativas de aplicação desses princípios em duas situações concretas e complexas: a do conflito armado em Colômbia, um dos mais antigos da região e a da Educação para a vida em Bolívia no âmbito das iniciativas promovidas pelo novo marco constitucional boliviano.

A **quinta** parte é dedicada à apresentação de algumas práticas e experiências pedagógicas de formação em DH na América Latina: na educação de jovens e adolescentes, através das experiências dos centros de desenvolvimento integral, na educação nos contextos de privação de liberdade e nos hospitais psiquiátricos. Os ensaios aqui reunidos demonstram a capacidade e criatividade da EDH de adaptar os seus princípios gerais aos diferentes contextos, criando novas metodologias de formação que são aqui apresentadas de forma detalhada.

Os **anexos** no final do segundo volume contêm os roteiros de algumas oficinas/talleres que podem servir como exemplo de materiais didáticos, de metodologias e experiências pedagógicas para trabalhar a EDH em vários contextos da formação docente: nas relações interculturais, nos sistemas de avaliação, através das narrativas históricas. Os últimos dois anexos oferecem de maneira organizada uma cronologia/linha do tempo dos principais acontecimentos, documentos, programas, planos, atividades relativos à EDH na América Latina, e levantam uma lista de sites de EDH promovidos pela sociedade civil e pelos órgãos governamentais: ONU, OEA, UNESCO, Universidades, Centros de Pesquisa, ONGs, etc.

Temos plena consciência dos limites da presente obra, que oferecemos aos leitores como uma primeira e parcial tentativa de apresentar um panorama da trajetória, das tendências, das questões, das dificuldades, dos desafios e das perspectivas da EDH em América Latina.

O livro é dedicado a todos os que se preocupam com os direitos humanos e com a construção de uma América Latina mais justa e solidária, e especialmente aos educadores e militantes dos DH do Continente, sobretudo aos brasileiros que – pelas conhecidas diferenças histórico-culturais – são os que menos se integram com *los hermanos latino-americanos*! O momento é oportuno: finalmente o Brasil, através da sociedade civil e do Estado, deixou de virar as costas à América Latina e está participando ativamente do processo de integração em ato. As identidades e afinidades culturais são muito mais fortes do que as diferenças e o projeto e o compromisso ético-político de construção de uma cidadania latino-americana e de uma sociedade latino-americana mais justa e mais conforme aos direitos humanos é muito maior e merece ser perseguido por todos.

Nesse momento em que a mais alta autoridade educacional brasileira, o Conselho Nacional de Educação, aprova as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos desde a Educação Básica até a Educação Superior, colocamos a presente obra como uma contribuição para este esforço coletivo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ABRÃO, P.- GENRO, T. *Os direitos da transição e a democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil nunca mais*. São Paulo: Arquidiocese de São Paulo, 1985.

AGUIRRE, Luis Pérez. Os convidados estrangeiros. In: *Jornal da Rede*. São Paulo: Rede

Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997. p.7.

BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, justiça e direitos humanos*. Estudos de teoria crítica e filosofia do direito. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRITO, A. B. de. As ditaduras da América Latina: Os casos do Chile e do Uruguai: Razão de ser e dinâmicas de repressão. In: ROSAS, F.; OLIVEIRA, P. *As ditaduras contemporâneas*. Lisboa: Colibri/ Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa, 2006, p. 113 – 154.

CANCEAN, Renato. *Comissão Justiça e paz de São Paulo* – gênese, atuação política (1972-1985). São Carlos: EDUFSCAR, 2005.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MARINI, R. M. A luta pela democracia. In: SADER, E. (Org.) *Cadernos de pensamento crítico latino-americano***.** São Paulo: CLACSO, 2008, p.11-28.

PINHEIRO, P. S.; MESQUITA NETO, P., Programa Nacional de Direitos Humanos. In: *Estudos Avançados* – 30. São Paulo: USP Maio/Agosto, 1997.

REÁTEGUI, F., *Justiça de Transição,* Brasília: Comissão de Anistia - MJ; Nova York: PNUD, 2011. Disponível em: http://www.unisinos.br/catedra/images/stories/pdf_catedra/justica-transicao.pdf

REIS, R. R. A América Latina e os direitos humanos. In: *Contemporânea***,** n. 2, Jul.– Dez. 2011. p. 101-115.

RONIGER, L.; SZNAJDER, M**.,** *O legado de violações dos direitos humanos no Cone Sul.* Argentina, Chile e Uruguai. Tradução Margarida Goldsztajn. São Paulo: Perspectiva, 2004.

RUIZ, C. M. M. B., *Direito à justiça, memória e reparação*: a condição humana nos estados de exceção. São Leopoldo: Casa Leira, 2010.

SACAVINO, Suzana Beatriz. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina.* Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: NOVAMÉRICA, 2009.

TORELLY, M. *Justiça de transição e Estado constitucional de Direito,* Belo Horizonte: Editora Fórum, 2012.

VERSOLATO, B., Países que puniram ficaram menos violentos. In: *Caros Amigos*. São Paulo, Ano XII nº 138, p. 36-39, set 2008.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

YEPES, R. U. Violencia, orden democrático y derechos humanos en América Latina. Viejos y nuevos retos para los noventa. In: Organización holandesa para la cooperación internacional al desarrollo. *Derechos humanos, democracia y desarrollo en América Latina*. Bogotá: NOVIB, 1993. p. 25 – 69.

ZAFFARONI, E. R., La historia de los derechos humanos en América Latina. In: OLGUIN, Leticia (Org.) *Educación en derechos humanos*. Una discusión interdisciplinaria. San José Costa Rica: Instituto lnteramericano de Derechos Humanos, 1989.p.21-80.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o Ministério da Educação do Brasil (MEC) pelo apoio financeiro e institucional para a realização desta obra, que é fruto do Convenio assinado em 2010, entre o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (NCDH-UFPB) e a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI-MEC), finalizado à "Produção de materiais educativos para a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos" do Brasil.

A obra, porém não teria sido realizada com a abrangência e amplidão que adquiriu sem a colaboração voluntaria e ativa da rede de profissionais que atuam em Educação em Direitos Humanos em toda a América Latina. Agradecemos a todos os autores e entidades que aceitaram o convite para participarem deste projeto e prestar a sua valiosíssima colaboração, entre eles um agradecimento especial vai para a Secretaria de Derechos Humanos, el Ministério de Educación de Argentina y la Universidad Nacional de Quilmes; a RIEEPEDH (Red de Intercambio de Experiencias Educativas para

Promover la Educación en Derechos Humanos); assim como al Instituto lnteramericano de Educación em Derechos Humanos – IIDH de Costa Rica.

Finalmente agradecemos a Editora e todos os professores e técnicos do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba que colaboraram para a realização deste trabalho coletivo.[1]

1 Observação: Com relação á normalização de citação e referências, mantivemos o sistema adotado por cada autor e cada país.

1

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

1.1

LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

Maria de Nazaré Tavares Zenaide
UFPB – Brasil

A história é um profeta com o olhar voltado para trás:
pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será.
Eduardo Galeano

Introdução: tecendo linhas, entrelaçando vidas

O presente artigo pretende construir uma linha do tempo sobre a educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil. Construir a trajetória histórica da Educação em Direitos Humanos na América

Latina até o presente momento significa articular diferentes campos do conhecimento num diálogo interdisciplinar, relendo as fontes históricas e reconstruindo trajetórias de lutas em defesa dos direitos humanos.

Teoricamente concordamos com Zaffaroni (1989, p.21) quando propõe construir a história dos direitos humanos na América Latina a partir do "deciframiento de hechos humanos que fueron condicionando la conciencia de nuestro ser y por ende, de los Derechos que debemos reclamar y que han de sernos respectados". O autor complementa:

> […] la "historia" no sena una mera sucesión de hechos pasados más o menos importantes, sino que en ella la elección del objeto histórico depende de su trascendencia a nuestro ser a nuestra vida cotidiana; y esto ocurre porque son hechos que han condicionado nuestra propia visión antropológica (y cosmológica preguntar por el hombre o por el cosmos. No son más que dos caminos para indagar lo mismo).

Entendendo com Adorno (2003) e Bittar (2011) que o direito a resistir às formas de exploração e opressão constitui uma das dimensões educativas dos direitos humanos, podemos relembrar Zaffaroni (1989), quando este afirma que a história dos direitos humanos no Continente ainda precisa ser abordada e elaborada a partir de episódios e pessoas significativas das lutas e movimentos. Reinventar os direitos humanos numa perspectiva emancipatória passa necessariamente, como defende Santos (2007), pela audição de vozes das culturas colonizadas e dos movimentos contra-hegemônicos.

Da violação à cultura em Direitos Humanos

O genocídio dos povos originais, o sequestro, o tráfico e a escravização dos africanos têm constituído em práticas de dominação imperial desde a América Pré-Colombiana gestando mentalidades excludentes, racistas e autoritárias que encontram-se presentes na cultura e nas práticas sociais e institucionais.

No Brasil não foi diferente, foram mentalidades que atravessaram os 322 anos de Colônia, os 67 anos de Império e os 123 anos de República. Com

358 anos de escravidão negra e 29 anos de ditadura militar no Brasil, nós brasileiros, assim como outros países da América Latina, entendemos o que é sentir na carne e na alma regassada a convicção da necessidade de se *educar para o nunca mais* como uma dimensão da educação em direitos humanos.

Se Freud argumenta de que a barbárie é constitutiva da civilização, do progresso e do desenvolvimento, para Adorno (2003) é preciso reconhecer e ter consciência dos mecanismos que tornam as pessoas capazes de acometer atrocidades, ou seja, da não capacidade da auto-reflexão crítica. A exigência de que "Auschwitz não se repita" como primeira exigência dentre os princípios da educação em direitos humanos, aponta para o princípio da *resistência à violência*.

Desde 1948 a *Declaração Universal dos Direitos Humanos,* no seu artigo 26, chama a atenção para considerar o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais como parte do direito à educação como forma de prevenir atos bárbaros contra a humanidade. Resistir à violência em todas as suas dimensões, estrutural, institucional e social, significa aprofundar o processo da justiça de transição, que não só exige que a verdade não seja esquecida para que não se repita outras atrocidades. Ainda antes da DUDH, a Carta da OEA de 1948, afirma "A educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz".

Educar para a paz e a democracia como um dos princípios da educação em direitos humanos, significa educar para o exercício da participação e do protagonismo social de modo a governar a cidade, promover o respeito de todos os povos ao desenvolvimento e a paz, prevenir a guerra nuclear e ambiental, a fome e a miséria no mundo, o uso de armas químicas, o retorno a golpes e ditaduras e ao terror.

Estudos realizados por Kathryn Sikkink (*apud* VERSOLATO 2008) em 100 países que conviveram com ditaduras comprovam que o desrespeito aos direitos humanos tem relação com a não responsabilização dos crimes contra a vida. A Argentina que, ao contrário do Brasil, vem avançando na promoção da Justiça de Transição, onde tem sido julgados os crimes praticados durante a sangrenta ditadura militar, tem contribuido favoravelmente na preservação dos direitos básicos. O Brasil, que não acertou as contas com o passado, se encontra hoje em patamares de violências mais graves do que a vizinha Argentina. Tal estudo

comprova o que aconteceu em 2006 na cidade de São Paulo, quando 124 pessoas foram mortas em confronto com as forças de segurança cujos laudos médicos comprovam execução, constatando assim como a manutenção da violencia institucional no Brasil constitui ameaça à jovem democracia (PIOVESAN *apud* VERSOLATO, 2008, p. 36).

No caso de sociedades que conviveram com processos ditatoriais como o Brasil, *educar para o não-retorno ao autoritarismo* se aproxima do alerta de Adorno de *não-retorno ao totalitarismo.* Propor a construção conceitual do princípio da *não banalização da violência* (Arendt) significa desenvolver o exercício democrático, não permitir que os mecanismos de dominação permitam o processo de esquecimento, de reprodução da impunidade que permeiam os países latino-americanos.

Rose Nogueira, do Movimento *Tortura Nunca Mais* do Rio de Janeiro, no seu depoimento, expressa a importância de ainda hoje, no contexto democrático, atualizar a luta contra a tortura, como um meio de valorização da vida e desconstrução da sua banalização.

> Eu tinha um bebê de um mês e eu fui presa pelo esquadrão da morte e ai passei cinqüenta dias no DOPS nas piores condições que se possa imaginar e depois mais 8 meses no presídio Tiradentes. Quando eu saí o meu filho andou no dia seguinte. Deu uns passinhos, eu nem conhecia ele. Tive alguns problemas muito sérios. Eu tinha leite e me deram forçado uma injeção para cortar o leite. É uma violência muito grande que qualquer mãe tem e fora todas as coisas horríveis que eles faziam. Eu tive companheiros que foram mortos na tortura. E a tortura, não, todos sabiam, todos sabiam, a tortura é o sistema que segurava a ditadura. E quando um homem é torturado qualquer um, uma pessoa, é a humanidade inteira que é ofendida. E nós não realizamos às vezes a importância da luta contra a tortura, ela é a mais forte. Exatamente porque se você se acostumar com isso, ora, é impossível de valorizar a vida e ela não tem significado nenhum (NOGUEIRA, 2007, vídeo ANDHEP).

Enquanto forma institucionalizada, organizada em práticas sociais e institucionais, seja por parte da sociedade civil, seja por parte do Poder Público, a educação em direitos humanos vem se desenhando como um novo fazer sócio-político-pedagógico. Da dor, da necessidade de preservar a vida humana, a educação em direitos humanos brotou no seio da socieda-

de civil, ainda em tempos de ditadura, como uma modalidade de resistência e de sinalização de mudanças políticas em andamento. Por isso, situamos o direito à resistência como princípio fundante da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil no período da transição democrática.

No silêncio e nos gritos das ruas, mesmo com medo da violência armada do Estado o desejo de vida se manifestou como um grito de guerra. Pelas frestas de sol que invadiam as solitárias, ou pelo canto de pássaros que entravam nas celas sem autorização do regime se alimentava o sonho de que "apesar de você amanhã há de ser outro dia", como afirma o samba-canção "apesar de você" de Chico Buarque.

Segundo depoimentos dos que resistiram e sobreviveram inventaram-se aulas imaginárias e classes virtuais nas celas, se escondeu denuncias das formas mais inimagináveis para furar o cerco da censura, agarrou-se com a alma nos momentos de tortura para esta não desgarrar do corpo nos momentos mais doloridos e insuportáveis da tortura, evocou-se a força espiritual dos guerreiros tombados para suportar os abusos sexuais e as sessões de aula de tortura. Do lado de fora, se resistiu fazendo vigília, romaria, visita aos presídios, criando serviços e entidades de assessoria jurídica e psicológica aos presos, perseguidos e familiares. Todo esse processo foi realizado por muitas mãos e vozes, através da organização de acervos, de caravanas, da produção de documentários, da pesquisa sobre a resistência, de musicais, de teatros, de exposições, das artes e da cultura.

Quando o movimento de direitos humanos teima em defender o princípio de *educar para nunca mais,* destaca a dimensão pedagógica da responsabilização e da memória traduzida nas lutas de resistências, nas atividades culturais, nos projetos de arquivos que ao cuidarem dos resquícios do passado oportunizam repensar o presente e reler o que significou 1964 para as vítimas e familiares e para os que não conheceram. O documentário "Memória para uso Diário" de Beth Formaggini representa o valor da memória como recurso pedagógico na educação em e para os direitos humanos e à resistência à violência e ao autoritarismo (FORMAGGINI, 2007).

A "pouca consciência" dos efeitos da naturalização da violência se faz presente no senso comum quando se banaliza a violência contra grupos socialmente excluídos. Com a ratificação, pelo Brasil, em 1952, da *Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio* de 1948,

assim como a ratificação em 1989 da *Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes* de 1984, resultou internamente na promulgação da lei 9.455 de 1997, que define os crimes de tortura. Resultou também em processos político-institucionais geradores de novas pautas de condutas sociais e institucionais, como a "Comissão Permanente de Combate à Tortura e à Violência Institucional" e o "Plano de Ações Integradas para Prevenção e Controle da Tortura no Brasil". Não podemos no entanto afirmar que esses avanços jurídicos e institucionais conseguiram alterar definitivamente a violência institucional como padrão cultural, principalmente, quando se trata dos segmentos sociais excluídos.

Na década de sessenta, do século passado, emergem instrumentos de proteção que denunciam as velhas formas de opressão sobre os povos africanos, as mulheres e as crianças. Os relatórios e as conferencias internacionais tem sido palcos de denuncias de violências contra mulheres, crianças, pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas, população LGBT, dentre outros; exigindo políticas de reconhecimento e de diversidade. Em 1963, se aprova a *Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* e em 1966, a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial,* ressaltando a necessidade de se eliminar a discriminação racial e o preconceito e promover no ensino a compreensão, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais. Na *Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher* de 1967, a violência contra a mulher tem sido objeto de preocupação internacional, assim como a necessidade de se introduzir as questões de gênero no ensino como medida preventiva.

O tema da educação para os direitos humanos passa a ser inserido de forma explicita pela primeira vez no *Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais,* da ONU de 1966. Nesse importante mecanismo de proteção, o direito à educação não se restringe apenas à igualdade de oportunidade, mas, afirma que cada pessoa deve implicar-se na realização de direitos. A educação é vista como um direito intrínseco e um meio indispensável para a realização

dos demais direitos, o qual deve desempenhar um papel decisivo na promoção dos direitos humanos, da democracia, qual seja, e na proteção do meio ambiente. Nesse sentido, a educação deve orientar-se para o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana, a participação social e o pleno desenvolvimento da personalidade. A educação em direitos humanos passa a ser concebida como um direito humano fundamental.

Em 1974, a UNESCO aprovou a *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales.* A partir daí, vão tomando corpo as diretrizes e estratégias em nível global para inserção dos direitos humanos numa perspectiva intercultural em todos os níveis e formas de educação, como uma aprendizagem cívica ativa e crítica em cada etapa da educação, como parte da política nacional em colaboração e cooperação internacional com programas e ações.

A *Convenção sobre os Direitos da Criança* adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989, em seu artigo 29 insere como parte da educação da criança,

> a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

Durante a *década de 80*, com a ascensão dos movimentos populares na América Latina, foi possível tencionar o projeto de democracia tutelada pelas forças armadas proposta pelos ideólogos norte-americanos. Por outro lado, a divisão e a dispersão do campo popular com

os longos anos de ditadura foram enfrentadas através da emergência de organizações combativas, movimentos de massa, sindicais e populares que passaram não só atuarem na resistência contra o autoritarismo, como nas lutas por justiça social e políticas públicas, confrontando o modelo neoliberal hegemônico.

Nesse contexto de correlação de forças desfavoráveis à doutrina da contra-insurgência, ocorre, segundo Marini (2008) um certo refluxo dos instrumentos de ação político-militar (papel auxiliar das forças armadas e vocação policial enquanto guardiãs da ordem interna), e a criação de outros mecanismos no plano econômico para adaptar aos novos tempos, embora no combate ao narcotráfico ainda se mantenha a subordinação das forças latino-americanas às tropas e assessorias norte-americanas. Nesse sentido, o autor defende que a luta pela democratização na América Latina implica na discussão da autodeterminação e na luta contra os processos históricos de exploração e dominação, diante da ofensiva do modelo liberal hegemônico dos Estados Unidos, envolvendo a exploração mais intensiva dos recursos naturais e o redimensionamento da indústria para torná-la complementar aos grandes centros e competitiva no mercado externo.

Na *década de noventa*, do século passado, com a expansão do modelo neoliberal, se observa de modo contraditório, a expansão de mecanismos de proteção de direitos, expressando a tensão entre forças antagônicas em contextos de democracia representativa. É importante, destacar os princípios democráticos, como afirma a Carta Interamericana Democrática da OEA, de 2001:

> São elementos essenciais da democracia representativa, entre outros, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, o acesso ao poder e seu exercício com sujeição ao Estado de Direito, a celebração de eleições periódicas, livres, justas e baseadas no sufrágio universal e secreto como expressão da soberania do povo, o regime pluralista de partidos e organizações políticas, e a separação e independência dos poderes públicos (OEA, 2001, p.1).

Nos anos noventa do século passado, no campo da educação em direitos humanos ocorreram vários eventos e iniciativas: o *Fórum Inter-*

nacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia, em Túnis, em 1992; o *Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia*, em Montreal, no Canadá, que propõe o *Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia*, o qual é aprovado em 1993, na *II Conferencia Mundial de Direitos Humanos,* em Viena. O Plano é uma estratégia abrangente para a educação no nível formal, informal e não-formal, incluindo a educação popular e de adultos, a educação na família, a educação nos espaços não-formais e especialmente com pessoas em situações de vulnerabilidade e risco social.

Neste plano, a educação em direitos humanos é concebida como mediação para "eliminar violações dos direitos humanos e construir uma cultura de paz baseada na democracia, desenvolvimento, tolerância e respeito mútuo" e uma cidadania ativa (UNESCO, 1993, p.1). O Plano se propõe a incentivar os educadores a desenvolverem estratégias educativas democráticas que contribuam para promover uma cultura de paz baseada em direitos humanos.

Na *Declaração e no Plano de Ação de Viena,* a educação em direitos humanos ocupa um eixo de ação como parte do compromisso dos Estados para a inserção dos direitos humanos no currículo, no nível formal e informal de ensino, como estratégia para fortalecer a consciencia da necessidade de aplicação universal dos direitos humanos.

Em 1994, o Conselho da Europa aprova a *Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos e* o *Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia*, elaborado na *Conferencia Internacional de Educação* em Genebra (1994) e ratificado pela UNESCO em 1995. Nessa direção, a OEA aprova a Declaração de Margarita com o tema "Os Valores Éticos da Democracia" durante a VII Cimeira Ibero-Americana realizada na Venezuela, de 8 a 9 de novembro de 1997.

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, aprovou em 21 de dezembro de 1994, através da Resolução 49/184, a proclamação da *Década da Educação em Direitos Humanos,* equivalendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004, como forma de sensibilizar e mobilizar os Estados a "promover, estimular e orientar essas atividades educacionais", dando centralidade ao ensino formal. Para a implementação da Década, em 1997 e 1998, são elaborados e aprovados **o** *Plano de Ação Internacional do Decênio para a Educação na esfera dos Direitos Humanos,* as Diretrizes para a elaboração de planos de ação nacionais para a educação na esfera dos direitos

humanos e os *Informes anuais sobre a Década das Nações Unidas para a Educação na esfera dos Direitos Humanos* (ARTAL, 2004).

A educação em direitos humanos nos processos de redemocratização

A Educação em Direitos Humanos no contexto de redemocratização, iniciando-se na década de setenta e ampliando na década de oitenta, do século passado, começa com diferentes objetivos, tais como: afetar a "naturalidade" e "normalidade" das violações trazidas pelos processos de colonização e ditaduras; ter uma intervenção sistemática na formação de valores e hábitos promotores da dignidade e das liberdades fundamentais; fortalecer as estratégias dos movimentos sociais e a dimensão axiológica da ação transformadora; promover o pluralismo político, fortalecer o regime democrático e o respeito aos direitos humanos; erradicar e transformar o autoritarismo institucional; educar a sociedade e os agentes públicos para a relação entre direitos humanos e democracia; combater todas as formas de violações e discriminações; promover o direito à memória e à verdade para que violência e tortura nunca mais aconteçam.

Basombrio (*apud* CANDAU, 1999, p, 63) situa as primeiras práticas nomeadas de "educação em diretos humanos" na metade dos anos 80, quando no Continente se vivia processos de abertura após séculos de colonialismo e autoritarismo. Afirma: "Começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80".

No Brasil, Dalmo Dallari situa a gestação do nascimento dos direitos humanos no Brasil a partir da necessidade de resistência do povo frente às prisões arbitrárias e a tortura como prática institucional, ressaltando mais uma vez, como a educação em e para os direitos humanos não dissocia a dimensão intersubjetiva e cultural da jurídico-politico, associando a cultura de direito com a prática da defesa e da participação democrática.

> [...] no Brasil começamos a usar a expressão direitos humanos por volta de 1960. Houve ai uma influência muito forte da Declaração Universal, mas também da postura da Igreja Católica. Entretanto, do ponto de vista mais imediato, mas agudo nós fomos forçados de certo modo a falar em direitos humanos a partir do golpe militar de 1964. Quando isso ocorreu, especialmente líderes de trabalhadores, líderes populares foram presos, muitos desapareceram, já começou a prática das torturas, até uma situação que pode parecer um paradoxo, uma contradição, mas na verdade durante esse período com a tortura, com as violências, as prisões arbitrárias nasceram praticamente o povo brasileiro. Eu tenho sustentando isso, dizendo que até então, nós éramos um ajuntamento de indivíduos. E nesse momento para resistir às violências, resistir à ditadura o povo foi tomando consciência, foi se organizando e nesse período exatamente surgiram organizações sociais que tiveram uma importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia [...] E foi desta maneira que se conquistou a possibilidade de uma constituinte, de se fazer uma nova constituição no Brasil (DALLARI, 2007, video ANDHEP).

Na América Latina, a educação em direitos humanos tem um ponto em comum, como afirma Sacavino (2009), trata-se de experiências que surgem no contexto das lutas e movimentos sociais de resistência contra o autoritarismo dos regimes ditatoriais e das lutas por redemocratização ao longo da década de oitenta. Educadores do Peru, Chile, Argentina, Costa Rica, Brasil e outros, com experiências em educação popular, serviço de paz e justiça, comissão de justiça e paz, cátedras, articulam-se em seminários, oficinas sub-regionais e redes para intercambiar, refletir e multiplicar práticas de promoção e defesa dos direitos humanos, tendo a educação como parte do processo de mobilização, organização, denúncia, defesa e reparação. Nesta década, Sacavino destaca a atuação de instituições como o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, o Conselho de Educação de Adultos da América Latina, que em 1990 estrutura a Rede de Educação para a Paz e os Direitos Humanos e a UNESCO, que, articulando-se com as entidades e movimentos de direitos humanos, promoveram estudos, pesquisas, informativos, denúncias, práticas formativas e materiais didáticos de educação em direitos humanos.

Outra dimensão da identidade da educação em direitos humanos na América Latina é não dissociar a luta por direitos civis e políticos da luta por direitos econômicos, sociais e culturais, tensionando a relação entre direitos humanos, justiça social e neoliberalismo, no sentido de desvelar as violações sistemáticas aos direitos humanos que naturalizam as relações de opressão e desigualdades.

As primeiras experiências de educação em direitos humanos segundo os registros do Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina – CEAAL e do Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH, concretizam-se através de vivencias de educação popular e de educação formal, voltadas para a luta contra os regimes autoritários, a luta, a conquista e a construção de processos democráticos.

No Brasil, d**e** 1979 a 1985, educamos exercendo na dor e no medo a solidariedade ativa. Da constatação dos usos e abusos do uso da força emergiram ações educativas em direitos humanos em modalidades não formais e não escolares. Inventamos cursos de justiça, cursos de educação popular, fizemos visitas às prisões, desenvolvemos assessorias jurídico-popular aos familiares e movimentos sociais, promovemos encontros, nos articulamos em movimentos locais e nacional em defesa dos direitos humanos. Desse processo de resistências surgiram às comissões de justiça e paz, as pastorais de promoção social, os centros de defesa de direitos humanos e os diferentes movimentos (*Tortura Nunca Mais*, Movimento de Justiça e Paz, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Movimento das Mães da Praça de Maio, Movimento de Justiça e Direitos Humanos, entre outros).

Na *década de oitenta*, segundo Olguín (1989) e Sacavino (2009) o Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos, especialmente em 1982, elaborou um *Projeto Educação em Direitos Humanos* que consistiu em Cursos Interdisciplinares envolvendo países como Argentina, Brasil, Uruguai, Panamá e Costa Rica, com o objetivo de "desarrollo y la profundización en la sociedad de la conciencia colectiva de los derechos Humanos". A década de oitenta movimentou educadores e militantes na realização do I e do II *Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos* que ocorreu no

IIDH em San José da Costa Rica, em 1983 e 1984, assim como de seminários: o *I Seminario Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos* ocorreu no IIDH em San José na Costa Rica em 1982; o *I Seminário Latino-amricano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos,* em Caracas em 1983; o II *Seminário Latino-americano de Educação para a Paz os Direitos Humanos* em Buenos Aires, em 1985; e o III *Seminário Latino-americano de Educação para a Paz os Direitos Humanos* no Chile em 1988.

Pelo IIDH, o *I Seminário Interamericano sobre Educação e Direitos Humanos* ocorreu em San José da Costa Rica, em 1985. Em 1982, o IIDH organizou um Estudo Exploratório acerca da possibilidade de incorporar ao currículo da educação secundária o ensino dos direitos humanos (CUELAR, 2006 a e 2006b; SACAVINO, 2009).

No Brasil, de 1985 a 1989, educar em direitos humanos em tempos de abertura política significou lutar pela instauração do regime democrático interrompido com o golpe de 1964 que aludiu à defesa da democracia como justificação para o golpe de Estado. Forjamos o fazer democrático no confronto com as forças conservadoras que nunca admitiram o pensamento divergente, as manifestações políticas nos espaços públicos, a força do pensamento ideológico, as liberdades políticas. Nos porões da ditadura e no calor das lutas nas ruas e nos campos forjamos modos de pensar e agir capazes de gestar uma nova sociedade. Nossa subjetividade democrática foi, portanto, gestada na prática coletiva. Nossos sonhos de liberdade, nossos sentimentos de indignação, nossa solidariedade, mesmo diante do medo e do terror, converteram-se em resistências, em educação para nunca mais, em educação crítica, em educação popular.

Ensaiamos através do processo de mobilização social como conquistar a afirmação dos direitos, como gestar uma constituição democrática. Foi um caminho de longas aprendizagens, complexo, difícil, porém repleto de emoções e desejos civis: um caminho lembrado nas salas de aulas como exemplo de cidadania ativa. Mobilizamo-nos com diferentes rostos e corações, discutimos sobre democracia e direitos humanos, aprendemos a propor emendas e coletamos assinaturas, fomos para as ruas, inventamos o movimen-

to pela constituinte, arrancamos na garra e na força civil as eleições, conquistamos a Constituição Federal de 1988.

Nesse caminho reinventamos nossa história, nos engajando em movimentos de direitos humanos importantes, como o Movimento de Justiça e Direitos Humanos (1980), o Movimento Nacional de Direitos Humanos – MNDH (1982), o Movimento dos Desempregados (1983), o Movimento Diretas-já, o Movimento Tortura Nunca Mais, o Movimento pela Constituinte e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (1985), o Movimento Negro Unificado, o Movimento dos Inquilinos Intranquilos e o Movimento dos Sem Casa (1986), o Movimento em Defesa da Escola Pública (1988) e o Movimento de Reforma Urbana (1989). Em 1985 instalamos o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, fruto do movimento feminista na luta por direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais (VIOLA,2008; GONH, 1995).

Na década de noventa tiveram como destaque a realização de um Seminário de Educação para a Paz, a Democracia e os Direitos Humanos e uma pesquisa, tratando de Experiencias de Educação na América Latina, organizada por Abraham Magendzo (CANDAU, 2001).

O primeiro Plano Nacional de Ensino em Direitos Humanos ocorreu no Perú, em 1990. Em 1994, no Plano de Ação da Primeira Cúpula das Américas, realizada em Miami estabelece que "os governos desenvolverão programas para a promoção e observância dos direitos humanos, inclusive programas educativos que informem a população sobre seus direitos legais e sobre sua obrigação de respeitar os direitos de outros". O artigo 13 do Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador –, determina que um dos conteúdos essenciais que devem orientar a educação em cada um dos Estados Partes é o respeito dos direitos humanos.

> Artigo 13 - Direito à educação
> 1. Toda pessoa tem direito à educação.
> 2. Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientarse para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico,

> pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz (BRASIL, 2006, p. 313-314).

No Brasil, de 1989 a 2003 nossa juventude foi às ruas exigir ética na Política, mobilizaram o Movimento dos Caras Pintadas (1992). O caminho se ampliava: foi preciso criar o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1991) e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (1999), defender a natureza, organizar Movimento Ação da Cidadania, Contra a Fome e Pela Vida (1993), fundar a Central dos Movimentos Populares, a Comissão dos Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos (1993) e o Movimento pelas Reparações (1995).

Educar em direitos humanos em tempos de instalação da democracia, segundo Benevides (1997) significa não só criar direitos, mas também, aprender a exigí-los e reinventá-los. Cumprimos parte do compromisso internacional quando inserimos os direitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos como princípios no texto constitucional. Com isso, referendamos o compromisso em consolidar uma cultura democrática. Afirmamos *o respeito integral aos direitos humanos* no texto Constitucional como princípio do Estado Democrático de Direito, assim como incorporamos a *educação para a cidadania* como objetivo e função da Educação. Desse marco, espraiamos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e mais recentemente para as Diretrizes Nacionais e o Plano Nacional de Educação. Como afirma Luciano Mariz Maia:

> A Educação em Direitos Humanos não só transmite os conteúdos contidos nos tratados internacionais a respeito da igualdade de todos, da liberdade de expressão e as outras liberdades também a segurança e o direito à segurança, mas ao mesmo tempo em que transmite os conteúdos dos direitos o faz de uma forma dialogada, uma forma em que a pessoa é reconhecida como titular de direitos e o Estado tentando e devendo se organizar para realizar na prática esse direito (MAIA, 2007, vídeo)

Todo esse processo foi construído com muitas vozes e mãos. Em 1996 foi fundada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, uma entidade suprapartidária e supra-religiosa sem fins lucrativos com o objetivo de articular um movimento nacional em prol da educação em direitos humanos. Em 1997, a RBEDH realizou *o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania na Faculdade de Direito da* USP em São Paulo.

O caminho de institucionalização da educação em direitos humanos por parte do poder público começou após a Constituição de 1988. Em 1996, com o *Programa Nacional de Direitos Humanos,* inserimos o eixo Educação e Cidadania: bases para uma Cultura de Direitos Humanos. Dessa linha de ação foi possível ao Ministério da Justiça criar linhas de fomento a projetos de educação em direitos humanos realizados por entidades da sociedade civil, órgãos públicos e universidades. A sociedade civil, por sua vez, com financiamentos internacionais criava uma rede ampla de ações educativas em direitos humanos. Em 1996, "ética e cidadania" foi inserida como Parâmetro Curricular Nacional, desdobrando-se no âmbito do MEC e da SEDH em programas como Paz nas Escolas (2000), Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade (2003) e Programa Nacional de Extensão Universitária (2003). Mais recentemente, os direitos humanos tem se inserido nos Programas Escola Aberta (2004), Escola que Protege (2004), Mais Educação (2004), dentre outros.

Educação em Direitos Humanos no século XXI na América Latina

Com o século XXI, a educação em e para os direitos humanos toma a feição de política pública. Nesta condição, se exige dos Estados relatórios de progresso, instancias responsáveis pela implementação de planos nacionais de educação em direitos humanos.

Para avançar na continuidade dos compromissos assumidos pela Década da educação em Direitos Humanos, a ONU criou em 2004, o *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.* Com este documento internacional de compromisso dos Estados, novos instrumentos de institu-

cionalização da educação em direitos humanos passam a ser implementados, tanto pelo Conselho da Europa como pela OEA. Em 2002, o Comitê de Ministros aos Estados-Membros do Conselho da Europa aprova a Recomendação 12, sobre Educação para a Cidadania Democrática. Em 2004, a Recomendação 4 relativa à Convenção Européia dos Direitos Humanos no Ensino Universitário e a Formação Profissional.

Em 2001, a OEA aprova a *Carta Interamericana Democrática,* pactuando entre os países do continente a articulação entre direitos humanos e democracia, temas ambíguos por parte das esquerdas nos anos sessenta e setenta. No artigo 7 desta carta se lê:

> A democracia é indispensável para o exercício efetivo das liberdades fundamentais e dos direitos humanos, em seu caráter universal, indivisível e interdependente, consagrados nas respectivas constituições dos Estados e nos instrumentos interamericanos e internacionais de direitos humanos (OEA, 2001, p.1).

Se exige das recentes democracias latino-americanas que os Estados, como mediadores entre forças sociais antagônicas, assumam a difícil tarefa de regular e proteger direitos frente estruturas historicamente desiguais herança colonial no continente. O artigo 9 de mesma Carta afirma:

> A eliminação de toda forma de discriminação, especialmente a discriminação de gênero, étnica e racial, e das diversas formas de intolerância, bem como a promoção e proteção dos direitos humanos dos povos indígenas e dos migrantes, e o respeito à diversidade étnica, cultural e religiosa nas Américas contribuem para o fortalecimento da democracia e a participação do cidadão (OEA, 2001, p.1).

No âmbito da América Latina, o IIDH publica periodicamente os *Informes Interamericanos de Educación en Derechos Humanos,* assim como promove a Conferência Regional sobre Educação na América Latina em 2001. O IIDH disponibiliza importantes estudos sobre a educação em direitos humanos no âmbito da OEA, sistematizados nos seguintes informes:

- *I Relatório* (2002) Desenvolvimento da EDH na esfera normativa;
- *II Relatório* (2003) Desenvolvimento da EDH no currículo e nos livros de texto;
- *III Relatório* (2004) Desenvolvimento da EDH na formação de educadores;
- *IV Relatório* (2005) Desenvolvimento da EDH na planificação educativa nacional;
- *V Relatório* (2006) Desenvolvimento da EDH nos conteúdos e espaços curriculares (IIDH, 2012);
- *VI Relatório* (2007) Desenvolvimento da EDH e o governo estudantil;
- *VII Relatório* (2008) Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos em programas de estudos de 10 a 14 anos;
- *VIII Relatório* (2009) Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos em programas de estudos de 10 a 14 anos;
- *IX Relatório* (2010) Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos em programas de estudos de 10 a 14 anos;
- *X Relatório* (2011) Desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque em direitos (ver: http://www.iidh.ed.cr)

Dos países da América Latina que se tem informação, destacam-se:

- 1998: Ecuador - Plan Nacional de Derechos Humanos del Ecuador.
- 2000: México – Convênio e Acordo com o Alto Comissariado da ONU;
- 2002: Bolívia – Projetos de Estratégias Nacionais de DH;
- 2003: Brasil – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- 2003: Panamá – Plano Nacional de Ação Integral para Educação em Direitos Humanos;
- 2006: México - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- 2006-2001: Bolivia - Plan Nacional de Desarrollo "Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien;
- 2006-2011Perú - Plan Nacional de Derechos Humanos 2006-2010.
- 2010: Venezuela - Plan Nacional de Derechos Humanos.

A *Conferência Regional de Educação em Direitos Humanos na América Latina e do Caribe,* realizada de 28 de novembro a 1 de dezembro de 2001, na Cidade do México, ao fazer um balanço da Educação

em Direitos Humanos, diagnostica o distanciamento entre a realidade e as estruturas constitucionais e o papel importante da sociedade civil. Dentre as recomendações gerais, a Conferência propôs:

- incluir questões de direitos humanos e democracia em planos nacionais e políticas multissetoriais, interdisciplinares e interculturais com a participação da comunidade;
- monitorar e avaliar os programas de educação em direitos humanos;
- articular a educação integral o tema da memória histórica para o "nunca mais";
- abordar transversalmente nos diversos níveis de educação, incentivando o uso de novas tecnologias, computador e internet e usar diferentes expressões artísticas;
- reconhecer e intercambiar com as experiências da sociedade civil e promover a cooperação internacional;
- promover uma abordagem interdisciplinarmente dos direitos humanos;
- desenvolver ferramentas de avaliação, com indicadores que permitam analisar no nível regional e nacional fóruns de direitos humanos;
- produzir relatórios sobre planos nacionais, planos de ação, conferências e encontros na área;
- ratificar instrumentos internacionais existentes relacionados à implementação de políticas públicas de educação em direitos humanos: Protocolo de San Salvador, Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, Convenção contra a Tortura e desaparecimentos, entre outros;
- criar os Comitês Nacionais de Educação em Direitos Humanos e Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, de acordo com Diretrizes da ONU.

Dentre as Recomendações regionais, a Declaração aponta a necessidade de se criar uma Convenção Americana sobre Educação em Direitos Humanos; promover a cooperação internacional e regional, envolvendo redes com diversos segmentos governamentais e da sociedade civil.

Para a educação formal a Declaração propõe: a elaboração de políticas para integrar a educação em direitos humanos no currículo em todo o sistema de ensino; formação inicial e continuada de educadores; educação inclusiva e materiais educativos. Na educação superior são recomendados:

- a instalação de ouvidorias universitárias,
- o estímulo a pesquisa e a extensão m direitos humanos,
- a inclusão de componentes de direitos humanos em todas as disciplinas do currículo superior;
- o ensino do Direito Internacional dos Direitos Humanos e do Direito Internacional Humanitário;
- estudos sobre violações de direitos;
- criação de redes universitárias em direitos humanos;
- promoção de cursos de pós-graduação em direitos humanos;
- intercâmbio de experiências;
- promover estratégias educativas transversais de direitos humanos com funcionários públicos de carreira, como advogados, educadores e formuladores de políticas, forças militares e de segurança.

Na *educação não-formal* a Declaração propõe:

- a realização de campanhas educativas usando diferentes meios de comunicação, com atenção para as populações migrantes e em graves situações de discriminação;
- a promoção do diálogo intercultural bilíngüe entre povos indígenas e etnias com a sociedade nacional;
- a elaboração de materiais que reafirmam a identidade cultural dos povos indígenas e afro-descendentes, bem como de outros povos migrantes e refugiados.

No serviço público, a Declaração chama atenção para a persistência de práticas discriminatórias nos diversos campos das políticas públicas, principalmente, para populações nacionais que sofrem marginalização e discriminação e populações migrantes.

Em 10 de dezembro de 2004 a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de "avançar a implementação de programas de educação em direitos humanos em todos os setores", bem como "promover um entendimento comum dos princípios básicos e metodologias de educação em direitos humanos", propõe ainda um marco concreto para adoção de medidas de modo a fortalecer parcerias e cooperação internacional, regional e local (ONU, 2004). O documento define a educação em direitos humanos, como, "um conjunto de ati-

vidades de educação, capacitação e difusão de informação orientada a uma cultura universal dos direitos humanos", necessitando para sua concretização de planos de estudos, material didático, métodos pedagógicos e a capacitação, envolvendo todos os membros da comunidade escolar (UNESCO, 2006, p. 3).

O programa mundial está estruturado em quatro etapas:

- Etapa 1: Analizar la situación actual de la educación en derechos humanos en el sistema de enseñanza;
- Etapa 2: establecer prioridades y elaborar una estrategia nacional de aplicación;
- Etapa 3: actividades de aplicación y supervisión;
- Etapa 4: utilizar la evaluación tanto para rendir cuentas como para acumular experiencia para el futuro (UNESCO, 2006, p. 6).

O Programa prioriza o período de 2005-2007 para a educação básica e o período de 2007-2012 para a educação superior dos servidores púlicos e do sistema de justiça e segurança.

Em 2002, a Universidade Autônoma do México (UNAM), a Universidade ibero-americana (UIA), com o apoio da UNESCO e da Secretaria de Relações Exteriores do México, firmaram um convenio de cooperação para a implementação de um programa de ação articulando universidades e organismos de internacionais com vistas à produção e o intercambio de conhecimento, e indicadores sobre os DESCs.

Desse processo, realizou-se na cidade do México, no período de 28 a 30 de maio de 2003, o Seminário Internacional sobre Educação Superior em Direitos Humanos na América Latina e Caribe, envolvendo universidades da América Central e do Sul. A partir desse evento, foi criada a *Red Latinoamericana de Cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos* (UNESCO, 2003).

Em 2006, quando o Brasil esteve como presidente do MERCOSUL, durante a V Reunião de Altas Autoridades de Direitos Humanos do MERCOSUL e Países Associados, realizada em Brasília, foi aprovada a criação do GT Cultura e Educação em Direitos Humanos, tendo como pauta do plano de ação:

a) Publicações em Cultura e Educação em Direitos Humanos conjuntas

- Publicação conjunta dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos – Levantar os países com planos já elaborados;
- Levantamento de Publicações na área dos Direitos Humanos:
  a) Apoiadas pelo poder público
  b) Elaboradas por Programas em Direitos Humanos

b) Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos
- Balanço do Congresso e Publicação dos Anais;
- Planejamento do Próximo Congresso – Local e País - Comissão Científica

c) Intercâmbio entre Pós-Graduação e Pesquisas em Diretos Humanos
- Diálogo com o MEC/Brasil para discutir possibilidades de apoio à construção de uma proposta de intercâmbio em direitos humanos no âmbito do MERCOSUL;
- Promover em 2007 um Encontro do MERCOSUL de Pós-Graduação em Direitos Humanos;

d) Intercâmbio de Gestores de Planos de Educação em Direitos Humanos
- Agendar um Encontro no Brasil para 2007 dos gestores de planos nacionais e de comitês nacionais em educação em direitos humanos;

e) Pesquisa em Educação em Direitos Humanos
- Promover Encontros Nacionais de Educadores em Direitos Humanos em 2007, de modo a identificar núcleos e pesquisadores na área, bem como promover o intercâmbio de experiências de educação em direitos humanos, com vistas ao Congresso Interamericano em 2008;
- Incentivar a criação de editais de apoio à pesquisa em educação em direitos humanos;
- Promover a realização de um cadastro nacional de estudos e pesquisas em educação e cultura em direitos humanos.

O Brasil sediou em Brasília, em 2007, o *Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos*, contando com a participação da Presidência da República e das Altas Autoridades de Direitos Humanos do MERCOSUL e de educadores da região, como Abraham Magendzo, Ana Maria Rodino, Vera Maria Candau, Suzana Sacavino, Glória Ramirez, Esther Martinez Quinteiro, Alicia Cabezudo, Soraya El Achkar, Jorge Osório, Rosa Maria Mujica, Dignora Garcia, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, dentre outros. O congresso teve como objetivos:

- debater o papel da Educação em Direitos Humanos na Contemporaneidade;
- identificar os compromissos internacionais na implementação do Plano Global e Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos;
- promover um painel sobre a implementação dos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos nos países do MERCOSUL e Países Associados;
- promover o intercâmbio de políticas públicas de Educação em Direitos Humanos, numa visão multicultural e pluralista;
- refletir e analisar experiências significativas de Educação em Direitos Humanos desenvolvidas por diferentes atores sociais nacionais e internacionais (pelo Estado e pela Sociedade);
- promover o intercâmbio entre gestores, educadores, pesquisadores, extensionistas e atores sociais que atuam no campo da Educação e dos Direitos Humanos para identificar proposições e prioridades para o fortalecimento de Políticas de Educação em Direitos Humanos;
- divulgar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil para os atores internacionais e nacionais; e promover o intercâmbio entre Comitês de Educação em Direitos Humanos.

Em maio de 2008, ocorre um *Diálogo Ministerial sobre Educação em Direitos Humanos,* convocado pelo Ministério da Educação da Colômbia e pelo IIDH, no sentido de fortalecer o conteúdo de direitos humanos nos sistemas de educação formal dos Estados.

Em 2010, o IIDH realiza uma reunião de ministros na Costa Rica, onde cria o *Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos.* Neste é acordado como tarefa fundamental e obrigatória da democracia o cumprimento do direito à educação e o direito à educação em direitos humanos. Por isso, acordam pelo:

- Reconhecimento legal do direito à educação em direitos humanos;
- Desenvolvimento de políticas públicas educativas;
- Fortalecimento das condições e recursos pedagógicos do sistema educativo para a educação em direitos humanos.

Para o Pacto acordado entre ministros de educação dos países da OEA, a educação em direitos humanos é mais do que um simples conteúdo intelectual, de uma prescrição normativa para a realização dos

direitos na cotidianidade. Por isso, a incorporação destes conteúdos teóricos exige o desenvolvimento de competências cidadãs de convivência fundadas no princípio da dignidade de todas as pessoas, sem qualquer distinção, assim, como, a existência de garantias de seu respeito através das normas de conduta, dos mecanismos de proteção e da vida e cultura escolar, assim como, na sociedade em geral.

Em *19 de dezembro de 2011* a Assembleia Geral da ONU aprovou a Resolução 16/1, sobre a *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Nesta, comprometem-se os Estados a fomentarem a formação adequada em educação em direitos humanos para educadores, os que desempenham funções de Estado, as forças de segurança e o sistema de justiça, bem como a sociedade, com a ampla participação da sociedade civil.

A Declaração define o direito à educação em direitos humanos como o direito de toda pessoa humana de ter acesso a educação e a formação em matéria de direitos humanos. O artigo 2, afirma:

> 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.(ONU, 2011, p.1).

O artigo 2, ainda esclarece as dimensões da educação em direitos humanos:

La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

- **La educación 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 y los mecanismos que los protegen;
- **La educación por medio de los derechos humanos**, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los

educandos;

- **La educación 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. (ONU, 2011, p.1).

A compreensão de educação nela presente envolve a educação ao longo da vida, em todos os níveis de ensino formal e não-formal, no âmbito escolar, extra-escolar, tanto no setor público como privado, priorizando a formação de educadores e funcionários públicos, através da educação inicial e continuada, da educação popular e da sensibilização do público em geral, através de metodologias e linguagens adequadas aos diferentes públicos, às necessidades e condições específicas.

Após a *Conferencia Regional de Educação em Direitos Humanos na América Latina e do Caribe*, em 2001, e a aprovação da Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos em 2011, a OEA em 8 de junho de 2011 aprovou na Assembleia Geral a Resolução AG/RES. 2673 (XLI-O/11) a qual sugere a incorporação de conteúdos e ações básicas em matéria de direitos humanos nos centros formais de educação, conforme preconiza o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, assim como o Programa Interamericano sobre Educação em Valores e Práticas Democráticas (AG/RES. 2683 (XLI-O/11) (OEA, 2011).

Na América Latina não só tem havido estudos e Informes sobre educação em diretos humanos, como também tem realizado eventos promovendo o intercambio de experiências. Desde 2006 a rede vem desenvolvendo colóquios com o objetivo de propiciar o intercâmbio de propostas pedagógicas para o ensino dos direitos humanos em todos os níveis educacionais, bem como em formatos educativos de tipo não formais, como:

- 2006 - "I Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos" (EDH) - Universidad Nacional de Quilmes (UNQ);
- 2007 – II Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos: avances y retrocesos;
- 2011 - III Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos: afianzamiento internacional y propuestas de labor conjunta. Universidad Nacional de Quilmes, 9 y 10 de mayo de 2011;
- 2012 - IV Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos: Creación y fortalecimiento de la RIIEEPEDH Instituto Nacional de Derechos Humanos

No Brasil, além da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos que realizou o I Congresso de Educação em Direitos Humanos, em 1997, foram criados o Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos (2000) e a Redh Brasil de Educação em Direitos Humanos (2007). Com a ampliação dos cursos de pós-graduação em direitos humanos, foi criada em 2003, a Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós- Graduação, com o objetivo de:

> [...] promover o avanço da pesquisa, do corpo de pesquisadores e do ensino de direitos humanos, em pós graduação; auxiliar na formulação e implementação de políticas de ciência e tecnologia, de educação e de pesquisa, que afetem o domínio dos Direitos Humanos e auxiliar a formulação e implementação de políticas de proteção e/ou promoção de Direitos Humanos (http://www.andhep.org.br/).

A ANDHEP tem promovido encontros nacionais, elaborado e divulgado materiais educativos, articulado bolsas de estudos para fomentar intercambio acadêmico, criando recentemente, o Fórum de Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos.

Uma trajetória com muitos desafios a percorrer

Se protagonizamos a educação em e para os direitos humanos como criação da sociedade civil e como parte do processo da transição democrática, avançamos com a instauração do Estado Democrático de Direito, para a institucionalização enquanto política pública. Entretanto, no contexto neoliberal, dissonante com o avanço da conquista de direitos, a educação em direitos humanos se situa como parâmetro ético e político que serve de crítica aos valores, práticas e cultura.

Da experiência não-formal no contexto dos movimentos até a inserção no processo formal de ensino, a educação em e para os direitos humanos encontra várias formas de resistências, desde a cultura autoritária e excludente, até os antigos vícios colonialistas.

Enquanto parte do processo de sensibilização, mobilização, de-

núncia e defesa a educação em direitos humanos constitui um processo teórico-prático. A necessidade de construção de uma cultura, entretanto, requer a sua inserção no sistema formal de ensino desde a educação básica até o ensino superior. É daí então que se coloca o desafio do diálogo não só com os ministros de direitos humanos como também da educação, dos gestores, aos formadores até as editoras de livros didáticos.

Nesse sentido, não poderia encerrar essa fase do trabalho sem destacar a atuação do Brasil. Desde 1996, com a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos, o país começou a traçar metas de ações focadas na educação em direitos humanos para educação básica, o sistema de segurança e justiça e a educação não formal.

Em 2003, a SEDH instalou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e criou a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos, vinculada à Sub-Secretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, da qual participei como gestora coordenadora durante o período de 2004-2007. Para a elaboração do PNEDH foi realizada uma primeira versão pelo Comitê Nacional que foi amplamente construída numa Consulta Nacional promovida com encontros estaduais, seminários e consulta on-line, encerrando a versão final em 2006. Através de Convênio de Cooperação Internacional entre a SEDH e a UNESCO iniciou o processo de implementação do PNEDH. A instalação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos foi apoiada pela SEDH e SECAD-MEC com apoio de universidades públicas federais e estaduais. A formação dos Comitês Estaduais ou intermunicipais foram incentivados a partir de editais públicos com o objetivo de fomentar a articulação nos estados com a sociedade civil e o poder público, realizar cursos e elaborar planos de ações com vistas à criação de planos estaduais de educação em direitos humanos, envolvendo governo e sociedade civil. Em 2009, através do Decreto nº 7.037/2009 que criou o Programa Nacional de Direitos Humanos-3, o eixo orientador V- educação e cultura em direitos humanos avançou na direção de cinco diretrizes:

- *Diretriz 18*: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos;
- *Diretriz 19*: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;

- *Diretriz 20*: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
- *Diretriz 21*: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público;
- *Diretriz 22:* Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos. (BRASIL, 2009, p.8-9).

O eixo orientador VI - Direito à Memória e à Verdade, propõe:

> Desenvolver programas e ações educativas, inclusive a produção de material didático-pedagógico para ser utilizado pelos sistemas de educação básica e superior sobre graves violações de direitos humanos ocorridas no período fixado no art. 8º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988 (BRASIL, 2009, p. 176).

No campo da política educacional podemos destacar:

- a inserção do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA no ensino fundamental, a através da Lei 11.525/2007;
- a inserção dos Direitos Humanos no eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade na Conferência Nacional de Educação – da Conferencia Nacional de Educação - CONAE, 2009;
- a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- a Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Do medo e do grito, do choro e da resistencia, das grades e das ruas, do tronco e da tortura, do sonho e da utopia são muitos os que vêm tecendo novas perspectivas, enfrentando caminhos contraditórios, ora incorporando perspectivas colonizadoras, ora perspectivas críticas, despistando vias neoliberais na perspectiva de reconstruir uma possibilidade emancipadora para os povos historicamente subalternizados, embora dignamente resistentes na América Latina. Nesse processo, os embates explicitam visões de mundo, de direitos humanos, de educação e de edu-

cação em direitos humanos, que precisam ser teoricamente esclarecidas para não se homogeneizar tão ousadas e críticas trajetórias.

REFERÊNCIAS

ABRIL Editora . Ditadura no Brasil. Tudo sobre o regime militar de 1964 a 1985. *Aventuras na História*. Edição 40 anos do AI-5, abril de 2005.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AGUIRRE, Luiz Pérez. In: *Jornal da Rede*. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, 1997.

ARTAL, Carolina Ugarte. *Las naciones unidas y la educación en derechos humanos.* Navarra: Universidad de Navarra, 2004.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 16 de julho de 2010.
_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos III*. Brasília: SEDH-PR, 2010.
_____.CONAE 2010: Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação-documento referência. Brasília: MEC, 2010. (mimeo).
_____. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: SEDH-PR-MEC--MJ-UNESCO, 2009.
_____. Comissão Especial dos Mortos e Desaparecidos Políticos. *Direito à memória e à verdade*. Brasília: SEDH, 2007.
_____. *Direitos humanos:* documentos internacionais. Brasília: SEDH-PR, 2006.
_____.*Constituição federal; código civil (2_____*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília: SEDH/PR, 2004.
_____. *40 anos CDDPH Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana*. Brasília: SEDH-PR, 2004.
*002/1916); código de processo civil; código penal; código de processo penal e legislação complementar fundamental***.** Barueri: Manole, 2003.
_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos II*. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.
_____. *Diretrizes e bases da educação nacional*. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____.*Programa Nacional de Direitos Humanos***.** Brasília, Ministério da Justiça, 1996.
_____.*Parâmetros curriculares nacionais*, ética. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITO, Alexandra Barahona de. As ditaduras da América Latina: Os casos do Chile e do Uruguai: Razão de ser e dinâmicas de repressão. In: ROSAS, Fernando; OLIVEIRA, Pedro Aires. *As ditaduras contemporâneas*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa, 2006. p. 113 – 154.

CANDAU, Vera Maria. *Experiências de educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro*. Cadernos NOVAMÉRICA. Rio de Janeiro: NOVAMÉRICA, n. 10, setembro de 2001.

CUÉLLAR, Roberto. La educación en derechos humanos para El IIDH: un mandato, una misión y un proceso en marcha. In: *Revista IIDH 44*. Edición especial sobre educación en derechos humanos. San José-Costa Rica: IIDH, Julio-Diciembre 2006a, p. 7-14.

CUÉLLAR, Roberto. La educación en derechos humanos: verbo rector Del Instituto Interamericano de Direitos Humanos. In: *Revista IIDH 44*. Edición especial sobre educación en derechos humanos. San José-Costa Rica: IIDH, Julio-Diciembre 2006b. p. 17-29.

DALLARI, Dalmo. In: *Direitos Humanos*. Coordenação BITTAR, Eduardo. São Paulo: ANDHEP/DVD vídeo, 2009. 1 DVD de 15 minutos.

FORMAGGINI, Beth. *Memória para uso Diário.* Rio de Janeiro: Produção 4Ventos / GTNM-RJ, 2007.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

IIDH. *Relatório interamericano de educação em direitos humanos*: Um estudo em 19 países, desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque de direitos / Instituto Interamericano de derechos humanos. San José, C.R. : IIDH, 2012.
_____. *Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos* (2010). Disponível em:http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/iidh_pacto_interamericano_edh_2010.pdf. Acessado em: 16/02/2012.

YEPES, Rodrigo Uprimny. Violencia, orden democrático y derechos humanos en América Latina. Viejos y nuevos retos para los noventa. In: Organización holandesa para la cooperación internacional al desarrollo. *Derechos humanos, democracia y desarrollo en América Latina.* Bogotá: NOVIB, 1993, p. 25 – 69.

MAIA, Luciano Mariz. In: *Educação em Direitos Humanos*. Coordenação BITTAR, Eduardo. São Paulo: ANDHEP/DVD vídeo, s/d.

MARIÁTEGUI, José Carlos. A reforma universitária. In: SADER, Emir (Org.) *Cadernos de pensamento crítico latino-americano***.** São Paulo: CLACSO, 2008, p.117-126.

MARINI, Ruy Mario. A luta pela democracia. In: SADER, Emir (Org.) *Cadernos de pensamento crítico latino-americano***.** São Paulo: CLACSO, 2008, p.11-28.

MELO NETO, José Francisco. *Extensão universitária:* uma análise crítica. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2001.???

NOGUEIRA, Rose. In: *Direitos Humanos*. Coordenação BITTAR, Eduardo. São Paulo: ANDHEP/DVD vídeo, 2009. 1 DVD de 15 minutos.

OEA.Carta democrática interamericana. 2001. Disponível em: <http://www.oas.org/pt/democratic-charter/pdf/demcharter_pt.pdf>.Acessada em1/1/2013.

____. DECLARAÇÕES E RESOLUÇÕES APROVADAS PELA ASSEMBLÉIA GERAL. 2011. Disponível em: *www.oas.org/CoNSEJo/sp/AG/Documentos/AG05445P05.doc*

ONU. 66/137. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos. Asamblea General, resolución 16/1, de 23 de marzo de 2011 Acessado em: 16/02/2012

PINHEIRO, Paulo Sérgio; MESQUITA NETO, Paulo. Programa Nacional de Direitos Humanos. In: *Estudos Avançados* – 30. São Paulo: USP Maio/Agosto, 1997.

REIS, Rossana Rocha. A América Latina e os direitos humanos. In: *Contemporânea***,**n. 2, Jul.–Dez. 2011. p. 101-115.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. Disponível em:<http://www.youtube.com/playlist?list=PLFD4451E7860D2E91>. Acessado em 11/01/2013.

RONIGER, Luis e SZNAJDER, Mario**.** *O legado de violações dos direitos humanos no Cone Sul.* Argentina, Chile e Uruguai. Tradução Margarida Goldsztajn. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SACAVINO, Susana. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Petrópolis, RJ: DP et alli/Novamérica/APOENA, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma nova cultura política emancipatória. In: *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.p.51-82.

TELO, Florita Cuhanga António. *ANGOLA: A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em direitos humanos***.** João Pessoa, Programa de Pós-Graduação em Ciên-

cias Jurídicas (Dissertação), 2012.241 fls.

UNESCO. *Plano Mundial de Ação sobre Educação em Direitos Humanos e Democracia***.** Canadá, 1993. Disponível em:< http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&langpair=en|pt&u=http://www.unesco.org/webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/342-353.HTM&ei=hebiUJrrCYWu9ASb_4H4Cg>. Acessado em:1/1/2013.

UNESCO / OHCHR Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Caribe. México, 28 de novembro de 1 de Dezembro de 2001.
UNESCO. *La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe*. México: UNESCO; SER;UNAM;UNIA, 2003.

VERSOLATO, Bruno. Países que puniram ficaram menos violentos. In: *Caros Amigos*. São Paulo, Ano XII nº 138, p. 36-39, set 2008.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. La historia de los derechos humanos en América Latina. In: OLGUIN, Leticia (Org.) *Educación en derechos humanos*. Una discussión interdisciplinaria. San José Costa Rica: Instituto lnteramericano de Derechos Humanos, 1989.p.21-80.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB*. João Pessoa: Programa de Pó-Graduação em Educação (Tese de Doutorado), 2010, 417fls.

1.2

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA (1990 – 2012):

avances, limitaciones y desafíos [1]

Ana María Rodino - Costa Rica
Instituto Interamericano de Derechos Humanos
Universidad Estatal a Distancia

Introducción

En las dos últimas décadas se produjo un desarrollo muy importante de la educación en derechos humanos (de aquí en más, abreviada

1 Una primera y más breve versión de este trabajo se presentó como ponencia en el XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, realizado en la Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, entre el 22 y 26 de Julio de 2012.

EDH) dentro de los sistemas educativos formales de América Latina, el cual contribuyó de manera significativa a legitimar este derecho, a institucionalizarlo y a empezar a transformar las prácticas pedagógicas y didácticas de la vida escolar. A partir de 2000 ese desarrollo se hizo más acelerado, más extendido geográficamente y más profundo en sus impactos. A la fecha, sigue avanzando en forma sostenida.

El propósito del presente trabajo es sintetizar y discutirlas conclusiones de investigación disponibles respecto a cuáles fueron esos desarrollos de la EDH en distintos ámbitos o "dominios" de la educación formal en nuestra región, así como también sus limitaciones y los derroteros que podemos visualizar a futuro. En otras palabras, examinar cuánto hemos progresado, cuánto nos falta todavía por avanzar y qué caminos se nos abren hacia adelante.

Un diagnóstico del desarrollo de la EDH en América Latina: El Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (EDH)

La principal fuente de mis conclusiones son los resultados obtenidos durante un proceso de indagación de diez años que llevó adelante el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). El producto de ese proceso fue el *Informe Interamericano de la EDH*, que logró completar diez ediciones anuales consecutivas. En todas ellas tuve el privilegio de participar como investigadora principal y, a partir de 2007, también como coordinadora.

Es útil contar con alguna información básica sobre esta investigación especializada – inédita en el continente en cuanto a monitoreo sistemático y regular de un derecho económico, social y cultural—, a fin de comprender sus objetivos, marco teórico y metodología. Lo haré a través de un breve punteo:

- El *Informe Interamericano de la EDH* comenzó en 2002 y se realizó año a año hasta 2011 inclusive.
- Investigó 19 países de la región que firmaron y/o ratificaron del *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre derechos*

humanos en materia de DESC o *Protocolo de San Salvador*, cuyo Art.13.2 reconoce el derecho a la EDH. Ellos fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Surinam, Uruguay y Venezuela. No obstante, cabe aclarar que en la práctica, la mayoría de las veces se obtuvieron datos de solamente 17 países, con las excepciones de Surinam y Haití, debido a las dificultades excepcionales que representó conseguir información en estos casos.

- Su objetivo fue construir un sistema de monitoreo objetivo y continuo, que facilitara la elaboración de informes o relatorías periódicas sobre EDH, complementarios a los informes que producen otros organismos internacionales o nacionales, gubernamentales o de la sociedad civil.
- Se basó en información documental, o sea, "datos duros" en materia de política educativa (leyes, reglamentos, decretos, planes, programas, libros escolares, etc.)
- Analizó varios dominios del sistema de educación formal público. Entre ellos: la legislación o normativa educativa; el currículo (planes y programas de estudio); los libros de texto; la formación de educadores; la planificación nacional de la EDH y las políticas educativas de convivencia y seguridad escolar.
- Adoptó un *enfoque de progreso* que es innovador frente a los otros que se utilizan habitualmente en la investigación sobre derechos humanos, como son el *enfoque de violación* (que identifica y reporta violaciones específicas de derechos) y el *enfoque de situación* (que describe el estado de los derechos en un lugar y momento determinado y puntual). El enfoque de progreso se basa en recoger y comparar resultados producidos por investigaciones de situación en dos momentos de tiempo, que delimitan el período de estudio escogido, generalmente una década.
- Construyó y aplicó en cada dominio de investigación una matriz de *indicadores de progreso* para detectar los cambios producidos en el cumplimiento del derecho a la EDH a lo largo de la década en estudio y para evaluar si estos cambios representan (o no) progresos en cuanto a la vigencia del derecho.

- Tuvo dos ciclos de mediciones. El primer ciclo se realizó entre 2002 y 2006, comparando los progresos producidos (o no) en los sistemas educativos en la década de 1990 –es decir, de 1990 a 2000/2.
- El segundo ciclo de mediciones se realizó entre 2007 y 2011, comparando los progresos producidos (o no) en la década de 2000 –es decir, entre 2000 y el año de preparación de cada Informe (2007, 2008, 2009 y 2010 respectivamente).
- Los últimos cinco Informes analizaron los desarrollos de la EDH en:

a) La legislación educativa en general, así como la específica sobre experiencias de gobierno estudiantil (IIDH, 2007),
b) El currículo (planes y programas de estudio) de los grados que atienden niños de 10 a 14 años (IIDH, 2008),
c) Los libros de texto de los grados que atienden niños de 10 a 14 años (IIDH, 2009),
d) La metodología de EDH en los libros de texto de los grados que atienden niños de 10 a 14 años (IIDH, 2010) y
e) Las políticas sobre convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos (IIDH, 2011).

Principales hallazgos sobre los desarrollos de la EDH en América Latina en las dos últimas décadas

¿Qué revela la investigación mencionada sobre cómo se fue legitimando e institucionalizando la EDH en los sistemas educativos de América Latina? ¿Cuánto hemos logrado y qué nos queda pendiente? Estas son las grandes preguntas que trataré de responder en esta sección apoyándome en los resultados del Informe.

Presentaré las tendencias de cambio de la región, sin detenerme en países particulares, porque las grandes tendencias son comunes a todos. Las diferencias entre unos y otros países son de grado o profundidad de los cambios, y de ritmo o velocidad de avance; pero el sentido en que marchan los cambios es el mismo. Desde ya destaco que la dirección general va hacia reconocer gradualmente la legitimidad de la EDH; adoptarla como un objetivo rector del sistema educativo, a menu-

do transversal, y hacerla permear los conocimientos, valores, actitudes y capacidades que forman parte del currículo explícito.

Aunque este trabajo se concentrará en los desarrollos más importantes, que son los de 2000 en adelante (el período cubierto por el segundo ciclo de los Informes Interamericanos, de 2007 a 2011), antes haré una referencia rápida a los resultados del primer ciclo de Informes para que aprecie mejor la dinámica de los cambios en la región.

Desarrollos 1990-2002

El primer ciclo del Informe Interamericano de la EDH muestra progresos muy incipientes y extremadamente dispares entre los Estado. La EDH apenas comienza a esbozarse como una aspiración legítima en los sistemas educativos, favorecida por las transiciones democráticas producidas entre mediados y finales de los años 1980 en la mayoría de los países de la región. Por eso, las tendencias generales en los dominios que fueron estudiados se resumen en pocas palabras.

- ***Progresos en la normativa*:** fueron considerables en todos los países. La educación en derechos está contemplada, explícita o implícitamente, en las constituciones políticas y leyes nacionales de educación. (ver IIDH, 2002)
- ***Progresos en el currículo y los libros de textos***: son pocos, dispersos y muy desiguales entre los países. (IIDH, 2003)
- ***Progresos en la formación de educadores***: En materia de formación inicial (a cargo de las instituciones nacionales especializadas en formación docente), son inexistentes. En materia de capacitación o desarrollo profesional en servicio (a cargo de los Ministerios de Educación), los resultados son muy variables según los países, pero siempre mínimos, irregulares y de ínfima cobertura. (IIDH, 2004)
- ***Progresos en la planificación educativa*:** escasos e incompletos. En los años 1990 no hubo resultados en este sentido. A inicios de la década de 2000 se identifican seis iniciativas para elaborar planes nacionales de EDH, pero que no se concluyen en forma acabada con la participación y aceptación conjunta de todos los sectores sociales –en particular de las autoridades educativas oficiales y de las entidades civiles.

Solo un proceso de planificación nacional se condujo y terminó con éxito: el de Brasil, que en 2003 concluyó la primera versión de su *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* (IIDH, 2005). El Plan fue sometido a una amplia consulta y retroalimentación y en 2006 se elaboró una segunda versión. A mi juicio, el gran impacto de este documento de alcance nacional y elaborado de modo intersectorial se comprueba hoy, con la enorme fuerza,

vitalidad e iniciativas concretas en la materia en el país.

Desarrollos 2000 – 2012

El segundo ciclo del *Informe Interamericano de la EDH* muestra un panorama regional de progresos mucho más denso y complejo, que nos permite acercarnos más al estado actual de la EDH en las escuelas y en sus prácticas pedagógicas y didácticas.

- ***Progresos en la normativa y la institucionalidad educativa*** (según medición de 2007; ver IIDH, 2007)

Hubo una inclusión gradual de la EDH como una meta explícita en la legislación educativa nacional de la región constituciones, leyes federales de educación, decretos y resoluciones de los ministerios de educación). En la actualidad, esa inclusión es unánime.

No es casual que la presencia creciente de la EDH en la normativa nacional haya ido en paralelo con el aumento de las ratificaciones por parte de los Estados de un conjunto de trata\dos universales e interamericanos que hacen referencia al compromiso gubernamental de educar en derechos. Sin duda los acuerdos supranacionales incidieron en promover el reconocimiento legal de la EDH por los gobiernos nacionales.

El progreso normativo de la EDH se pone en evidencia a través de varios indicadores: (a) su mención en las normas constitucionales de los países cuando se definen las funciones, características y metas básicas de la educación nacional; (b) el enriquecimiento del concepto constitucional de educación, que se hace más multidimensional porque incluye más fines y contenidos temáticos complementarios entre sí (educación cívica, democrática, ético-valórica y en derechos, usando todos o varios de estos términos) y (c)un considerable incremento en la incorporación de principios y contenidos de EDH en las leyes nacionales de educación–los mismos que se fueron consagrando como acuerdos internacionales en los instrumentos de derechos humanos desde la posguerra.

Hoy los grandes lineamientos de la EDH están presentes en las constituciones y leyes de educación de los países latinoamericanos. Difieren en los términos y la profundidad con que se elaboran algunos conceptos, pero sin excepción reconocen a la educación como un derecho cuya

cobertura debe alcanzar a toda la población en igualdad de condiciones y oportunidades, sin discriminaciones; que debe orientarse por los valores de tolerancia, justicia, paz, igualdad y solidaridad, y que debe incluir los derechos humanos y los principios democráticos como contenido de los programas de estudio. Al momento de la medición de 2007 aún había unos pocos casos de redacción no plenamente contundente en cuanto a hablar de "educar en derechos", sino que se usaban conceptos afines; pero al presente, 2012, los eufemismos expresivos han desaparecido.

Paralelamente al crecimiento normativo se van creando dependencias específicas (departamentos, direcciones, oficinas o unidades) para atender la capacitación, promoción y acciones particulares en materia de derechos humanos en ministerios y otras entidades gubernamentales, tanto en el ámbito educativo como en otros (cultura, bienestar social, salud, etc.)

Entre ellas hay que contar las que se ocupan de derechos específicos y/o colectivos en situación de vulnerabilidad, como infancia, mujeres, pueblos indígenas y afro-descendientes, defensa de la diversidad y la lucha contra todas las formas de discriminación, etc.

Estas dependencias generalmente empiezan a establecerse a nivel de la administración central; pero en los países federales, como Argentina, Brasil y México, conforme avanza la década de 2000 se van abriendo también a nivel provincial o estadual y, en algunos casos, incluso municipal. Conforme se van creando instancias institucionales relacionadas con derechos humanos, nacen programas educativos especializados para llevar adelante sus objetivos –los que suelen empezar como exclusivos de la instancia en cuestión y gradualmente se van coordinando intersectorialmente, por ejemplo, con los Ministerios de Educación.

En el ámbito de la legislación específicamente educativa, se adoptaron (o se reformaron para profundizarlas) normas que reconocen organizaciones del tipo "gobiernos estudiantiles", entendidos como espacios de participación, representación, deliberación y decisión del estudiantado dentro de los centros escolares. En breve, como espacios potenciales para ejercer y

Los cambios evolucionaron en un sentido claro hacia (a) reconocer el derecho a la participación del estudiantado en la vida de la escuela; (b) constituir cuerpos colegiados de representantes estudiantiles a distintos niveles (de aula, de grado y de institución); (c) aumentar espacios para la deliberación y decisión de los estudiantes, y (d) articular la interacción de los representantes estudiantiles con representantes de otros estamentos de la comunidad educativa (maestros, administradores educativos, padres de familia).

Además, se ampliaron los *fundamentos de la normativa* con base en principios, valores y actitudes de derechos humanos y, más recientemente, en competencias para el ejercicio de los derechos. En cuanto a *medios institucionales*, se constata que se asignan responsables a distintos niveles (sea con tendencia centralizada o descentralizada), pero con escasa o nula asignación de recursos.

En síntesis: en las dos últimas décadas, en especial desde 2000, se produjeron notables progresos en reconocer a la EDH dentro de la normativa educativa de los países latinoamericanos. A la fecha, su reconocimiento institucional es alto. Aunque este fenómeno por sí solo y automáticamente no transforma la práctica escolar, es la primera condición que hace posible cualquier transformación. La progresiva legitimidad de la EDH (que hasta entrados los años 1990en muchos países era vista con recelo como peligrosa), da confianza a las y los educadores para empezar a hablar sobre derechos humanos, aunque sea de modo incipiente, y sensibiliza a autoridades, técnicos, docentes y familias respecto al valor de abordarlos en las aulas.

¿Significa esto que el campo normativo de la EDH ya está resuelto? ¿Qué no hay más nada de que preocuparse en materia de normas y regulaciones? No, de ninguna manera. Este es solo un reconocimiento de carácter amplio y básico. Falta ver en qué medida los países avanzan en normativas más específicas pero igualmente necesarias, por ejemplo, en lineamientos y orientaciones curriculares y pedagógicas; en disposiciones sobre la formación de educadores; en el enfoque de derechos humanos al tratar temáticas y realidades particulares –como la situación de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad (niños, mujeres, pueblos originarios, migrantes, privados de libertad, etc.), la discriminación, la

convivencia y la prevención de la violencia escolar, por solo citar algunas.

- ***Progresos – y limitaciones — en los conocimientos específicos de derechos humanos dentro de los planes y programas de estudio*** (según medición de 2008, ver IIDH, 2008)

Como dato de contexto hay que mencionar que no se identificó ninguna asignatura exclusiva sobre derechos humanos, por lo menos dentro de los currículos de alcance nacional. Los conceptos y temas de derechos humanos tienden a concentrarse en dos asignaturas que se imparten en varios grados sucesivos: *Ciencias o Estudios Sociales* y *Formación cívica (o ética o ciudadana)*. También se registran, con menor frecuencia, algunos conocimientos de derechos humanos en las asignaturas de *Lenguaje y Comunicación* y en *Ciencias Naturales o Biología*. Además, varios países reportan que hay contenidos de derechos humanos impregnando otras asignaturas o contemplados en cátedras y proyectos especiales como resultado de la decisión de trabajar el tema transversalmente.

Se incorporan de manera creciente temas relacionados con los derechos humanos y la democracia, sus principios y valores, en el currículo de la educación primaria y secundaria y en más grados del sistema.

Se observa gran presencia del *concepto de derechos humanos* en varios grados de primaria y secundaria desde el 2000, creciendo aún más a lo largo de la década. Lo mismo ocurre con los conceptos de *democracia*, así como la *naturaleza, estructura y funcionamiento del Estado de Derecho.* Estos últimos conceptos ya aparecían en forma abundante desde 1990, como comprobó otro Informe de la EDH (Ver IIDH, 2003).

Destaca la presencia, amplitud y profundidad de contenidos de estudio sobre la diversidad (étnica, religiosa, lingüística y cultural), su valor para la sociedad y el rechazo de toda forma de discriminación. Sin embargo, todavía es escasa la referencia a la diversidad de orientación sexual.

Entre todos los conocimientos específicos de derechos humanos, los que reciben el tratamiento curricular más vasto y explícito en

la década del 2000 son los de *igualdad y no discriminación*. Al presente, todos los currículos estudiados dicen que aspiran a promover una sociedad que respete y valore la diversidad, sin discriminaciones, y la mayoría lo hace con mucho énfasis. En este sentido, los Estados parecen están respondiendo de manera creciente al compromiso asumido al firmar instrumentos internacionales de derechos humanos en cuanto a que la educación debe orientarse a "favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos". Este principio se va consolidando como una política educativa fuerte.

Asimismo hay información abundante sobre la historia y cultura de las poblaciones tanto indígenas como afro-descendientes que habitan país (las dos poblaciones más numerosas del continente aparte de la mestiza de ascendencia europea, aunque no las únicas). Esto es alentador, porque desde una perspectiva de derechos humanos no podría disociarse el tratamiento teórico-conceptual del tema de la consideración de la diversidad real dentro de la comunidad nacional.

No obstante, las nutridas referencias a los derechos humanos y la democracia parecen más nominales o simbólicas que sustanciales, debido a varios patrones específicos que predominan:

> *Los programas no incluyen conceptualizaciones comprehensivas de los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho que tanto se citan (sus definiciones, principios y fundamentos, rasgos característicos, distintas interpretaciones y sus riesgos, etc.).*

Se observa un patrón que consiste en una gran presencia de las nociones generales elementalísimas (derechos humanos, democracia y Estado de Derecho), repetidas en todos los grados, junto a una presencia débil y diluida de otros conocimientos asociados que son necesarios para dar espesor y concretar la noción general. Por ejemplo, la fuerte presencia de la noción de *derechos humanos* contrasta con el mucho menor espacio que los programas le dan a su *definición* y el aún menos que le dan a las *características de los DDHH*. Poder explicar qué son los derechos humanos y conocer los rasgos que los caracterizan es imprescindible para comprenderlos. Cuando comparamos los tres

indicadores en secuencia, preocupa que los derechos humanos aparezcan en los programas de estudio de forma superficial, sin recibir un tratamiento denso y sustantivo. Algo similar ocurre con los omnipresentes conceptos de *democracia* y *Estado de Derecho,* que contrastan con el escaso tratamiento de la *igualdad ante la ley* y el casi inexistente sobre *debido proceso*. No podemos evitar preguntarnos cuánto tratarán los programas otras nociones importantes que están en la base de la democracia que la investigación del *Informe Interamericano de la EDH* no usó como indicador y, por lo tanto, no examinó dentro de los programas de estudio.

Los indicadores utilizados, que se refieren a contenidos medulares de derechos humanos y democracia, si bien no a todos, sugieren una tendencia algo inquietante: los programas muestran un debilitamiento de *contenidos institucionales* (principios democráticos y normas e instituciones del Estado de Derecho) frente a un gran aumento de los *contenidos de diversidad y respeto a las diferencias (multiculturalidad)***.** Hay que alertar que ambos son igualmente importantes y que deben guardar un necesario equilibrio, por lo cual ninguno debería crecer a expensas del otro.

Los programas son débiles en cuanto a información y análisis histórico (cómo la humanidad construyó las nociones de democracia y derechos humanos y cómo evolucionaron en el tiempo, sus hitos históricos y los eventos cruciales en las luchas por los derechos humanos en el mundo, el continente y cada país).

La variable de la *historia de los derechos humanos* está muy poco presente en los programas analizados (incluso muestra algunos movimientos regresivos durante la década), con la única excepción de la historia y cultura de las poblaciones indígenas y afro-descendientes de cada país. La debilidad curricular de los conocimientos históricos es preocupante. Los derechos humanos no pueden ser bien comprendidos sin entender que son convenciones, acuerdos alcanzados por la humanidad a lo largo del tiempo, cuyo reconocimiento paulatino por la conciencia social y por los Estados sólo fue posible debido a intensas luchas de resistencia frente al poder político absolutista. No están dados por la naturaleza, ni derivan de un mandato religioso, ni son concesiones de un Estado gene-

roso: son conquistas de la especie humana en su devenir histórico. Sin un acercamiento mínimo a su origen, su construcción y su defensa histórica no podemos esperar que nuestros niños y niñas los comprendan, los valoren y los defiendan.

Los programas no mencionan o lo hacen escasamente, a personas relevantes que lucharon por los derechos humanos y la democracia, en la historia y en la actualidad, en el mundo el continente y cada país (militantes, pensadores, políticos, activistas comunitarios, etc.)

Ocasionalmente se menciona a personas que lideraron algún movimiento en defensa de los derechos humanos durante la historia de cada país, pero hay muy pocas referencias a personalidades actuales o más cercanas a los estudiantes. Este punto no es trivial, ni tiene valor anecdótico o "amenizador" de la enseñanza de la historia. Conocer a quienes lucharon y hoy luchan por los derechos humanos en su comunidad, país o región es más que un reconocimiento personal, sin duda merecido. Es también un recurso pedagógico para enseñar que estos luchadores y luchadoras son personas corrientes, iguales a sus contemporáneos, pero que se destacaron por haber reaccionado ante las injusticias instaladas en su medio, se negaron a aceptarlas resignadamente y decidieron actuar para cambiarlas. Sus historias de vida constituyan modelos valiosos para la propia vida de docentes y estudiantes.

Los programas no abordan (o lo hacen de manera escasa y ocasional) casos de violaciones masivas de derechos humanos en la historia reciente del mundo, el continente y cada país (en lo que aplique).

Estos conocimientos son pocos y no crecen en la década, sino lo contrario. Dado que el *Informe Interamericano de la EDH* los analizó sólo en los programas de secundaria, podría haber alguna referencia en los programas de primaria de algún país. Pero si así fuera, la probabilidad es que se refieran a la explotación de indígenas y afro-descendientes durante la conquista de América (exterminio, servidumbre y esclavitud). Es dudoso que en primaria se traten violaciones más recientes (holocausto, apartheid,

limpieza étnica, desapariciones forzadas, etc.) si no se hace en secundaria, donde son más pertinentes por la edad de los estudiantes.

Prevalece ampliamente la noción tradicional de "ciudadanía" asociada a la nacionalidad y a la pertenencia a una comunidad dentro de un territorio cerrado y con una cultura homogénea. Hay muy poca presencia del concepto moderno, más universal y plural de "ciudadanía global", que plantea que somos ciudadanos del globo y debemos reconocer nuestras responsabilidades hacia cada uno de nuestros semejantes y nuestro hábitat común, el planeta Tierra.

Hemos de estar alertas ante la perduración y predominio de una concepción de ciudadanía que la vincule exclusivamente a la nacionalidad de origen y al ejercicio sobre todo de los derechos civiles y políticos, es decir, una concepción cívica del ciudadano o ciudadana centrada en su rol en la vida pública de su propio Estado-Nación. Esta concepción es restrictiva.

Todavía es débil el movimiento para abrir la escuela a una mirada amplia, universal y diversa de la ciudadanía que, sin negar su dimensión cívico-nacional, tampoco se quede en ella; una mirada que supere barreras nacionales y culturales para cultivar una visión sistémica del planeta y su desarrollo; para valorar las muchas formas de diversidad humana y natural; para defender el equilibrio medioambiental; favorecer la inclusión de todas las personas en la sociedad con iguales derechos y propiciar el diálogo y la negociación en la resolución de conflictos como alternativa al ejercicio de la fuerza - entre naciones, grupos sociales o individuos. Nuestros sistemas educativos tienen mucho por hacer para avanzar hacia estos objetivos.

Se pone mayor énfasis en el estudio de las normas de derechos humanos que el de las instituciones encargadas de protegerlos – tanto nacionales como supranacionales.

Este desbalance lleva a cuestionarse cuánto hace la escuela para hacer comprender la necesaria articulación entre normas e instituciones, porque en la vida real unas no funcionan sin las otras. Obviar el funcionamiento de las instituciones reduce las normas a una abstracción y obstaculiza el desarrollo real de capacidades en los estudiantes para hacer exigibles sus derechos, que es uno de los grandes objetivos de la EDH.

En cuanto a la información de nivel supranacional en los programas de estudio, en conjunto es insatisfactoria y preocupante, sobre todo si la asociamos a escasa presencia del concepto de ciudadanía global. Por ejemplo, la información sobre *organizaciones internacionales de cooperación y promoción de derechos humanos* (ONU, UNESCO y UNICEF) es apenas moderada, demasiado escueta dada su importancia. A la vez, el panorama de conocimientos sobre *sistemas supranacionales de protección de derechos humanos* (*sistema regional* y *sistema universal)* es casi desolador. Su presencia es raleada y dispersa, en especial en relación con el sistema regional interamericano.

- ***Progresos – y limitaciones - en los conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto*** (según medición de 2009, ver IIDH, 2009).

En conjunto, en la década de 2000 los libros escolares estudiados muestran un crecimiento claro y sostenido en el abordaje de conocimientos sobre derechos humanos, paralelo y similar al de los programas de estudio.

Este crecimiento adopta dos modalidades (a) de cobertura geográfica – los conocimientos de derechos humanos están presentes en libros de texto de más países - y (b) de presencia transversal – dentro de cada país, están incorporado en libros de texto de más grados escolares.

La tendencia de crecimiento es, en general, paralela y similar a la de los programas de estudio. Que ambas sean coherentes es de esperar, pues los textos no son un elemento autónomo sino articulado con los contenidos curriculares, los cuales desarrollan en extenso. Sin embargo, los libros de texto tienen su especificidad: sus características propias, sus aportes y limitaciones, lo cual justifica estudiarlos de manera independiente para estimar cuánto contribuyen al progreso de la EDH y cómo podrían hacerlo mejor.

En contraste con los programas de estudio, los libros de texto hacen un tratamiento más amplio de dos importantes aspectos de contenido de DDHH: (a) antecedentes históricos y (b) referencia a personas relevantes en la lucha por los derechos humanos. El tratamiento no es profundo sino apenas moderado, pero es mayor que lo que piden los programas y además, va

CRECIENDO EN LA DÉCADA.

Esto es posible debido al discurso extenso y analítico de los libros de texto que, a diferencia del tratamiento puntual y sintético de los programas, permite presentar los conceptos de derechos humanos dedicándoles mayor espacio a sus orígenes y desarrollos en el tiempo, así como a sus protagonistas.

Esto no quiere decir que el abordaje histórico de los textos sea abundante, ni siquiera suficiente; tampoco que siempre sea correcto (como ocurre con el uso reiterado de la simplificadora concepción de "generaciones de derechos"). Pero demuestra que los textos recogen más el contexto histórico que dio origen a los derechos humanos y los sucesos que condujeron a su consagración normativa (positivización). También es positivo que los libros usen más el elemento de personalización, aunque la gran mayoría de las personalidades citadas son líderes de movimientos políticos de la historia nacional o continental remota, de la colonia o las luchas por la independencia, con poquísimas referencias a figuras contemporáneas. Este desequilibrio debería corregirse, incrementando la mención a luchadores de derechos humanos cercanos en tiempo y espacio a la realidad vital de los estudiantes.

Si bien las presentaciones de los libros de texto pueden tener debilidades como las señaladas, no hay que perder de vista su capacidad de ahondar los contenidos de los programas de estudio y, en esa medida, compensar por las limitaciones o lagunas que estos pudieran tener. Es el gran aporte de los materiales didácticos de apoyo.

TANTO EN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO COMO EN LOS LIBROS DE TEXTO, MUCHAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES NO SE ANALIZAN RELACIONADAS CON VIOLACIONES DE LOS DERECHOS HUMANOS, AUNQUE SÍ LO ESTÁN (SON EJEMPLO LAS MIGRACIONES, LOS DESPLAZAMIENTOS, LA POBREZA, LA SOSTENIBILIDAD DEL DESARROLLO, LA SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA Y LA VIOLENCIA COMUNITARIA E INTRAFAMILIAR). NO SE LOGRA CONSTRUIR TODAVÍA UN "ENFOQUE" O "PERSPECTIVA DE DERECHOS" PARA MIRAR E INTERPRETAR LA REALIDAD SOCIAL.

En algunos libros (no todos) estas cuestiones se tratan y a menudo (aunque no siempre) se lo hace con sentido crítico y espíritu solidario. A veces se enfocan como problemas de asistencia social, otras de gobernabi-

lidad y eficacia de la acción del Estado; pero son escasos los casos en que se plantean con ***enfoque de derechos***, es decir, una perspectiva que utilice los derechos humanos como criterio para analizar y evaluar la realidad social. Esto es lo que significa incorporar transversalmente los derechos humanos en la educación. Y, lamentablemente, sucede todavía muy poco en nuestra región. Se requiere trabajar en construir ese enfoque como un lente que nos ayude a mirar y entender el mundo real.

- ***Progresos la metodología de EDH en los libros de texto*** (medición de 2010 a partir de los ejercicios y actividades para estudiantes, ver IIDH, 2010).

Se produjo un crecimiento doble en los ejercicios y actividades prácticas para estudiantes durante la década: aumentó el total de ejercicios de los libros y, separadamente, aumentó la proporción de ejercicios explícitos sobre derechos humanos.

El fenómeno es positivo porque dentro de los libros escolares, los ejercicios son una interpelación para que el estudiante actúe por sí mismo, solo o con otros, y utilice su autonomía para informarse, pensar, argumentar, cuestionar, debatir: en síntesis, para que tome parte activa en su proceso de conocer. Además el destinatario de los ejercicios es doble: son los estudiantes tanto como los docentes. Porque lo que se pide a los estudiantes en los libros es una sugerencia para que el docente lo aplique en su clase y lo evalúe. Pueden interpretarse como una propuesta de metodología para los educadores, aunque no se exprese en formulaciones conceptuales sino a través de actividades.

Por eso, aunque el aumento de ejercicios detectado es modesto y varía entre los países, muestra que los materiales de apoyo se vienen abriendo durante la década a fomentar más el pensamiento y la actividad del estudiantado. Sin abandonar su rol tradicional de dispensadores de información, su metodología se está volviendo más participativa.

Además de información propia de la materia, los ejercicios explícitos sobre derechos humanos incluyen presencia creciente entre 2000-2010 de (a) valores y actitudes fundamentales de derechos humanos y (b) destrezas o capacidades para actuar a favor de los derechos humanos. Esto en todos los países es-

tudiados.

En cuanto a la presencia de valores y actitudes de derechos humanos, es importante comprobar que los ejercicios en los libros escolares están diseñados considerando la base ético-valórica de los DDHH, no solamente a su base histórica o jurídica. Los indicadores valóricos que más crecieron son, en orden de frecuencia: (a) la *valoración de la diversidad*; (b) la *igualdad y no discriminación*, y (c) por igual, los dos indicadores *identidad y autoestima* y *convivencia y cooperación*. Por su parte, las destrezas o capacidades para actuar en favor de los derechos humanos que aumentaron en mayor medida durante la década fueron (a) *pensamiento crítico* y (b) *trabajo cooperativo*.

Al analizar el diseño global de los ejercicios como actividad pedagógica (es decir, cómo se estructuran y qué técnicas y recursos emplean) se observa un aumento importante de estrategias que movilizan la participación del estudiantado.

Las estrategias metodológicas participativas crecieron dos veces y media en los ejercicios de los libros durante la última década. Las que más lo hicieron fueron: (a) la *investigación directa de la realidad*, (b) los *materiales y recursos de apoyo novedosos* (por ejemplo, el trabajo en computadora personal y el uso de Internet), (c) la *problematización de ideas y situaciones*, (d) la *simulación o dramatización de situaciones verosímiles* y (e) la *profundización de temas de investigación en forma progresiva* a lo largo del libro.

Estos datos son significativos. Revelan que durante la década los libros de texto se van modificando en consonancia con cambios de concepción pedagógica que en la región se vienen planteando desde los años setenta. Los libros van dejando atrás los tradicionales paradigmas educativos enciclopedista y conductista en favor de modelos de construcción del conocimiento a partir de la participación autónoma, crítica y problematizadora de los propios sujetos del aprendizaje (constructivismo).

Aunque los cambios señalados son una tendencia de progreso, aún no está generalizada en todos los países, ni es uniforme en los libros de todas las editoriales. Despiertan un optimismo real en cuanto marcan una dirección positiva del patrón de cambios, pero todavía son

limitados en su manifestación efectiva en la realidad.

- La dimensión de las interacciones: convivencia en la escuela y formación docente (según medición de 2010, ver IIDH, 2011)

Desde la segunda mitad de los años 2000 y acelerándose a partir de 2008, se comprueba una tendencia progresiva a diseñar políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos, por ejemplo programas y reglamentos de convivencia, proyectos de prevención de violencias en la escuela y protocolos para atender sus manifestaciones específicas (acoso escolar o "bullying", agresiones, vandalismo, portación de armas de fuego, tráfico de drogas, etc.). La gran mayoría de estas políticas asigna un lugar importante a la educación en derechos humanos y cultura de paz dentro de las aulas y del centro escolar en general.

El fenómeno de las violencias escolares es multidimensional, complejo y diverso según los contextos geográficos y sociales que se analicen, por lo que su examen excede los alcances del presente artículo (al respecto ver X Informe de la EDH, 2011). Sin embargo, a los fines de este esbozo de tendencias regionales de progreso es relevante apuntar que las autoridades educativas empiezan a entender que no se puede resolver con la vieja visión represiva de "mano dura" –simplista, generalmente discriminatoria y siempre ineficaz—, sino que se debe analizar desde una perspectiva de derechos y abordar a partir de la formación en derechos y para la convivencia democrática. Los caminos para hacerlo aún se están construyendo en cada país, pero las líneas de acción educativa se han clarificado en la dirección de la vigencia de los derechos humanos, la ampliación de la ciudadanía y el trabajo por la equidad.

Para concluir, no se puede dejar de señalar una tendencia regional que lamentablemente no refleja progreso, sino paralización: la formación de educadores. El tema fue analizado en un Informe Interamericano de la EDH del primer ciclo (ver V Informe, 2004), y aunque desde entonces ya han transcurrido ocho años, no hay evidencias de que la situación haya cambiado de manera generalizada, por lo cual se impone hacer un llamado de atención al respecto.

La formación de docentes sigue siendo el eslabón más débil para la EDH. Los programas de formación inicial (en su mayoría ofrecidos por universidades) aún prestan poca o ninguna consideración en sus programas de estudio a la pedagogía de los derechos humanos; los de actualización en servicio (generalmente ofrecidos por los ministerios de educación) consisten en actividades breves, ocasionales y de reducida cobertura, muy variables de país a país.

Esta es, a criterio de la autora, la carencia más seria para el progreso continuado de la EDH en América Latina. De poco servirán los desarrollos en materia de derechos humanos en la legislación educativa, en los programas de estudio, en los libros de texto y aun en las políticas de convivencia del centro escolar si no se cuenta con educadores preparados para llevarlos a la práctica en las aulas de clase, en las actividades extracurriculares, en los recreos, en las relaciones interpersonales…En fin, en todo aquello que constituye la vida cotidiana de la escuela.

La EDH en el sistema de educación formal y sus desafíos actuales

Para concluir esta síntesis de resultados de los Informes Interamericanos de la EDH es útil enfatizar algo que los educadores sabemos bien, pero que los gestores de políticas públicas no siempre entienden o ponen en práctica. Para el progreso de la EDH en la educación formal hay que actuar sobre el sistema educativo como tal, completo, esto es, concibiéndolo como un *sistema*, en el cual cada componente cumple una función, hace aportes específicos y también tiene limitaciones producto de su naturaleza.

Todos los componentes – lo que el Informe Interamericano llamó *dominios de investigación* – son importantes y deben ser atendidos y permeados por una visión de derechos humanos. El componente *normativo* legitima a la EDH como un compromiso del Estado y una política pública y así es condición de posibilidad para que ella entre a

la escuela; mientras el *currículo* explicita los contenidos y orientaciones pedagógicas de EDH que han de regir a la escuela y así es condición de posibilidad para que ella llegue a las aulas. Por su parte, el componente de los *libros de texto* hace el desarrollo extenso de los contenidos de EDH tal como los estudiarán y ejercitarán los maestros y alumnos, y en este sentido es condición de posibilidad para introducir efectivamente el enfoque de derechos en la formación de los niños y niñas de todo un país. Los resultados que obtenga el sistema en su accionar son el producto de la labor articulada y combinada de **todos** sus componentes, sin protagonismos ni exclusiones.

El panorama esbozado en este artículo a partir de los resultados de investigaciones regionales muestra sin lugar a dudas que la EDH está avanzando en su proceso de crecimiento en América Latina de manera regular y constante –aunque, por supuesto, con variaciones esperables según cada contexto nacional. A grandes pinceladas, tal proceso atravesó varias etapas (Rodino, 2009).

Las décadas de 1960 y 1970 vieron el inicio de su formulación en la región y sus primeras experiencias aplicadas en el campo de la educación no formal de adultos. Estas ocurrieron subsumidas dentro de la gran corriente de educación popular y liberadora liderada por Paulo Freire, como parte de la acción concientizadora y contestataria frente a los autoritarismos que predominaban en los países de la región.

Durante la década de 1980 se dan dos progresos paralelos. Por un lado, la investigación y difusión de conocimientos especializados sobre la doctrina de los derechos humanos y su protección (visión jurídico-política de la EDH), a la par que se amplían y fortalecen las experiencias educativas no formales a cargo de entidades no gubernamentales, con fuerte trabajo de sectores progresistas de las iglesias y de activistas de derechos humanos.

La década de 1990 muestra un considerable avance en la formulación de la EDH como propuesta conceptual y pedagógica con entidad propia y se exhorta a universalizarla a través de la escuela pública. Los derechos humanos entran en la legislación que fundamenta los sistemas de educación formal y se asoman tímidamente a los programas de estudio en algunos países, mientras instituciones internacionales y expertos producen desarrollos metodológicos y didácticos (visión pedagógica de la EDH).

Los años 2000 traen una expansión generalizada y sostenida de la EDH dentro del sistema escolar. La inclusión de la EDH en la nor-

mativa de los sistemas educativos y los desarrollos especializados de la pedagogía ocurridos en la década anterior propiciaron la revisión crítica de los programas de estudio, los recursos de apoyo y las políticas y prácticas de interrelación en el espacio áulico y de todo el centro escolar (el "currículo oculto"). La visión jurídico-política de la EDH y la pedagógica se acercan y se complementan.

Al presente, los desafíos regionales de la EDH pasan por consolidar su presencia como saber y como pedagogía de los derechos humanos en todos los componentes del sistema educativo. Hay que dar continuidad y profundizar (a) las transformaciones curriculares y didácticas, muchas de los cuales todavía son tímidas o superficiales, tanto como (b) las políticas públicas y las competencias personales para asumirse y convivir como sujetos plenos de derecho, que apenas se están esbozando. A la vez deben atenderse grandes tareas todavía pendientes, como (a) la formación sistemática y sólida de las y los educadores en materia de EDH; (b) la innovación en el tratamiento y enfoque de contenidos más allá de las ciencias sociales y la educación cívica, incursionando en otras disciplinas para hacer real la aspiraciones de los derechos humanos como eje educativo transversal, y (c) la atención de algunos colectivos particulares poco contemplados todavía por los sistemas educativos formales – entre ellos poblaciones migrantes y refugiadas, personas con discapacidades, personas privadas de libertad , y niños participantes en conflictos armados y situaciones de violencia organizada.

El camino por delante es largo, retador y nos convoca para seguir avanzando.

REFERÊNCIAS

IIDH (2002). I Informe Interamericano de la EDH*: Desarrollo normativo*. San José, Costa Rica.

IIDH (2003). II Informe Interamericano de la EDH*: Desarrollo en el currículo y textos escolares*. San José, Costa Rica.

IIDH (2004). III Informe Interamericano de la EDH*: Desarrollo en la formación docente. San José, Costa Rica.*

IIDH (2005). IV Informe Interamericano de la EDH*: Desarrollo en la planificación nacional.* San José, Costa Rica.

IIDH (2006). V Informe Interamericano de la EDH*: Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10 a 14 años.*San José, Costa Rica.

IIDH *(*2007*)*. VI Informe Interamericano de la EDH*: Desarrollo normativo de la EDH y gobierno estudiantil.* San José, Costa Rica.

IIDH *(*2008*)*. VII Informe Interamericano de la EDH*: Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los programas de estudio: 10 a 14 años.* San José, Costa Rica.

IIDH *(*2009*)*. VIII Informe Interamericano de la EDH*: Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años.* San José, Costa Rica.

IIDH *(*2010*)*. IX Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo de la metodología de educación en derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años.* San José, Costa Rica.

IIDH (2011). X Informe Interamericano de la EDH: *Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos.* San José, Costa Rica.

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.* (2009) En: Pensamiento e Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. A. Magendzo, Editor. UNESCO/ OREALC y Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Editorial Santa María, Santiago, Chile.

1.3

RED DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS (RIEEPEDH): una experiencia latinoamericana de trabajo mutuo, integración y compromiso[1].

Mónica Fernández
Universidad Nacional de Quilmes- Argentina

A modo de introducción

En el año 2006 organizamos el "I Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos" (EDH). Ese encuentro dio paso a la realización de varias ediciones posteriores: 2008, 2011 y 2012. Estos encuen-

1 Esta es una versión mejorada y ampliada de un trabajo publicado en: XV Jornadas de Pensamiento Filosófico. La primera década del siglo XXI. Balance y Perspectivas. Montevideo, Uruguay 13 y 14 de junio. FEPAI CD-ROM, publicado en septiembre de 2011 ISBN 978-950-9262-55-3 S/N, bajo el título, "Experiencias y desafíos en torno a Educación y Derechos Humanos: progresión en internacionalización y en compromiso común".

tros internacionales se fueron realizando en el marco de dos proyectos de investigación radicados en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), uno sobre la enseñanza de los derechos humanos y otro vinculado con su práctica educativa efectiva Cada jornada de trabajo implica el abordaje de una problemática específica sobre EDH. De los debates que se fueron generando y los posibles medios para subsanarlas, fuimos estableciendo compromisos comunes. De ellos fueron naciendo nuevos temas de discusión. De ese modo, progresivamente se fueron incorporando al equipo de trabajo colegas de países vecinos. Nos estamos refiriendo a una integración de educadores/as que se fue dando naturalmente en la región interamericana, que hoy congrega un espacio político-pedagógico denominado: Red Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos (RIEEPEDH).

Este trabajo pretende comentar los sucesos más significativos de los coloquios, principalmente porque se trata de un modelo de trabajo en red que dio origen a la RIIEEPEDH: una red de trabajo cuyo principal objetivo es la producción de conocimiento, entre todas y todos. Se trata de un equipo de trabajo con una visión de mundo compartida y centrada en la búsqueda de metodologías que permitan implementar acciones tendientes a acompañar el proceso de reconocimiento efectivo de los derechos humanos en la práctica educativa. Así, los encuentros que organiza la RIEEPEDH surgieron del establecimiento de compromisos comunes, que se fueron asumiendo con la idea de intervenir en algunas problemáticas socioculturales que, de alguna manera u otra nos identifican como latinoamericanos/as, tanto de modo histórico como geográfico. Dicho de otro modo, la sociedad latinoamericana, desde las políticas públicas y también desde el mundo de la vida, está asumiendo una serie de desafíos sociopolíticos comunes. En este caso, esas acciones encaradas conjuntamente para promover la EDH son el motor para lograr el reconocimiento efectivo de los derechos humanos en la práctica educativa cotidiana.

En suma, la EDH persigue producir estrategias pedagógicas y por ende enmarcadas en una política acorde, que nos permitan construir conocimientos compartidos, el trabajo en red representa una de las condiciones de posibilidad para lograr esa meta. En ese marco, se hallará en el texto el derrotero de la RIEEPEDH, principalmente porque se trata de un

espacio de trabajo común en el que se identifica un recorrido compartido en la búsqueda de metodologías pedagógicas y políticas públicas para lograr integrarnos y complementarnos como latinoamericanos/as. Hablar de la RIIEEPEDH resulta una empresa imposible sin mencionar los encuentros que la originaron: los Coloquios Interamericanos sobre EDH. Paralelamente y dado que buscamos compartir metodologías para enseñar y aprender derechos humanos, entendemos que la EDH es una forma de trasponer un conjunto de conceptos, actitudes, estrategias y destrezas para respetarlos. Ese marco teórico se ajusta aquí a la huella de Dewey, Freire, Heidegger, Ricoeur y Zubiri, entre otros/as autores/as, que nos permiten pensar una pedagogía de la EDH.

I Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos: el puntapié inicial

A mediados de mayo de 2006 realizamos en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) el "Primer Coloquio Interamericano de Educación y Derechos Humanos: Experiencias, problemas y desafíos". El evento se organizó con amplia colaboración del Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Los ejes temáticos del encuentro giraron en torno al derecho a la educación[2], los derechos humanos como contenido educa-

2 Reflexionando sobre la diferencia entre la proclamación del derecho a acceder a la educación y la realidad efectiva de ese acceso; tanto respecto los niveles educativos, como en función de los distintos colectivos: niñas y mujeres, comunidades originarias, migrantes, refugiados y discapacitados. Se debatió también la cuestión de las diferencias entre la educación formal e informal y las maneras en que estas formas de educación a las que se puede acceder se relacionan o no entre sí. También se abordó el tema de las relaciones entre los distintos actores para hacer posible el acceso a la educación: tanto las políticas públicas como los emprendimientos privados y las iniciativas de los sectores sociales, sus vínculos y posibilidades.

tivo[3] y los derechos humanos en la práctica educativa[4]. Con esos tópicos se abrió el diálogo y se presentaron propuestas de la voz de más de dos cientas personas. Los/as participantes llegaron a Quilmes desde: Mar del Plata, La Plata, Buenos Aires, San Luis, Salta, Chubut, Entre Ríos, Tucumán, Santa Fe y Salta, entre otras ciudades de Argentina. También recibimos la visita de colegas de países hermanos: Brasil, Uruguay, Chile, Paraguay, Costa Rica, México y Venezuela.

Para cada uno de los ejes temáticos contamos con la presencia de varias personalidades[5]. De esas conferencias nos interesa destacar, por el nivel de especificidad pedagógica que representaron, dos de ellas, acaecidas durante la apertura y el cierre de la jornada. La conferencia inaugural, a cargo del Relator Especial[6] sobre el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, que hizo referencia a cuestiones que tocan la EDH desde una perspectiva político-cultural. Resultó interesante la articulación que realizó entre el derecho a la educación y el derecho a la vida, modulando algunos factores biológicos con los culturales.

Respecto de la conferencia de cierre, a cargo de la Coordinadora Pedagógica del IIDH[7], resultó sumamente interesante desde el punto de

3 La idea central fue debatir y conocer sobre la presencia de los temas de derechos humanos, abordando el currículo de los distintos niveles educativos, porque es de vital importancia saber si se trata de cursos extracurriculares o cursos que se pueden acreditar en los distintos planes; si se mantienen a lo largo del tiempo o son ofertas esporádicas; las distintas perspectivas disciplinares desde donde se enseñan los derechos humanos y las repercusiones subjetivas de los agentes involucrados son las últimas variables desde donde dialogar sobre esta temática. En suma, no es lo mismo pensar los contenidos educativos de manera transversal que en función de cursos específicos sobre DDHH

4 La proclamación del derecho y la inclusión de los temas concretos referidos a derechos humanos en los planes de estudio, no asegura que estos derechos sean efectivamente reconocidos en las relaciones que las prácticas educativas establecen. En los ámbitos educativos, desde la planificación política más global hasta las actividades áulicas, se pueden distinguir formas de respeto a las diferencias de muchos tipos o la imposición de una forma uniforme de plantear la verdad y la justicia.

5 Vernor Muñoz Villalobos (ONU); Alcira Bonilla (UBA); Soledad García Muñoz (UNLP y AI); Viviana Ocaña (UNCu); Rosa Klainer (DGCyE-BA); Luisa Ripa (UNQ); Laura Rita Segato (UB); Ana María Rodino (IIDH) y Fabián Salvioli (UNLP), entre otras personalidades.

6 Dr. Vernor Muñoz Villalobos. La tarea de los/as relatores/as especiales consiste en "vigilar", el cumplimiento de los compromisos tomados por los Estados al ratificar distintas convenciones. Sin embargo, sus mandatos resultan "no convencionales" o extra-convencionales, esto significa que su labor no está explicitada en los tratados o convenciones (como en el caso de algunos comités), sino que es complementaria a los mecanismo de control y protección de los derechos humanos y en ese sentido es más flexible y la llevan a cabo expertos y expertas independientes que realizan investigaciones sobre temas específicos, en este caso sobre el derechos a la educación.

7 Dra Ana María Rodino, Costa Rica. Actualmente es consultora externa del IIDH y docente investigadora de la UNED. También es docente de posgrado en las maestrías de Derechos Humanos, en la Universidad de La Plata y

vista de las estrategias didácticas, porque comenzó narrando dos historias. En una de ellas los derechos humanos eran un contenido explícito, pero nada reflexivo. En la segunda historia no se hacía referencia a los derechos humanos pero ellos estaban presentes de modo implícito, sobre todo porque la narración mencionaba lo que comúnmente se denomina "choque de derechos[8]" que resultó significativo para los personajes de la historia, porque aprendieron y enseñaron derechos humanos a partir de un acontecimiento mediado por derechos en conflicto. Con esas dos historias Rodino introdujo una serie de denominaciones que en definitiva definen una misma cosa, los derechos humanos en la práctica educativa; que UNESCO llama "derechos humanos en la educación", y que Rodino prefiere nombrar "derechos humanos en la gestión educativa o en la vida cotidiana de la escuela". De esta manera, Rodino habló sobre los principios rectores de derechos humanos y la democracia en la práctica diaria de la educación; de la necesidad de concebir a los/as actores/as del proceso educacional, es decir toda la comunidad educativa, como sujetos plenos de derecho. En ese marco, se refirió a la necesidad de establecer pautas de organización y de relación en el mundo educativo, plausibles de respetar los derechos humanos en la práctica misma.

Las mesas de trabajo fueron organizadas en torno a los tres ejes de la convocatoria. El eje que más trabajos recibió fue el que se ocupó de la temática "derechos humanos en la práctica educativa". Le siguieron muy de cerca las reflexiones sobre el "derecho a la educación". El eje que menos trabajos recibió fue el de los contenidos para la EDH, lo que resulta paradójico puesto que de la organización curricular depende el éxito de la propuesta metodológica y su correlato en la práctica educativa. Esto es así, porque la currícula suele definir también los métodos pedagógicos adecuados para enseñar determinado contenido conceptual. En el caso de la enseñanza de los derechos humanos y dado que lo que buscamos es una práctica educativa en línea con sus preceptos, la teoría es al mismo tiempo

en la Universidad de Buenos Aires.

8 Se trata de mostrar que existen situaciones en las que los derechos de cada una de las partes entran en conflicto. Un ejemplo claro es el derecho a la educación y el derecho al paro docente, si no hay docentes no hay clases, ´por tanto se está vulnerando el derecho a la educación, pero al mismo tiempo, los/as docentes tienen derecho a manifestarse para reclamar mejoras en sus lugares de trabajo. También se suele mencionar el choque entre el derecho a la libertad de manifestarse cortando la circulación del tránsito y el derecho del resto de las personas no manifestantes que tienen derecho a circular libremente. Son solo dos ejemplos paradigmáticos que ilustran derechos enfrentados.

la que define la metodología de enseñanza[9].

En términos específicamente metodológicos, el breve comentario que sigue, sintetiza estrategias didácticas y teorías del aprendizaje utilizadas en las experiencias educativas que se presentaron en este

coloquio. La mayoría de las sistematizaciones educativas presentadas pertenecen a los niveles de enseñanza, básico y secundario. Sólo unas pocas experiencias poseen soporte teórico derivado de fuentes metodológicas distintas a aquellas identificadas con los aportes de Paulo Freire[10]. Únicamente en un caso se utilizan métodos derivados de teorías del aprendizaje de autores tales como Piaget y Vigotsky. En otro caso el recurso teórico proviene de la antropología. En un tercer caso, el marco teórico resulta de textos filosóficos. El resto de los trabajos se enmarcan en propuestas metodológicas de organismos internacionales dependientes de las Naciones Unidas y también de los autónomos, como Amnistía Internacional y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, o del "método problematizador freiriano[11]".

En todos los casos la estrategia didáctica preferida son los talleres pedagógicos[12]. Se parte de debatir sobre conflictos cotidianos, a través de técnicas derivadas del método de alfabetización freiriano. Es decir, se organizan encuentros previos al trabajo en reflexión o capacitación, donde se ahonda, se busca, se investiga, a partir de la participación de los destinatarios/as, de la problemática del grupo. De esa manera, se van configurando situaciones hipotéticas o "situaciones existenciales", elaboradas a partir de las vivencias relatadas por el grupo destinatario. Los/as facilitadores/as implementan dinámicas grupales y estrategias didácticas relacionadas, principalmente, con el lenguaje visual. Por medio del diálogo y el intercambio se parte de intereses y problemáticas identificadas por los destinatarios de la actividad. El objetivo es vislumbrar una lista de conflictos de la vida cotidiana para trabajar temas de convivencia, discriminación y los mecanismos para exigir la presencia de derechos en la práctica cotidiana, entre otras cuestiones enmarcadas en la EDH.

9 Luis Pérez Aguirre, lo ha definido de modo brillante. Ver, Sí digo derechos humanos SERPAJ Uruguay, 1991.
10 Véase Freire, 1969, 1997, 2004, en diversos loci.
11 Se trata de una huella anclada en lo que Freire llama "diálogo o comunicación pedagógica horizontal". Podría decirse que es una pedagogía de la pregunta y entre iguales. Una estrategia de enseñanza semejante al método socrático.
12 Ezequiel Ander-Egg (1999) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica.* Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires

En síntesis y para cerrar los comentarios sobre este primer encuentro, consideramos que la experiencia fue sumamente rica, tanto en teorías como en metodologías pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de derechos humanos. Pero también fue sumamente enriquecedor, en lo que hace a la organización de este tipo de eventos, la necesidad de dar primacía a las mesas temáticas que abordan más las vivencias, que primen, por sobre las conferencias de expertos, en las que se aborda más la perspectiva teórica que la práctica. Estas metodologías organizacionales muestran un tipo de saber experiencial que el equipo de investigación y extensión universitaria de la UNQ, recogió y aplico en la organización del tercer encuentro[13], que se llevó a cabo en mayo de 2011 y que relatamos más adelante. El segundo coloquio se realizó en la Universidad Nacional de La Plata. En lo que sigue, algunos detalles de esa experiencia.

II Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos: avances y retrocesos.

A principios del año 2007 recibimos una propuesta de trabajo conjunto para organizar el II Coloquio sobre Educación y Derechos Humanos. En esta oportunidad se trataba de nuevas sociedades, de nuevos colegas latinoamericanos interesados en sumarse a la empresa de estos eventos. De tres socios originarios: el Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de La Plata, el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Quilmes y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, contamos para esa segunda edición con integrantes nuevos: la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL); la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile) y el Centro de Derechos Humanos de la Universidad de Lanús (UNLa).

Comenzadas las reuniones de organización y teniendo en cuenta el interés de los/as participantes del coloquio del año 2006, la propuesta para el II Coloquio sobre EDH se fundaba en la necesidad de dialogar sobre la relación concreta que los derechos humanos tienen con la práctica efectiva de la educación: tanto al interior de las aulas, en la relación entre

13 Recuperar el conocimiento de la experiencia es una de las perspectivas que se aborda desde la filosofía práctica y que se presenta como una de las más estudiadas por la pedagogía actual. Se puede consultar, entre otros textos que abordan la problemática empírica destruida en la modernidad, Giorgio Agamben. Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la Experiencia. Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, 2011.

docentes y estudiantes; como en las definiciones institucionales internas (en las relaciones entre directivos, administrativos, docentes, auxiliares), hacia el sistema y hacia la comunidad; como también en las políticas educativas con las gestiones de normas, finanzas y relaciones públicas, en los niveles nacionales, regionales y locales. Para la convocatoria nos planteamos tres ejes temáticos vinculados a la práctica educativa:

- En el aula y su metodología
- En las instituciones educativas y su gestión
- En las políticas públicas y el ejercicio de la ciudadanía

Respecto de los temas de la convocatoria, el acuerdo de los/as representantes de las instituciones asociadas fue unánime. En lo vinculado a la cantidad de días de duración del encuentro, hubo voces que solicitaron reducir esta segunda edición a solo dos días. Finalmente, triunfó la segunda opción y el encuentro se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de La Plata, los días 9 y 10 de octubre del año 2008.

Llegaron a La Plata colegas de ciudades como Mar del Plata, Rosario, Córdoba, Quilmes y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otras. Desde países de habla hispana, nos visitaron desde Costa Rica, Uruguay, Chile y Colombia. Nunca sabremos si fue el tema de la difusión o los cambios que operaron sobre la marcha, pero lo cierto es que el caudal de experiencias educativas presentadas fue significativamente menor que en la edición 2006. La mayoría de las presentaciones en mesas temáticas mostraron ser de corte más teórico que práctico y vinculadas con investigaciones académicas, siendo muy pocas las sistematizaciones de experiencias educativas. No es que esto pueda considerarse patológico, sino que se notaba la ausencia de las sistematizaciones de la práctica y su interacción con la teoría, es decir había ausencia de narraciones vinculadas con la *praxis* o con la *filosofía práctica*.

En el caso de los paneles de expertos/as[14], la respuesta de este

14 Contamos con la presencia de: Adriana Cantero del Ministerio de Educación de Argentina; Ana María Rodino(IIDH); Luisa Ripa Alsina (UNQ); Susana Méndez (UNMDP); Randall Brenes (IIDH); Fabián Salvioli (UNLP); Mariella Saettone (AUSJAL); Gustavo Oliva (Colegio Nacional de la UNLP); Juan Carlos Geneyro (UNLa); Víctor Abramovich (UNLa) y Abraham Madgenzo (UNESCO, Chile)

grupo fue casi tan afirmativa como en el primer coloquio. Un dato para destacar fue el de la propuesta del IIDH, que organizó un taller para debatir sobre la incorporación curricular obligatoria de los derechos humanos en las carreras universitarias, a partir de un material bibliográfico preliminar para someter a discusión, preparado por Fabián Salvioli.

Comparando ambos encuentros y poniendo el énfasis en la presentación de experiencias educativas significativas para catalogar, compartir y reutilizar, esta segunda edición no resultó de la misma magnitud que la anterior. En el caso de los paneles de expertos podría decirse que hubo paridad entre ambas ediciones. Lo significativo del coloquio sobre educación y derechos humanos del año 2008, resultó el taller sobre educación y derechos humanos en la universidad, coordinada por el autor del texto preliminar puesto en debate y un pedagogo costarricense. Con todo, se notó la ausencia de vivencias, de experiencias educativas que, siendo exitosas en sus regiones, resultaran trasladables a otros contextos. Esta fue entonces la propuesta principal que el equipo se propuso para la organización del tercer encuentro.

1. III Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos: afianzamiento internacional y propuestas de labor conjunta

Los resultados de la primera y segunda edición de los coloquios sobre EDH fueron útiles para reflexionar y planificar una tercera edición. La experiencia lograda en las dos encuentros anteriores y los contactos internacionales que el equipo lograba a medida que se sucedían distintas presentaciones en congresos, encuentros en jornadas varias vinculadas con la promoción de los derechos humanos y a medida que se organizaban actividades de capacitación y difusión de derechos en la UNQ[15], fueron mostrando que se contaba con una larga lista de instituciones nacionales e internacionales

15 Principalmente la exitosísima experiencia de capacitación en educación y derechos humanos para docentes en servicio y en formación que hemos denominado CReCER (Creando Redes Ciudadanas, Educativas y Responsables). Los talleres de formación de formadores de la UNQ reciben anualmente más de un centenar de personas. Los/as participantes diseñan, finalizada la capacitación, talleres que aplican en escuelas secundarias. Con esto se logra difundir derechos fundamentales entre mas de seiscientas personas por año. Se trata de un curso diseñado por Mónica Fernández, Rosana Góngora y Néstor Manchini, con la Dirección de Luisa Ripa. Más tarde se fueron sumando colaboradores y capacitadores, entre los que se destacan Matías Penhos y Anabel Rubio, entre otros/as. Más información en: http://crecer-ddhh.blogspot.com

dispuestas a colaborar en la organización de un tercer coloquio. Resultó imposible planificar un nuevo encuentro para el año 2010, pero era una injusticia dejar caer la empresa de los coloquios sobre EDH, puesto que son fuente de intercambio de saberes sumamente rica. Con esta impronta planificamos realizar la tercera edición de coloquios para el año 2011.

En esta oportunidad trabajamos sin instituciones asociadas, pero con el auspicio[16] de los socios anteriores, además de los que se sumaron en el transcurso de los años. El III Coloquio Interamericano sobre EDH: Trayectorias/Fortalezas/Propuestas[17], se llevó a cabo en la Universidad Na cional de Quilmes, los días 9 y 10 de mayo de 2011. Gracias al esfuerzo y la colaboración de docentes, estudiantes y personal administrativo y de servicios de la UNQ, este III Coloquio Interamericano de Educación y Derechos Humanos logró reunir y recoger todo lo avanzado en los anteriores coloquios de los años 2006 (UNQ) y 2008 (UNLP) y realizar propuestas.

El Comité Académico[18] logró procesar y organizar en 13 mesas temáticas, más de un centenar de trabajos recibidos de varias ciudades de las distintas provincias de Argentina, como también de Paraguay, Chile, Costa Rica, de Bolivia, Colombia, Brasil, México, Portugal, de Alemania. Algo para destacar fue la gran afluencia de colegas que viajaron desde distintos puntos de Brasil, siendo casi el 70 % de las experiencias presentadas, las que llegaron de este país hermano. Hay que destacar el énfasis que el equipo le otorgó a los trabajos que narraban experiencias educativas y por ello se decidió dar más espacio a esos intercambios experienciales que a las mesas de expertos/as.

No obstante, además de las mesas de trabajo, hubo dos paneles de especialistas y una mesa de intercambio de material bibliográfico. Re-

16 Secretaría de Extensión Universitaria UNQ. Argentina; Carreras de Profesorados UNQ Argentina; Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Costa Rica y Uruguay); Subsecretaría de Promoción de DDHH de la Secretaría de DDHH. Ministerio de Justicia y DDHH. Argentina; Instituto de Derechos Humanos UNLP. Argentina; Centro de Derechos Humanos UNLa. Argentina; Cátedra de Educación para la Paz. Facultad de Derecho UNR Argentina; Cátedra UNESCO de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile; Instituto de Derechos Humanos Mato Grosso do Sul. (IDHMS) Brasil; Universidad Federal de Mato Grosso. (UFMS) Brasil; ONG Espadas: Economía Solidaria, Preservación Ambiental y Desarrollo Social. Brasil; Curso de Especialización en DDHH Universidad Federal de Río Grande Brasil; y el Equipo de Investigación y Extensión en DDHH (NUPEDH) Brasil.

17 Más información y fotos en: http://coloquioedh.blogspot.com.

18 Andrea Pérez, María Mercedes López y Marcela González (docentes- investigadoras de la UNQ). Carolina Woijtum, además del diseño Web y la difusión, colaboró en esta tarea.

cibimos la visita de Marita Perceval[19], que abordó el tema de la educación en derechos humanos y la promoción de derechos de incidencia colectiva. De amplia aceptación[20] fue la conferencia de Carlos Cullen[21], quien se refirió a la relación intrínseca que existe entre "el derecho a la educación y el derecho a la educación en derechos humanos". Ana María Rodino[22] y Aida Monteiro[23] se refirieron, respectivamente, a: los Informes Interamericanos sobre Educación y Derechos Humanos[24] y el Plan Nacional de jEducación en Derechos Humanos de Brasil.

Recapitulando, los/as participantes pudieron intercambiar información sobre proyectos en curso, narraron experiencias educativas, compartieron material didáctico y bibliografía, metodologías de trabajo, investigaciones en curso, proyectos de vinculación social y voluntariado universitario, entre otras ricas prácticas culturales encaradas con el fin de promover la educación en derechos humanos. Durante la jornada de cierre de actividades se efectuó una propuesta de labor conjunta, a saber[25]:

- Organizar una lista de difusión de actividades, eventos, cursos, seminarios, etc.
- Crear una red de intercambio de experiencias educativas, material didáctico y bibliografía
- Realizar traducciones de manera cooperativa
- Dar continuidad anual a los Coloquios sobre EDH

Este tercer encuentro logró establecer los vínculos iniciados en el primer coloquio sobre EDH. La gran afluencia de docentes, investigadores/as, voluntarios/as y estudiantes latinoamericanos abocados a la empresa de la enseñanza y el aprendizaje de DDHH dan cuenta del gran interés que estos encuentros despiertan. Un interés que se funda en la necesidad de compartir experiencias educativas exitosas: investigaciones, talleres de capacitación, bibliografía, metodologías didácticas,

19 En ese momento ocupaba el cargo de Subsecretaria de Promoción de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos – Argentina. Actualmente se desempeña como embajadora en la ONU.

20 Se trata de una estadística si se quiere ingenua, pero interesante para medir esta afirmación. Tanto los/as argentinos como los extranjeros/as solicitaron el escrito de la conferencia del Dr. Cullen. Se puede consultar ese trabajo en: http://coloquioedh.blogspot.com

21 Uno de los mayores referentes de Argentina en temas de ética, educación y derechos humanos.

22 IIDH, con sede en Costa Rica.

23 Universidad Federal de Pernambuco y Ministerio de Educación de Brasil, participó de la elaboración del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil.

24 Se trata de una colección anual que elabora y publica el IIDH sobre el estado de la EDH en la región interamericana.

25 Estas consignas fueron parte elemental para la creación de la Red que estamos caracterizando aquí.

en fin, toda actividad enmarcada en la promoción y difusión de los derechos humanos, con el fin de crear sociedades pacíficas, y respetuosas de la otredad. En ese marco, en septiembre de 2012 se desarrolló el IV Coloquio sobre EDH, más detalles a continuación.

IV Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos: Creación y fortalecimiento de la RIIEEPEDH

Este encuentro se llevó a cabo en la ciudad de Santiago de Chile, bajo el siguiente subtítulo, Experiencias didáctico-pedagógicas de la EDH: Aprendizajes y desafíos para la consolidación de una cultura respetuosa de los derechos humanos. La organización fue compartida con el Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) de Chile. La principal meta de este encuentro fue la de intercambiar propuestas pe dagógicas para la enseñanza de los derechos humanos en todos los niveles educativos, tanto de educación formal como no formal, para debatir sobre el tipo de prácticas educativas que se requieren para hacer posible la construcción y el fortalecimiento de una cultura basada en la promoción, reconocimiento y respeto a los derechos humanos.

En ese marco, se convocó a educadores/as populares, monitores/as, profesionales de diversos campos disciplinarios de las ciencias sociales, académicos/as, colectivos artísticos y culturales, organizaciones de la sociedad civil y profesores/as. Recibimos 151 experiencias, pertenecientes a diversos países de la región, entre ellos, Brasil, Argentina, Costa Rica, Venezuela y Chile. Se trata de sistematizaciones educativas que recogen aprendizajes desde diversos ámbitos de la educación formal y no formal tales como, educación en contextos escolares, investigación y extensión universitaria, educación en contextos de personas privadas de libertad, expresiones artísticas y culturales, educación para la diversidad étnica y sexual y educación para la ciudadanía activa con sectores históricamente discriminados (mujeres, migrantes, pobladores originarios, personas discapacitadas, niñas, niños y jóvenes).

El intercambio de experiencias educativas sistematizadas fue acom-

pañado por un panel de expertos/as, una feria de materiales didácticos[26] y una mesa especial para presentar la RIIEEPEDH. Así, este IV Coloquio, además de haber sido un ámbito de intercambio de conocimientos pedagógicos para la EDH, fue una jornada altamente productiva en lo que hace al fortalecimiento de los vínculos interinstitucionales para la consolidación de esta Red de educadores/as en derechos humanos. En ese sentido, si bien los Coloquios sobre EDH son la piedra angular de esta Red, resulta útil hacer mención de las acciones que significaron su nacimiento formal.

La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina, convoca anualmente a la presentación de proyectos en red. Si bien existen dentro de esta secretaría varios programas de internacionalización de la educación universitaria, la RIIEEPEDH nace en el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA). El objetivo central de los PPUA es promover, en el ámbito internacional, actividades desarrolladas en universidades argentinas. Así, desde este programa se fomenta, entre otras acciones vinculadas a la docencia, la investigación y la extensión universitaria, la creación de redes y consorcios con universidades extranjeras. Con el caudal de información y experiencia de los Coloquios, en el año 2011 nos presentamos a una convocatoria de PPUA. El proyecto fue aprobado. Hay que tener presente que esa presentación no hubiese sido posible sin la colaboración de colegas y autoridades de las instituciones universitarias en las que se desempeñan. La integración política estaba dada desde los intercambios que se iban llevando a cabo durante los Coloquios. En lo que hace al factor financiero, la RIIEEPEDH es hoy un equipo de trabajo gracias al apoyo económico de la SPU. No obstante, otras instituciones han apoyado financieramente el desarrollo de las actividades de esta RED. Son de mencionar, la Secretaría de Derechos Humanos de Brasil y el Instituto de Derechos Humanos de Chile.

En lo que hace a la organización interna de la RIIEEPEDH y en función de su objetivo general de creación y consolidación internacional para promover la EDH, son sus objetivos específicos:

- Firmar nuevos acuerdos de colaboración académica[27]

26 Espacio dedicado a intercambiar textos producidos por los/as participantes. Otra forma de aprendizaje mutuo. En el anterior coloquio habíamos denominado a este espacio: Mesa de intercambio de material bibliográfico.

27 La UNQ ha firmado hasta el momento en el marco de esta Red académica, cuatro convenios o acuerdos marcos similares: Secretaría de Derechos Humanos, que a su vez ha firmado un acuerdo de colaboración

- Promover la incorporación de otros equipos dedicados a la temática
- Fomentar el trabajo interdisciplinario en EDH
- Sistematizar y compartir experiencias educativas
- Elaborar y difundir material didáctico
- Publicar el material escrito producido
- Crear un propuesta espacio formal que facilite la continuidad bienal a los encuentros académicos denominados "Coloquios sobre EDH"
- Diseñar un sitio Web y una lista de difusión de actividades, eventos, cursos, seminarios, etc.

La necesidad de firmar nuevos acuerdos de cooperación académica tiene por finalidad fomentar actividades de intercambio de docentes, diseñar y ejecutar cursos de posgrado y talleres de extensión universitaria. En esta instancia se pretende continuar con aquellos diálogos iniciados sobre la formalización de acuerdos interinstitucionales pero ahora reforzando algunas acciones en función de los conocimientos logrados y las debilidades detectadas.

En el caso de las publicaciones, de los relevamientos iniciados por los distintos equipos universitarios que integran esta Redh y otros que se vayan sumando con el paso del tiempo, se elaborarán propuestas didácticas y otras literaturas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos. Una vez finalizado este relevamiento, sus resultados serán publicados en formato digital y en papel. La idea es compilar las experiencias educativas sistematizadas y fomentar la sistematización de aquellas que se estén desarrollando actualmente. Con esos resultados se podrá diseñar material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos. Paralelamente, se prevé la posibilidad de publicar otros trabajos literarios que los distintos equipos propongan, principalmente vinculados a investigaciones finalizadas y que resulten útiles para la construcción del conocimiento de las problemáticas abordadas: no discriminación, violencia, ética

para promover DDHH con la SPU; Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con sede en Costa Rica y Uruguay; Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile; UNISINOS (Universidade do Vale do Rio do Sinos); UFG (Universidade Federal de Goiás). Están actualmente en gestión, un acuerdo marco con la UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) y otro con la UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Además de otras tantas instituciones que han enviado notas de motivación para participar de la RIIEEPEDH.

del reconocimiento, derechos humanos y comunicación, memoria y justicia social, la construcción de la cooperación para el desarrollo socioeconómico de las poblaciones más postergadas, derechos de infancia y adolescencia, derechos de las mujeres, problemáticas vinculadas con las poblaciones originarias, derechos de las personas que migran, trata de personas, derecho a un ambiente sano y diverso, etc. En esta instancia se continuará promocionando publicaciones de trabajos de corte interdisciplinario, con el fin de fomentar ese tipo de cooperación científica.

En lo que hace a la organización de encuentros internacionales sobre EDH, nos proponemos facilitar la continuidad de los encuentros internacionales, denominados **"Coloquios sobre Educación y Derechos Humanos**". Como venimos mencionando, cada edición de estos encuentros propone una serie de temas para debatir. Actualmente se está dialogando sobre la organización del próximo encuentro, que se pretende realizar entre octubre y noviembre de 2013, en la Universidad Federal de Goias, Brasil. Es de destacar que las autoridades de esta institución ya han dado muestras formales de su compromiso en la organización de esta V edición del Coloquio sobre EDH. Derivado de los acuerdos emitidos en Chile (anterior Coloquio sobre EDH) en las próximas jornadas se abordarán problemáticas vinculadas con "Formación de Formadores de EDH"[28].

También resulta relevante pensar en otras Jornadas de intercambio de conocimiento. En ese sentido, nos planteamos la posibilidad de crear nuevos espacios de diálogo para acordar y encarar acciones que faciliten la incorporación de nuevas instituciones, la idea es organizar nuevas reuniones con actores y actoras de la comunidad académica interamericana que, cotidianamente, promueve actividades vinculadas con la EDH. En este sentido, estamos trabajando en el diseño de un sitio Web específico sobre EDH.

Resulta necesario reforzar los puntos más débiles que hemos detectado. Ellos se centran en la elaboración de cursos de posgrado y existen, en algunos casos puntuales, demoras en lo que hace a la firma de los acuerdos, tal vez más vinculadas con los estilos de gestión institucional de sus autoridades que con las tareas que se desarrollan con docentes de esas academias. Estas debilidades están siendo abordadas mediante visitas formales, fundamentalmente cuando esas instituciones realizan eventos científicos, lo que resulta muy propicio para difundir esta Red y otras actividades interinstitucionales que se

28 Por más información, se puede visitar: http://coloquioedh.blogspot.com.ar

realizan por intermedio de otros proyectos que integran los/as miembros de este equipo. También hay que mencionar que se visualiza una demora en la elaboración de cursos de posgrado. Se considera que este retraso está vinculado con la elaboración del estatuto de funcionamiento de la RIIEEPEDH[29].

Finalmente, es importante recordar que la posibilidad de consolidar formalmente esta red de intercambio de conocimiento será un logro importante para la comunidad educativa en general, puesto que cuando se promueven acciones sobre EDH, el propósito fundamental es instituir sociedades más justas, respetuosas y plurales, nacidas de pensar el futuro en un presente y promoviendo planificaciones con énfasis en la memoria, la verdad y la justicia. En ese sentido, podría decirse que esta Red representa dos marcos de organización internacional que están estrechamente interrelacionados, uno político[30] y otro metodológico. En el primer caso todo lo mencionado en este artículo da cuenta de los intereses que caracterizan a la comunidad que integra la RIIEEPEDH. En el segundo caso, dado que el marco político que se asume necesita de un marco metodológico que permita reforzar la promoción de la EDH, a continuación describimos un breve panorama sobre metodologías pedagógicas. Por eso vale aquí una aclaración. Mientras que el detalle de la organización política de la RIIEEPEDH y con ella su historia, no amerita explicitar marcos teóricos, en el caso de la metodología pedagógica y dada la tradición académica que nos caracteriza, hablar del estudio de la EDH precisa una fundamentación teórica. En ese sentido, los párrafos que siguen no son una descripción sino un aporte a la teoría de la EDH y por esa razón serán claramente distintos a los párrafos precedentes.

El camino hacia una fundamentación filosófica de una metodología para la EDH

Podría pensarse que estos coloquios son como unos planes trazados con la idea de convertirlos en conocimiento actualizable. Una experiencia educativa es una herramienta que permite actuar

29 El estatuto de la RIIEEPEDH y el reglamento de funcionamiento está en proceso de elaboración.

30 No hay que perder de vista que todo el conocimiento que se sistematiza en los Coloquios es relevante en lo que hace a la elaboración de políticas públicas integradas, con fuerte énfasis en mejorar las condiciones de vida de las poblaciones más postergadas de la región.

sobre la realidad al tiempo que se va alimentando de ella. Es como un aprender de la experiencia vivida y, luego de someterlas a la reflexión y actualización, aplicarlas en conductas o actitudes futuras: es *praxis*. En línea con el pensamiento de Dewey[31], el conocimiento es el resultado de las experiencias vivenciales con y en el mundo, y su reajuste constante;

donde mundo es todo el contexto significativo, es decir el ámbito de acción y reflexión. Se trata de utilizar, según el éxito o fracaso, aquellas experiencias pasadas que, maduradas y desarrolladas a la luz de nuevas necesidades, buscan resolver problemas actuales.

Ahora bien, ese anclaje político de integración regional necesita un marco metodológico que lo acompañe, porque todo proyecto político tiene que contar con una propuesta pedagógica y éste precisa un método de enseñanza[32]. A su vez, una pedagogía de la EDH, como cualquier otra teoría de la educación, necesita enmarcarse en el campo filosófico. En ese sentido, podría decirse que, un breve rastreo por la historia de la filosofía muestra que todo gran filósofo se ha ocupado de la esfera educativa: Platón, Aristóteles, Agustín, Descartes, Rousseau, Hume, Kant, Nietzsche y Hegel, entre otros. Esa inquietud filosófica por la enseñanza, tanto para instalar una crítica sobre ese campo como para decir qué enseñar, cómo y cuándo, ha sido campo temático *per se* de la tradición filosófica. Históricamente la mayor necesidad de involucrarse en la cuestión educativa estuvo vinculada con la enseñanza de un conjunto de valores, tanto de corte científico como actitudinal, porque la vida humana se lleva a cabo a partir de valores, aunque éstos no siempre resulten los más adecuados.

Instalados en el siglo XXI podemos dar cuenta de esos saberes, negativos y positivos, que nos ha dejado la historia. La experiencia del horror producida por las sistemáticas estrategias de exterminación humana ocurridas durante la última guerra mundial e imitadas por la última dictadura militar en la Argentina –solo por nombrar dos acontecimientos que desnudan las acciones más crueles que un ser humano puede llevar a cabo en contra de otro– y la necesidad de que sucesos como esos no se repitan implican que hay que poner en marcha políticas públicas acordes y utilizar metodologías apropiadas para abordar la problemática relativa

31 Dewey, John (1986) *La reconstrucción de la filosofía.* Planeta-Agostini. Barcelona

32 Se anexa al presente artículo, un proyecto elaborado aplicando esta metodología participativa

a la EDH. Este es un tema clave para la EDH, puesto que se trata de enseñar los principios fundamentales de los derechos humanos[33] como campo cultural explicitador de valores respetuosos de la otredad. Con lo cual, el problema es más práctico que teórico[34].

Nuestro desafío es abordar sintéticamente esos dos problemas complementarios: de un lado, la cuestión epistemológica, en la que se distingue la enseñanza disciplinar de los derechos humanos y la educación como explicitador de hábitos culturales; del otro, un problema metodológico derivado de esa problemática, en el que se identifica una estructura didáctico-pedagógica particular para la EDH. En la obra de Xavier Zubiri pueden encontrarse respuestas a ambas problemáticas, principalmente por la perspectiva gnoseológica que resulta característica de su inteligencia sentiente. Son dos problemas, el epistemológico y el metodológico, con una única respuesta[35]:

33 La fundamentación y el concepto de los derechos humanos ha sido y es tema de debate filosófico, jurídico, ético y moral. Sin embargo, la positivización de los derechos humanos los transforma en fenómenos instalados en la normativa nacional de la mayoría de los Estados Parte de las Naciones Unidas. Norberto Bobbio señala que estos derechos están en la base de las constituciones modernas y por tanto son producto de la historia, porque "Derechos humanos, democracia y paz son tres elementos necesarios del mismo movimiento histórico" (1991:14). Por su parte, Carlos Nino hace nacer la fundamentación de los derechos humanos de un tipo de discurso moral constructivista, bajo la impronta de autores como Kant, Rawls y Habermas (1989, en diversos loci). Por su parte, Raymundo Brenes Rosales aporta a esta problemática que el fundamento de los derechos básicos debe rastrearse a partir de los pensadores que se han ocupado de cuáles son los valores fundamentales del ser humano (1992:31). Este autor se remonta a los medievales, pasando por los clásicos iusnaturalistas, hasta llegar al momento histórico de su positivización. En el caso de Mauricio Beuchot, citando a Bobbio, menciona que "el problema de los fundamentos ha perdido gran parte de su interés. Si la mayor parte de los gobiernos existentes se han puesto de acuerdo en una Declaración común es indicio de que han encontrado buena razones para hacerlo. Por eso, ahora no se trata de buscar otras razones, o, como querrían los iusnaturalistas redivivos, la razón de las razones, sino de poner las condiciones de una más amplia y escrupulosa realización de los derechos proclamados" (1993:158). Lo cierto es que, aunque se sostenga que hablar de derechos humanos resulta una tautología, se trata de un lenguaje instalado en la normativa internacional y nacional, de un saber que forma parte de la agenda jurídica, política y ética, y por lo tanto también de la agenda educativa.

34 García Moriyón, citando a Marx y a Bobbio, argumenta que no tiene mucho sentido emplear el tiempo en la indagación del sentido y la fundamentación de los derechos humanos. A su juicio "el problema, el único problema, no es teórico sino práctico. A quien está siendo torturado, o corre serio peligro de serlo, a quien se le somete a encarcelamiento por defender ideas diferentes a las que posee el gobierno establecido […] les va o les viene si hay una fundamentación liberal y otra comunitaria o si ambas son las dos caras de una misma moneda" (1999:32). Lo que le sucede a la persona que padece por ausencia de derechos le está sucediendo en el mundo circundante, nunca a nivel de la teoría. Por eso la metodología de la EDH tiene que partir del factor práctico. Aunque toda la esfera educativa hace referencia a un núcleo práctico, los contenidos que se imparten son teorías. Aquí nace el problema fundamental entre la teoría de los derechos humanos y su enseñanza. Si solo se enseña como teoría, deja de ser EDH y se transforma en teoría de los derechos humanos, un contenido como cualquier otro. Por eso no alcanza con enseñar derechos humanos en todas las carreras universitarias y en todos los niveles del sistema educativo; es necesario incorporar a la currícula una EDH.

35 Dice Zubiri en el prólogo de Inteligencia y Realidad: "He aquí la idea, la única idea que hay en todo este

Desde el Sócrates caracterizado por Platón hasta nuestros días hemos sido partícipes de la problematización de unos saberes que son aprendibles: se adquieren, pero se consideran no enseñables desde el abordaje de la teoría. Son casos paradigmáticos de esos saberes la virtud, el pensar y el sentir. La ontología zubiriana y su visión sobre la inteligencia resignifican esa tradición y brindan una perspectiva que parece ser plausible de aplicación al problema de la EDH.

Uno de los problemas que se presentan en la enseñanza de la EDH es que la transposición didáctica de su corpus teórico no asegura la pretendida incorporación de hábitos culturales. Pero, como lo que está en juego son derechos básicos cuya visualización es clara en el mundo circundante, el propósito educativo es invertir su acceso cognitivo. Dicho de otro modo, en lugar de consultar directamente la normativa y la historia de los derechos humanos partiendo del trabajo teórico, la pedagogía de la EDH[36], en el marco de las enseñanzas freirianas[37] y su perspectiva dialógica, sugiere comenzar por los problemas sociopolíticos que se vislumbran en la vida cotidiana para, desde allí y una vez que se ha superado el momento sensibilizador, emprender el estudio teórico. La problemática epistemológica y la cuestión metodológica son temas complementarios y surgen de un interrogante preciso, a saber: ¿qué tipo de

libro a lo largo de centenares de páginas. Estas páginas no son sino la explicación de aquella única idea. Esta explicación no es cuestión de razonamientos conceptuales, sino que es cuestión de un análisis de los hechos de la intelección" (1980:14). Creo que esta cita es análoga a mi pretensión, puesto que solo busco hablar del problema epistemológico y metodológico de la EDH.

36 Véase Fernández, Mónica (2009) La educación en derechos humanos en la universidad: método pedagógico y práctica docente en cursos de grado y posgrado, tesis de maestría. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata

37 Véase Freire, 1969 y 1997, en diversos loci. Dado que se trata de un campo disciplinar en plena construcción, existen pocos trabajos sobre el particular. En la mayor parte de los casos, se hace referencia a la EDH sin mencionar su problemática epistemológica. Generalmente se hace foco en hechos paradigmáticos y su vínculo con el surgimiento de la normativa internacional de los derechos humanos; se hace mención a la transversalidad y la especificidad, a los ejes conceptuales que es necesario abordar, a la cuestión didáctica, etc., pero no se problematiza la diferenciación entre uno y otro concepto, entre derechos humanos y EDH. Con lo cual, nadie comprende bien la diferencia. Entre otras obras similares y en su mayoría surgidas de complicaciones, puede consultarse las de Magendzo (2009, 2006, 2004), Ribota (2006) y Mestre Chust (2007). La perspectiva que desarrolla Jesús Avelino de la Piedra resulta significativa en lo que hace al vínculo entre educación y derechos humanos. Parte de problematizar el concepto de educación, luego el de persona y desde allí parte para analizar el tema de los derechos humanos (2006, en diversos loci). También se puede consultar la tesis doctoral de Juan Antonio Senent de Frutos (1998), que aborda el problema de los derechos humanos desde una perspectiva ellacuriana. Ellacuría desarrolló su trabajo en el marco de la filosofía zubirina. Muy auspiciosa es la tesis doctoral de Antonio González (1995), que aborda la condición de posibilidad de valores universales que han surgido de las relaciones internacionales de base económica.

estrategias pedagógicas son útiles para crear una cultura respetuosa de los derechos humanos? En la búsqueda de respuestas puestas en marcha en una investigación anterior surgió una estructura metodológica derivada del estudio de diversos programas curriculares que se consultaron. Se trata de una propuesta metodológica estructurada en tres niveles:

- **Sensibilización/problematización:** debates en función de problemáticas cotidianas y surgidos de proyectar imágenes, narrar una leyenda, participar en conferencias, la lectura de artículos periodísticos, la puesta en marcha de dramatizaciones, el análisis de la letra de una canción o de un estudio de caso (hipotético o real), entre otras actividades participativas.
- **Teorización/historización:** creciente abordaje de los derechos humanos, su historia; los instrumentos y los mecanismos internacionales, regionales, nacionales y locales de protección y promoción; su problemática axiológica; etc.
- **Acción/reflexión:** responsabilidad, solidaridad y compromiso con la alteridad. Un volverse activo a través de la participación en debates, el análisis teórico y la reflexión, en un complementarse constante.

Al tratarse de vivencias del mundo circundante y si la enseñabilidad es entendida como arte, el primer momento de aprendibilidad es práctico. De esa analogía surge que el modo de aprehensión primordial de realidad o inteligencia sentiente podría identificarse con ese primer momento de la EDH. En la estructura ontológica de la trilogía sentiente se ubican otros dos modos de actualización de la realidad: *logos* y razón. Estos dos momentos sentientes parecen ser análogos al nivel de teorización y acción que caracteriza a la EDH, cerrando el circuito de aprendibilidad/acción e instalando una perspectiva que bien podría llamarse filosofía práctica[38], como nexo entre práctica y teoría, entre.

La mención al problema de la enseñabilidad de los derechos humanos como campo de transformación cultural puede vincularse con el concepto de inteligencia sentiente, puesto que tanto un derecho vulnerado como uno reconocido se visualiza en el mundo de la vida, se siente, se aprehende impresivamente. Cuando Zubiri teoriza sobre el binomio *inteligencia sentiente* interpela constantemente a la tradición, señalando que

38 Como nexo entre práctica y teoría, entre acción y conocimiento.

se exaltó el campo de la teoría en detrimento del saber sensible. Es como si todo el esfuerzo de la filosofía clásica y la ciencia moderna hubieran exacerbado al primero, imponiéndolo y acreditándolo como verdadero. Surge aquí el problema de la mediación entre un campo reflexivo y crítico, por una parte, y la acción humana, por la otra, representando esa línea teórico/práctica que Carlos Cullen[39] identifica como campo de la filosofía práctica (2004:29). Se trata de un eje antropológico que Zubiri no ha estudiado en profundidad, pero que está implícito en su ontología. Diego Gracia lo descubre cuando habla del horizonte de la antropología zubiriana y cuando señala que "la percepción se educa y por tanto está condicionada individual, social e históricamente" (2004:95).

La pedagogía de la EDH es un campo disciplinar en plena construcción. Enseñar derechos humanos y educar en derechos humanos, están vinculados entre sí, pero no son sinónimos. en el primer caso se hace referencia a la enseñanza y el aprendizaje de unos contenidos conceptuales propios del campo del derecho internacional y constitucional. En el caso de la segunda expresión, es decir, la EDH, ella posee una impronta más enfocada a los fenómenos sociopolíticos, a la posibilidad de fundar una cultura respetuosa de los derechos básicos. Por eso enseñar derechos humanos como campo disciplinar y educar en derechos humanos como campo práctico resultan términos complementarios, pero son epistemológicamente distintos[40].

Finalmente, hay que tener presente que, la necesidad de incorporar los derechos humanos en la educación está instalada en la agenda política actual, pero la metodología pedagógica apropiada para enseñar y aprender ese campo disciplinar aún no cuenta con un marco gnoseológico pertinente. En la RIIEEPEDH trabajamos permanentemente para acompañar esos dos procesos: el político y el metodológico.

A modo de cierre que abre rutas

Venimos organizando coloquios sobre educación y derechos humanos desde mediados de la primera década del siglo XXI. El relato de los rasgos más significativos de la historia de estos encuentros tiene la intención de

39 Siguiendo autores tales como Aristóteles, Hegel, Marx, Kant, Freire, Heidegger, Dewey, Foucault y Ricoeur, entre otros.

40 Se trata de un entramado epistemológico que reclama explicaciones teóricas.

reconocerlos como espacios políticos y pedagógicos en los que se comparten experiencias educativas exitosas y trasladables a otros contextos.

Reconocer los coloquios sobre EDH como un acontecimiento de intercambio de conocimientos experienciales y sistematizarlos, es interpretarlos como el encuentro de acciones (poder ser) transformadas en lenguaje (poder decir). Interpretar es comprender y como "*… el habla es de igual originalidad existenciaria que el encontrarse y el comprender* (Heidegger, 2009:179)[41] el conocimiento que circula en estos acontecimientos son el saber empírico que buscamos para promover una práctica educativa enmarcada en el respeto por los derechos fundamentales y la fomento de una ciudadanía participativa. Ese comprender o esa comprensión, tal como señala Ricoeur[42], debe ser descripta, "*…no en términos de discurso sino de poder ser* […] *así seremos fieles al comprender heideggeriano que es esencialmente un proyectar o, de manera más dialéctica y más paradójica, un proyectar* [43] *en un ser-arrojado previo…*"

Los encuentros internacionales que venimos denominando Coloquios sobre EDH y que fueron el origen de la RIIEEPEDH, se caracterizan por ser espacios en los que se comparte conocimiento y se encaran acciones educativas de conjunto. Se trata de jornadas de trabajo que pretenden aportar a la comunidad en general y a los distintos niveles de la educación en particular. Son experiencias que pretenden vislumbrar los medios para lograr el reconocimiento efectivo de derechos fundamentales en la práctica educativa, que en definitiva buscan brindar reflexiones para pensar en mejorar las condiciones del "vivir juntos en el siglo XXI".

En suma, desde la RIIEEPEDH, pretendemos promover la comprensión de conceptos tales como: igualdad, respeto, no discriminación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, participación activa, responsabilidad social y agenciamiento, entre otros. Así, podría decirse que estos encuentros internacionales para compartir conoci-

41 Heidegger, Martin (2009) *Ser y Tiempo*. FCE. México DF. Traducción de José Gaos.

42 Ricoeur, Paul (2000) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE. Buenos Aires. Traducción de Pablo Corona.

43 Si bien Heidegger habla de existenciarios, lo interesante de este proyectarse no es la cuestión existencialista, algo que Ricoeur señala como engañoso, sino que estamos frente a un fundamento ontológico. Lo cierto es que no hay espacio aquí para profundizar este tema, pero vale la pena tenerlo presente.

mientos políticos y metodológicos son un camino para una única meta: la ansiada "justicia social".

REFERÊNCIAS

ANDER-EGG, E. (1999) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica.* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata,

BÁRCENA ORBE, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.

BEUCHOT, M. (2006). *Filosofía del derecho, hermenéutica y analogía*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

BEUCHOT, M. (1993). *Filosofía y derechos humanos*. México: Siglo XXI Editores.
BOBBIO, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Editorial Sistema.

BRENES ROSALES, R. (1992). *Introducción a los derechos humanos*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

CASADO, Á.; SANCHEZ-GEY, J. (edits.) (2007). *Filósofos españoles en la revista de Pedagogía (1922-1936).* Tenerife: Ediciones Idea.

PIEDRA, J. de la (2006). *Persona, derechos humanos y educación*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

CULLEN, C. (1997). *Críticas de las razones de educar.* Buenos Aires: Paidós.

CULLEN, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

CULLEN, C. (comp.) (2004). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Buenos Aires: Editorial Stella/La Crujía.

DEWEY, J. (1986) *La reconstrucción de la filosofía.* Barcelona; Planeta-Agostini.

FERNÁNDEZ, M. B. (2009). *La educación en derechos humanos en la universidad: método pedagógico y práctica docente en cursos de grado y posgrado*, tesis de maestría. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Buenos aires: Universidad Nacional de La Plata.

FREIRE, P. (1996). *La educación como práctica de la libertad*. México DF.: Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI Editores.
GARCÍA MORIYÓN, F. (1999). *Derechos humanos y educación*. Madrid: Ediciones de

la Torre.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (1994). *Un solo mundo. La relevancia de Zubiri para la teoría social*, Tesis doctoral, Departamento de Filosofía Sistemática, Facultad de Filosofía y Letras, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

HEIDEGGER, M. (2009) *Ser y Tiempo.* FCE. México DF. Traducción de José Gaos.

MAGENDZO, A. (editor) (2009). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica.* Santiago de Chile: Ediciones SM.
_____. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
_____ (editor) (2004). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

MESTRE CHUST, J. (2007). *La necesidad de la educación en derechos humanos*. Barcelona: Editorial UOC.

NINO, C. (1989). Ética y derechos humanos. Buenos Aires: Astrea.

NIÑO MESA, F. de J. (1998). *Antropología Pedagógica: intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

RIBOTA, S. (editora) (2006). *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*. Madrid: Editorial Dykinson.

RICOEUR, Paul (2000) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* FCE. Buenos Aires. Traducción de Pablo Corona

RUIZ BERRIO, J. (editor) (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

SENENT DE FRUTOS, J. A. (1998). *Ignacio Ellacuría: Los derechos humanos desde la filosofía de la realidad histórica*, tesis doctoral, Departamento de Filosofía del derecho, Moral y Política, Universidad de Sevilla.

ZUBIRI, J. (1980). *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y Realidad*. Madrid: Alianza Editorial/Fundación Xavier Zubiri.

ZUBIRI, J. (1982). *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y Logos*. Madrid: Alianza Editorial/Fundación Xavier Zubiri.

ZUBIRI, J. (1983). *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y Razón*. Madrid: Alianza Editorial y Fundación Xavier Zubiri.

1.4

OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: Trajetórias, Tendências e desafios[1]

Giuseppe Tosi
Maria de Nazaré Tavares Zenaide
UFPB - BRASIL

Breve Histórico

A inserção dos direitos humanos no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária no Brasil, nas últimas décadas, atraves-

1 Este artigo é um dos resultados de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba a pedido da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil, desenvolvida de 2010 a 2012.

sou vários momentos, desde a resistência à ditadura militar até o processo de institucionalização, expansão e internacionalização[2].

Ditadura e transição democrática.

Apesar da passageira unanimidade que permitiu a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948[3], não foi possível em 1966, em plena vigência da contraposição ideológica e política entre os blocos capitalistas e comunistas, assinar um pacto conjunto dos di reitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Durante décadas, a guerra fria "congelou" a agenda internacional dos direitos humanos, com conseqüências trágicas de desrespeito aos direitos humanos em várias partes do mundo, especialmente na América Latina.

As oligarquias latino-americanas encontraram no anticomunismo um pretexto e uma justificativa ideológica para a imposição de golpes de Estado, promovendo as mais violentas e brutais formas de repressão e violação dos direitos humanos da historia recente do sub-continente. Por outro lado, a esquerda (sobretudo marxista), que foi a principal vítima desta brutal repressão, nunca acreditou no valor "estratégico" e não meramente "tático" dos direitos humanos para a perspectiva revolucionária do socialismo. Esta desconfiança e ambiguidade começaram a ser dissipadas somente pela experiência amarga e trágica da violação dos direitos civis e políticos, (até então considerados "burgueses") que os opositores à ditadura enfrentaram nos porões dos aparelhos de repressão do Estado (COUTINHO, 1979, OLIVEIRA, 1996; LYRA, 2006).

Devido a essa história, apesar da diplomacia brasileira ter participado ativamente da criação da ONU e da elaboração e proclamação da Declaração Universal (o Brasil foi um dos 48 países signatários), não houve durante um longo período de tempo no país um significativo espaço político e acadêmico para os direitos humanos. Entre o populismo e o marxismo filo-soviético da esquerda de um lado e uma direita autoritária e golpista do outro, não houve (até certo tempo), espaço para a invenção de uma teoria e uma prática relevante dos direitos humanos.

2 Utilizamos este recorte temporal, sem esquecer que antes e durante a ditadura a academia esteve engajada na luta pela promoção e defesa dos direitos humanos e da democracia.

3 Com a significativa abstenção dos países socialistas.

Foi, sobretudo a partir da metade dos anos setenta do século passado, durante o processo de resistência à ditadura e de transição para a democracia, que os direitos humanos foram explicitamente introduzidos na agenda política, social, cultural do país. Inicialmente, o processo foi protagonizado pelas "Comissões de Justiça e Paz", os "Centros de Defesa dos Direitos Humanos", os "Centros de Educação Popular" das Dioceses e das comunidades de base da Igreja católica e dos movimentos de renovação dos sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, que reabilitaram a prática e a linguagem dos direitos, através da luta dos operários, das mulheres, dos indígenas, dos sem terra, dos assalariados rurais, etc. (REÁTEGUI, 2011; TORELLY, 2012; ABRÃO-GENRO, 2012).

Este movimento culminou com a Assembléia Nacional Constituinte de 1987 e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que fizeram dos direitos humanos, na sua integralidade, os alicerces éticos, jurídicos e políticos de uma nova sociedade brasileira, criando assim as bases para os Direitos Humanos se constituírem parte de uma herança e de um discurso comum que fundamenta o pacto social e constitui o Estado Democrático de Direito.

Foi na década de oitenta, que iniciaram os primeiros seminários e congresso de direitos humanos em toda a América Latina. Em 1983, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos IIDH-OEA, com sede em Costa Rica, realizou o *I Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos* e o I Seminário Interamericano sobre *Educación en Derechos Humanos*. Do Brasil, participaram o Centro Heleno Fragoso de Curitiba, o Projeto Novamérica do Rio de Janeiro, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, o Gabinete de Assessoria às Organizações Populares (GAJOP) de Pernambuco, a Universidade Federal da Paraíba, a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e o Departamento de Ciências Jurídicas da PUC-RJ. Em 1984, o Chile promoveu o I Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos. Na década de noventa, em Santiago do Chile, foi realizado o Seminário de Educação para a Paz, a Democracia e os Direitos Humanos (CUÉLLAR, 2006; SACAVINO, 2009).

Entre a década de oitenta e noventa no Brasil se registram os primeiros Núcleos de Direitos Humanos: em 1986, foi criado o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos da Universidade de Brasília

(NEP/UnB); em 1987, foi instituído o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP). As primeiras Comissões universitárias de DH foram criadas na década de ´90: a primeira foi a Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da Universidade Federal da Paraíba (CDHC-UFPB-1989); seguida pela Comissão de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo (CDH-USP-1997); pela Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco (CDHDHC-UFPE-1998), e pela Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CDH–UFS-1999) (ZENAIDE, 2010).

Década de 90: a institucionalização da política de direitos humanos

Em 1993, após o fim da guerra fria, com a queda do muro de Berlim e do sistema soviético entre 1989/91, a ONU convocou a Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, que contou com a ampla participação da sociedade civil mundial (*global civil society*)[4] representada pelas inúmeras Organizações Não Governamentais (ONGs). A Declaração e o Programa de Ação de Viena tiveram o mérito de proclamar a indissociabilidade e a interdependência das "gerações" ou "dimensões" dos direitos, como se preferiu chamá-las, conforme reza o Artigo 5:

> Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais[5].

4 http://www2.lse.ac.uk/globalGovernance/research/globalCivilSociety/home.aspx

5 http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/viena.htm

O Plano de Ação de Viena chamou a atenção internacional para a necessidade da centralidade da educação em direitos humanos como uma forma de combater violações graves como o racismo, o genocídio e a discriminação, assim como de se promover ações educativas com vistas a uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Como consequência dos compromissos assumidos na Conferência de Viena, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso criou uma comissão de trabalho responsável pela elaboração de uma agenda em direitos humanos, que culminou em 1996, com a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), contendo linhas e metas de ações que passaram a nortear a atuação do Estado brasileiro no campo dos direitos humanos. Participaram como promotoras dessas ações, instituições nacionais (Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos, Ministério das Relações Exteriores) contando com a cooperação de instituições internacionais (UNESCO, Cruz Vermelha Internacional, Fundação Ford, Anistia Internacional, Movimento Laici América Latina, Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos e outras), além da sociedade civil organizada e universidades.

O renovado interesse pelos direitos humanos no contexto internacional, protagonizado durante o processo de transição democrática e abertura política pelos movimentos sociais e a sociedade civil organizada, faz com, nos anos 90, os Direitos Humanos comecem a ser institucionalizados em normas e legislações, assim como em políticas públicas, traçando-se novos percursos para as universidades nas décadas seguintes. Em 1996, foi criada a *Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*, entidade de sociedade civil que tomou a iniciativa de realizar o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, na Faculdade de Direito da USP, em 1997. Este evento congregou docentes e pesquisadores universitários de várias áreas do conhecimento, gestores públicos e militantes da sociedade civil (JORNAL DA REDE, 1997).

A partir de todo o processo de construção do compromisso social entre os universitários e os movimentos sociais, os direitos humanos começam a fazer parte do cotidiano da vida universitária, através de iniciativas individuais ou de grupos envolvendo professores, estudantes e técnico-administrativos em experiências educativas extensionistas.

Deste modo, as universidades públicas (e algumas privadas ou comunitárias) têm desempenhado sua função social de oferecer aos distintos setores da sociedade a promoção da igualdade no acesso ao conhecimento e à cultura, gerando a formação de sujeitos que reconheçam a si e aos outros como construtores de direitos e deveres e como força motriz da história social.

Ao longo de sua história, a **extensão universitária** vem testemunhando o compromisso social das universidades com a construção da cidadania democrática. Por intermédio das ações de extensão em direitos humanos, os universitários têm colaborado com a construção de uma sociedade promotora dos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais. As ações de extensão, voltadas para indivíduos, grupos, comunidades e instituições, vem possibilitando a democratização do acesso à justiça e à tutela jurisdicional do Estado; a capacitação de agentes sociais e agentes públicos para a democratização do Estado e da gestão pública; a assessoria e apoio aos processos organizativos e aos movimentos sociais fortalecendo a organização da sociedade civil na participação das políticas sociais.

Por essa razão se considera que a porta privilegiada de entrada dos direitos humanos na educação superior no Brasil tenha sido a extensão universitária, como comprovam estudos de Zenaide na UFPB (2010), Brito na UFPEL (2003) e Souza Júnior na UNB (2004).

A educação para os direitos humanos na vida universitária é gestada através da educação formal e não-formal, fortalecendo a consciência da necessidade de enfrentar as formas de violência social e institucional, e construir uma cultura democrática pela paz, capaz de dar sustentação cultural e política à reforma do Estado e o processo de institucionalização do regime democrático. Em relação aos setores sociais subalternizados, tal experiência vem confrontar-se com a violação dos direitos básicos à saúde, educação, segurança e a justiça e a exigência de sua proteção e defesa.

Nos anos noventa, na América Latina, foram realizadas várias iniciativas, eventos, cursos e estudos na área dos direitos humanos de âmbito regional; dentre elas se destaca a atuação do Instituto Interamericano de Direitos Humanos-IIDH, com sede em Costa Rica, congregando universidades e sociedade civil de todos os países da região. Uma

iniciativa pioneira no Brasil foi a promovida pela ONG Conectas-DH de São Paulo, que vem realizando desde 2001 Colóquios Internacionais de Direitos Humanos, envolvendo centenas de ativistas, acadêmicos e especialistas de direitos humanos da América Latina, África e Ásia [6].

Foi, também, neste período que no Brasil começaram a serem realizados em várias universidades públicas e particulares, cursos, seminários, eventos e projetos de intervenção social voltados, sobretudo para a sociedade civil (movimentos sociais e ONGs) e para a formação de servidores públicos.

O salto da extensão para o **ensino** da graduação e da pós-graduação em direitos humanos começou a ser protagonizado por universidades tais como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Pelotas-RS (UFPEL), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Pará (UFPA), dentre outras; envolvendo disciplinas optativas ou atividades de extensão (seminários, grupos de pesquisa, projetos de extensão).

A década de 2000: a expansão

Em 2002, após um amplo processo de Consulta Nacional, foi lançada a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH2), a partir do fortalecimento e apoio das Secretarias do Governo Federal dedicadas aos direitos humanos (SEDH-PR, SECADI-MEC, RENAESP-MJ, entre outras)[7]. As iniciativas para a introdução dos Direitos Humanos no ensino superior começam a se multiplicar a partir das próprias universidades ou através da indução promovida e apoiada

6 Ver: http://www.conectas.org/

7 SEDH: Secretaria Especial de Direitos Humanos, na época vinculada ao Ministério da Justiça; desde 2003 está vinculada à Presidência da República; em 2011 passou a se denominar Secretaria de Direitos Humanos –SDH-PR. Ver: http://www.direitoshumanos.gov.br/

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC) alterou-se em 2011 para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Ver: http://portal.mec.gov.br/index.

A Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública (RENAESP) está vinculada a Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça. Ver: http://portal.mj.gov.br

por entidades internacionais e pela União, através do apoio institucional a projetos e programas em direitos humanos.

De fato, é somente no início do novo milênio que se disseminaram os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, assim como os Comitês de Educação em Direitos Humanos, as Cátedras e os Observatório. Com a institucionalização do Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH (em três versões 1996, 2002 e 2009)[8] e a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH (2006)[9], passaram a ser incentivadas pelo poder público Seminários, Congressos e encontros de direitos humanos, assim como disciplinas e cursos de educação em direitos humanos, através da Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria Nacional de Segurança Pública e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Em 2007, a SEDH-PR realizou em Brasília, o *I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos* reunindo universitários, ativistas e autoridades do MERCOSUL[10].

Antes do PNEDH, em 2003, já haviam sido realizadas iniciativas de cursos em nível de pós-graduação *lato sensu,* a exemplo do I Curso de Especialização em Direitos Humanos da UFPB com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (ZENAIDE e TOSI, 1999). Porém a pós-graduação *stricto sensu* em DH no Brasil começou a partir de 2004, quando surgiram os primeiros mestrados acadêmicos em direitos humanos, financiados por uma fundação privada internacional: a Fundação Ford, através da Fundação Carlos Chagas. A licitação foi muito concorrida e ao final foram escolhidos os projetos dos cursos de Direito da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade Federal do Pará (UFPA), distribuídos em três grandes regiões do país: Sudeste, Nordeste e Norte.

Em 2010, a Secretaria Especial de Direitos Humanos encomendou um estudo acerca da possibilidade de se institucionalizar as dire-

8 Os três programas podem ser encontrados em: http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/pndh.

9 O PNEDH foi elaborado inicialmente pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, sendo discutido através de encontros estaduais, audiências públicas e seminários. Ver copia do PNEDH em português e espanhol em: http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/promocaodh/edh.

10 Na V Reunião das Altas Atoridades em Direitos Humanos e Chancelarias dos Mercosul e Estados Associados, realizada em Agosto de 2006, em Brasília, foi aprovada a criação do GT Cultura e Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.observatoriomercosur.org.uy/pr/raddoc38.php>. Acessado em 06.12.2012.

trizes para a educação em direitos humanos. Em seguida, a SECAD--MEC apoiou a realização de um projeto coordenado pela UFPB para organizar uma publicação sobre "Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos", com o objetivo de subsidiar as iniciativas de formação na área[11]. Em 2010, a SECAD-MEC apoiou outro projeto, sobre subsídios para a educação em direitos humanos nas áreas de Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia[12]. Em 2011, o Conselho Nacional de Educação, em reunião com a Secretaria dos Direitos Humanos e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, votou por unanimidade o inicio do processo de elaboração das Diretrizes Gerais para a Educação em Direitos Humanos, finalmente aprovadas em 30 de maio de 2012 pelo CND[13].

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O levantamento dos dados sobre Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil oferece a oportunidade de tecer algumas considerações sobre "o estado da arte dos Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior no Brasil", apontando algumas tendências e colocando alguns desafios.

O **quadro 01** mostra o universo das 39 instituições de Ensino superior (IES) que informaram desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em Direitos Humanos e mostra como eles estão distribuídas de forma equilibrada em todas as regiões do país, com exceção da região Norte:

11 Ver: SILVEIRA, Rosa M. Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos*: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007. O livro pode ser encontrado em: http://www.redhbrasil.net/educacao_em_direitos_humanos.php.

12 Ver: FERREIRA, L. de F. - ZENAIDE, M. de N. T., et alii (orgs), 2010a, 2010b, 2010c.

13 Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866>.Acessado em 06.12.2012.

Quadro 01:
Distribuição da presença dos direitos humanos nas IES por região[14]

REGIÕES	UNIVERSIDADES
Norte	Univ. Federal do Pará – UFPA
Nordeste	1. Univ. Federal de Pernambuco-UFPE
	2. Univ. Federal do Ceará – UFC
	3. Univ. Federal do Maranhão - UFMA
	4. Univ. Federal da Paraíba – UFPB
	5. Univ. Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
	6. Univ. Federal de Campina Grande – UFCG
	7. Univ. Federal do Piauí – UFPI
	8. Univ. Estadual da Bahia – UNEB
	9. Univ. Federal de Sergipe – UFS
Sudeste	10. Univ. Federal Fluminense – UFF
	11. Univ. Federal Rural do Rio De Janeiro – UFRRJ
	12. Univ. Federal do Rio De Janeiro - UFRJ
	13. Univ. Estadual do Rio De Janeiro – UERJ
	14. Univ. de São Paulo – USP
	15. Pontifícia Univ. Católica do Rio De Janeiro - PUC-RJ
	16. Univ. Católica de Petrópolis - UCP
	17. Univ. Bandeirante de São Paulo - UNIBAN
	18. Univ. Estadual Paulista – UNESP
	19. Centro Universitário Fieo - UNIFIEO/SP
	20. Univ. Federal de São Carlos – UFSCAR
	21. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
	22. Univ. Metodista de São Paulo - UMESP
	23. Fundação Getúlio Vargas de São Paulo - FGV-SP
	24. Univ. Federal De Ouro Preto - UFOP
	25. Univ. Federal de Minas Gerais – UFMG
	26. Pontifícia Univ. Católica de Minas Gerais - PUC-MG
	27. Univ. Federal de Espírito Santo – UFES

14 O mapeamento não conseguiu abranger todo o universo das universidades públicas, comunitária e privadas do Brasil. Os resultados, portanto, não possuem um valor estatístico preciso, mas indicam com certa confiabilidade algumas tendências.

Centro--Oeste	28. Univ. Federal de Mato Grosso - UFMT
	29. Univ. Federal de Mato Grosso Do Sul – UFMS
	30. Univ. de Brasília – UnB
	31. Univ. Federal de Goiás - UFG
Sul	32. Univ. Federal de Pelotas – UFPEL
	33. Univ. Federal do Rio Grande - FURG
	34. Instituto Superior de Filosofia Berthier – IFIBE
	35. Univ. Federal de Santa Catarina – UFSC
	36. Univ. do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
	37. Univ. Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
	38. Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul – UNIJUI

Fonte: Primária

Outra característica revelada pelo Quadro 1 é o crescente processo de **expansão** dos Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil nos últimos 10 anos. Dos 61 órgãos/setores que atuam nas IES pesquisadas[15] (e que continuam atuando ainda hoje), somente 03 (5,0%) foram fundados no decorrer dos anos 80, significativamente ao redor de 1988, época da Constituinte e de promulgação da Constituição, marco fundamental no processo de democratização e institucionalização dos Direitos Humanos no país.

Nos anos 90, após a institucionalização do PNDH, ocorreu a fundação de 14 (26,00%) novos setores atuando em direitos humanos nas universidades[16], e na década de 2000, essas iniciativas se multiplicaram, uma vez que a pesquisa identificou 54 (69,00%) IES com atuação institucional em direitos humanos, o que indica uma forte expansão com tendência à consolidação da área.

15 O número é maior do que o das universidades pesquisadas, porque em algumas Universidades há mais de uma entidade.

16 A pesquisa, realizada em 2011, não conseguiu identificar todas as entidades e está desatualizada: muitas outras atividades surgiram neste período.

Tabela 1:
Número de setores institucionalizados em direitos humanos nas Universidades no Brasil

Época de fundação	**Nº**	**%**
Década de 1980:	03	5,00
Década de 1990:	16	26,00
Década de 2000:	42	69,00
TOTAL	**61**	**100,00**

Fonte: Primária

A criação desses setores teve como fatores histórico-culturais e políticos a realidade social e a violação de direitos, a emergência dos novos atores sociais, o engajamento social de docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo e gestores no processo de transição e democratização da sociedade brasileira, assim como, o incentivo por parte de ONGs e do poder público através de editais, a exemplo dos Programas: Balcão de Direitos, Programa Nacional de Extensão (PROEXT), Centros de Referencias em Direitos Humanos, Brasil sem Homofobia, Educação em Direitos Humanos, Criação e Fortalecimento de Núcleos de Direitos Humanos, Universidade Aberta do Brasil, dentre outros.

Outra característica significativa é que a **institucionalização** dos direitos humanos no espaço das IES foi construída historicamente e obteve o reconhecimento oficial da universidade, com estatutos, corpo acadêmico, vinculação institucional, sites, relações nacionais e internacionais, produção científica, promoção de eventos, publicação de revistas, articulação de redes, etc.

A presença dos Direitos Humanos no ensino, na pesquisa e na extensão nas IES assume diferentes formas institucionais: Núcleos, Comissões, Programas, Laboratórios, Grupos de Estudo, Cátedras, Observatórios ou Centros de Referência, que desenvolvem funções parecidas e realizam atividades similares. Todos, de certa forma, se dedicam ao estudo, ao ensino, à pesquisa acadêmica e à intervenção social; ou seja, a pesquisa acadêmica não é desvinculada do engajamento com as questões sociais, embora alguns órgãos enfatizem ou priorizem mais um ou outro aspecto.

A tabela 2 mostra como a inserção dos direitos humanos nas IES atravessa diversos setores institucionais acadêmicos e da gestão universitária, uma vez que 25 ações e setores identificados estão vinculados **às** áre-

as das Ciências Humanas, Letras e Artes, 16 **às** Ciências Jurídicas, 15 aos órgãos de gestão superior, 03 **à**s Ciências da Educação e 1 das Ciências da Saúde. No campo acadêmico, as Ciências Jurídicas e as Ciências Humanas aparecem como *lócus* principal de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, assim como as Pró-Reitorias de Extensão e Pós-Graduação.

Tabela 02
Vínculos institucionais dos setores com ações de direitos humanos nas IES no Brasil (1980-2011)

ÁREAS DE CONHECIMENTO	**Nº**	**%**
Centros de Ciências Jurídicas/Faculdades de Direito:	16	26,66
Centros de Ciências Humanas, Letras e Artes (ou similares):	25	41,66
Reitorias, Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró--Reitorias de Extensão:	15	25,00
Centros de Educação ou Institutos de Pedagogia	03	5,00
Centros de Saúde	01	1,66
TOTAL	**60**	**100,00**

Fonte: Primária

Em algumas IES, os Núcleos, as Comissões e os Observatórios vinculam-se às Reitorias ou às Pró-Reitorias de Pós-Graduação e Pesquisa ou de Extensão. No caso das Pró-Reitorias de Extensão é importante esclarecer que, desde 1990, os direitos humanos são eixos do Plano Nacional de Extensão, fato relevante que tem contribuído para atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas junto aos órgãos da União na articulação de programas e ações em direitos humanos.

Organizamos a tabela 3 considerando as modalidades pluri, inter- e trans- disciplinares conceituadas por Fazenda (1993)[17], a partir das respostas oferecidas nos formulários de pesquisa ou de acordo com

17 Para compreensão da tabela 05, utilizamos as definições de Fazenda (1993, p. 27) sobre **disciplinaridade** como "conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos e das matérias"; **multidisciplinaridade** como "justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas", **pluridisciplinaridade** como "justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento", **interdisciplinaridade** como "Interação existente entre duas ou mais disciplinas" e **transdisciplinaridade** como "resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas".

a pesquisa documental e bibliográfica.

Tabela 03:
Distribuição de setores em direitos humanos por área disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar

ÁREA PLURIDISCIPLINAR	Nº	%	Modalidades	Nº	%
DIREITO	14	23,33	Núcleos de Estudos e Pesquisas	04	6,66
			Programas de Pós-Graduação	04	6,66
			Programas de Extensão	02	3,33
			Laboratórios	02	3,33
			Centros de Referencias	02	3,33
SOCIOLOGIA	05	8,33	Núcleos e Centros de Estudos sobre Violência, Criminalidade e Segurança	04	6,66
			Laboratórios	01	1,66
ANTROPOLOGIA	02	3,33	Núcleos de Estudos e Pesquisas	01	1,66
			Laboratórios	01	1,66
EDUCAÇÃO	02	3,33	Grupo de Estudos e Pesquisas	01	1,66
			Núcleo de EDH	01	1,66
SERVIÇO SOCIAL	01	1,66	Núcleos de Estudos e Pesquisas	01	1,66
FILOSOFIA	01	1,66	Curso de Especialização DH	01	1,66
Subtotal	**25**	**41,66**			

ÁREA INTERDISCIPLINAR	35	58,33	Núcleos	17	28,33
			Comissões de DH	06	10,00
			Programas de Extensão	04	6,66
			Cátedras	02	3,33
			Observatórios	02	3,33
			Centros de Referencias Laboratórios	02	3,33
				01	1,66
ÁREA TRANSDISCIPLINAR	01	1,66	Núcleo de Estudos sobre a Violência	01	1,66
TOTAL	**60**	**100,00**			

Fonte: Primária

A tabela 4 comprova como os setores institucionalizados que atuam em Direitos Humanos nas IES variam: interdisciplinar 58,33%, pluridisciplinar 41,66% e transdisciplinar 1,6%. Na perspectiva pluridisciplinar, algumas áreas aparecem como protagonistas, como o Direito, a Sociologia, a Antropologia e a Educação. Enquanto os Núcleos de Estudos e Pesquisas em direitos humanos aparecem nas áreas de Direito, Filosofia e Serviço Social, os núcleos que abordam a violência e a criminalidade encontram-se na Sociologia e na Antropologia**.**

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* com áreas de concentração em direitos humanos se situam na área de Ciências Jurídicas, uma vez que o edital da Fundação Ford assim o exigia; já os Laboratórios e os Centros de Referencias reúnem várias áreas do conhecimento.

Tabela 04:
Número de estabelecimentos em direitos humanos nas Universidades por área de conhecimento

ÁREAS DO CONHECIMENTO	**Nº**	**%**
INTERDISCIPLINARES	36	60,00
DIREITO/CIÊNCIAS JURÍDICAS	13	21,66
SOCIOLOGIA	06	10,00
EDUCAÇÃO	02	3,33

ANTROPOLOGIA	02	3,33
FILOSOFIA	01	1,66
Total	**60**	**100,00**

Fonte: Primária

A pesquisa indica duas características do processo de inserção dos direitos humanos na educação superior no Brasil: a interdisciplinaridade e a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão.

O ensino, a pesquisa e a extensão universitária em Direitos Humanos vêm se constituindo em um espaço efetivo de exercícios de práticas **interdisciplinares**. Este fenômeno é bem conhecido e familiar a todos aqueles que atuam na área, mas nem sempre é percebido pelos órgãos oficias de fomento ao ensino e à pesquisa, nos quais ainda predomina a compreensão de que os Direitos Humanos se definem como campo hegemônico das ciências jurídicas.

Por sua própria natureza, uma abordagem na ótica dos direitos humanos exige o diálogo entre, para e além das várias áreas do conhecimento, que permita articulação entre métodos e conhecimentos no âmbito das diferentes disciplinas, construindo assim um novo perfil profissional. Os "direitos humanos", por sua própria natureza, obrigam a superação das tradicionais divisões em disciplinas e departamentos e a promoção de atividades conjuntas em direitos humanos permite um encontro a uma colaboração mais sistemática e orgânica entre professores de várias disciplinas: direito, história, filosofia, ciências sociais, psicologia social, serviço social, educação, geografia, etc.

Além disso, os "direitos humanos" se tornam um eixo **articulador de ensino, pesquisa e extensão** e da gestão, que parte das necessidades reais da sociedade, promove estudos e pesquisa, que servem de subsídios para a sala de aula, e para a extensão, tanto no campo da formação quanto da assessoria e de outras formas de intervenção junto aos movimentos sociais e aos órgãos públicos. Destra maneira, a realidade consistiu um ponto de partida e de chegada e um objeto permanente de preocupações e de intervenção, que entra a fazer parte do cotidiano acadêmico e não se torna um mero objeto de pesquisa eventual e instrumental.

A Universidade assume assim o seu papel e a sua contribuição específica e relevante dentro de um "Sistema Nacional de Direitos Hu-

manos" que inclui um conjunto de ações governamentais e não governamentais para a promoção, defesa e difusão de uma cultura da tolerância, do respeito aos direitos fundamentais e da promoção da cultura de paz.

Articulações e redes nacionais e internacionais

A pesquisa identificou a existência de articulações nacionais e internacionais que atuam numa troca permanente de informações e com o intercâmbio de pesquisadores, para responder à demanda crescente de formação nesta área de maneira criativa a inovadora produzindo novas pesquisas e novas metodologias pedagógicas[18].

Algumas dessas articulações no âmbito das IES constituem-se em redes, como por exemplo, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, o Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos; algumas dessas redes estão relacionadas com ONGs e movimentos sociais de defesa e promoção dos Direitos Humanos, locais e nacionais, e internacionais, como o Movimento Nacional de Direitos Humanos[19], a DH-NET[20], o GAJOP[21], a Justiça Global[22], o CEJIIL[23], o CONECTAS[24], o Instituto Brasileiro de Direitos Humanos[25], dentre outros.

Outro exemplo de redes universitárias de Direitos Humanos é o Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras[26], que desde 1990, inseriu os direitos humanos como área temática da extensão universitária, articulando ações e projetos em rede, a exemplo da "Rede de Educação em Direitos Humanos–REDH-BRASIL",[27] do Programa Nacional de Extensão Universitária[28], dos Cursos em Educação em Direitos Humanos na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dos projetos de constituição e formação dos núcleos de educação em direitos humanos.

18 Não foi possível sistematizar e organizar essas informações de forma mais precisa.
19 Ver: www.mndh.org.br/
20 Ver: DH-NET: direitos humanos na internet: www.dhnet.org.br
21 Ver: GAJOP - Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares. www.gajop.org.br/
22 Ver: Justiça global: http://global.org.br/
23 Ver: Centro pela Justiça e o Direito Internacional: http://cejil.org/front/
24 Ver: CONECTAS: Direitos Humanos: http://www.conectas.org/
25 Ver: IDBH: http://www.ibdh.org.br/
26 Ver: *www.renex.org.br*
27 Ver: http://www.redhbrasil.net/biblioteca_on_line.php.
28 Ver:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&Itemid=487

No âmbito da pós-graduação, experiências de intercâmbio acadêmico têm se efetivado através de projetos em rede com mestrados de Direito que possuem áreas de concentração em direitos humanos (ex: PROCAD/MINTER), ou através das cátedras UNESCO de direitos humanos (direitos humanos e violência, educação em direitos humanos). Essas redes acadêmicas estão articuladas também com Universidades de outros países, especialmente da América Latina e da Europa, através de convênios bilaterais ou de consórcios, como por exemplo, o do Projeto ALFA *Human Rights facing secutiry* coordenado pela Universidade de Florença (2004-2008), o Consórcio latino-americano de Pós-graduação em Direitos Humanos, os Colóquios Internacionais de Direitos Humanos coordenado pelo CONECTAS, dentre outros. No âmbito do MERCOSUL, devemos assinalar as articulações entre as Altas Autoridades de Direitos Humanos do MERCOSUL, e a criação de um Instituto de Políticas Públicas e Direitos Humanos do MERCOSUL (2010)[29].

Em 2003, para fortalecer a articulação dessas iniciativas da "comunidade acadêmica em Direitos Humanos" foi criada, a *Associação Nacional de Direitos Humanos-Pesquisa e Pós-graduação* (ANDHEP)[30], entidade que promove ações de estudos e pesquisa, publicações e vídeos, participa de Comitês, promove ações de formação, articula o Fórum de Pós-Graduação. Os encontros anuais e regionais, desempenham um papel fundamental na criação e fortalecimento dessas redes acadêmicas de formação em direitos humanos (BITTAR, 2012).

Um papel relevante neste sentido é o apoio institucional oferecido pelo Governo Federal, através da *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República* - SDH-PR[31], da *Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Inclusão*-SECADI - do Ministério da Educação-MEC, e da *Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança Pública*--RENAESP, *Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania* - PRONASCI da Secretaria Nacional de Segurança Pública e da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça.

Finalmente a pesquisa levanta outras iniciativas dos poderes públicos federais e estaduais e municipais, a exemplo das Comissões

29 Ver: http://www.observatoriomercosur.org.uy/pr/index.php>. Acessado em 06.12.2012.

30 Ver: www.andhep.org.br

31 Ver: http://www.sedh.gov.br/

de Direitos Humanos da Câmera dos Deputados[32] e do Senado[33], das Comissões de Direitos Humanos das Assembléias Legislativas e das Câmaras Municipais; das Escolas de Formação dos Magistrados e do Ministério Público[34], em âmbito federal e estadual, que promovem Cursos de Especialização em Direitos Humanos.

Eixos Temáticos e Linhas de Pesquisa

A pesquisa é a dimensão da educação superior na qual a Universidade pode oferecer a sua contribuição mais específica e qualificada, em relação à produção social do conhecimento. Os Direitos Humanos estão presentes de forma sempre mais significativa em seminários, congressos, encontros de pesquisadores, nas reuniões da SBPC[35] e das Associações de Pós-Graduação e Pesquisa, aparecem com freqüência sempre maior no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que indica uma crescente consolidação da área na comunidade acadêmica.

O levantamento realizado nos Núcleos, Programas de Pós-Graduação e Grupos de Pesquisa permitiu identificar as linhas de pesquisa mais freqüentes, que foram organizadas ao redor de alguns eixos temáticos. Não queremos com isso sistematizar o universo pluralista e multifacetado das pesquisas, mas somente indicar algumas características e tendências comuns.

Eixo Histórico: História, Memória e Verdade

O eixo histórico aborda a reconstrução da trajetória histórica do surgimento e da afirmação dos Direitos Humanos, especialmente a partir da Modernidade. Conta com a contribuição da História – tanto a história conceitual (da idéias) como a história social (dos acontecimentos); da Filosofia – no sentido de avaliar criticamente as teorias filosóficas que jus-

32 Ver: http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm

33 Ver : http://www.senado.gov.br/atividade/comissoes/comissao.asp?origem=SF&com=834

34 Ver: http://www3.esmpu.gov.br/

35 Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência.

tificaram diferentes concepções dos direitos do homem que confluíram na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; e do Direito – reconstruindo a trajetória das doutrinas jurídicas que contribuíram para a constituição dos direitos humanos como os conhecemos hoje.

A esta dimensão está associada à **memória histórica**, como afirma o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (BRASIL-PNDH3, 2010, p. 209):

> A investigação do passado é fundamental para a construção da cidadania. Estudar o passado, resgatar sua verdade e trazer à tona seus acontecimentos, caracterizam forma de transmissão de experiência histórica que é essencial para a constituição da memória individual e coletiva. A história que não é transmitida de geração a geração torna-se esquecida e silenciada. O silêncio e o esquecimento das barbáries geram graves lacunas na experiência coletiva de construção da identidade nacional. Resgatando a memória e a verdade, o País adquire consciência superior sobre sua própria identidade, a democracia se fortalece. As tentações totalitárias são neutralizadas e crescem as possibilidades de erradicação definitiva de alguns resquícios daquele período sombrio, como a tortura, por exemplo, ainda persistente no cotidiano brasileiro. O trabalho de reconstituir a memória exige revisitar o passado e compartilhar experiências de dor, violência e mortes. Somente depois de lembrá-las e fazer seu luto, será possível superar o trauma histórico e seguir adiante. A vivência do sofrimento e das perdas não pode ser reduzida a conflito privado e subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual. A compreensão do passado por intermédio da narrativa da herança histórica e pelo reconhecimento oficial dos acontecimentos possibilita aos cidadãos construírem os valores que indicarão sua atuação no presente.

Linhas de pesquisa:

- Teoria e História dos Direitos Humanos e da democracia
- Direito e exclusão social na história: aspectos jurídicos e filosóficos
- Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política
- História, direitos humanos, políticas públicas e cidadania
- Justiça transicional e Direito à Verdade e à Memória: a Lei de Anistia Brasileira e nos Países do Cone Sul Latino-Americano

Eixo de Fundamentação: Teorias dos Direitos Humanos

O eixo de fundamentação aborda as questões relativas à fundamentação dos direitos humanos do ponto de vista teórico, através da contribuição de várias disciplinas: direito, filosofia, ciência política, antropologia, sociologia, psicologia, geografia, entre outros, enfrentando as principais questões relativas aos direitos humanos: gerações ou dimensões dos direitos e indissociabilidade, interdependência; direitos humanos e direitos fundamentais; universalismo ou relativismo; interdisciplinaridade, etc.,

Linhas de pesquisa:

- Fundamentação e Interdisciplinaridade Teórica em Direitos Humanos
- A constituição do campo dos Direitos Humanos no Brasil como área de intervenção interdisciplinar.
- Teoria (jurídica e política) dos Direitos Humanos e da democracia
- Direito e exclusão social na história: aspectos jurídicos e filosóficos
- Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos
- Fundamentos da Justiça e dos Direitos Humanos
- Fundamentos teóricos dos DH
- Fundamentos dos Direitos Humanos

Eixo Político: Democracia e Direitos Humanos

Estudos sobre as doutrinas e os sistemas políticos (na história e na atualidade), e sua articulação com os direitos humanos. A questão da eficácia social das normas de proteção aos direitos humanos e das ações e políticas públicas. As diferentes concepções da democracia e os direitos humanos; democracia e liberalismo, democracia e socialismo. O papel do Estado e da "nova esfera pública da cidadania" na promoção e defesa dos Direitos do homem a nível local, nacional e internacional. O papel da sociedade civil organizada e o dos movimentos sociais para a produção de uma eficácia histórica que possa assegurar a implementação sempre maior e mais efetiva dos direitos humanos. Estudos sobre a cultura política e sua relação com o desenvolvimento da cidadania.

Uma relevância sempre maior adquire o estudo das relações internacionais e especificamente do Direito Internacional dos DH; Globa-

lização, DH e Geopolítica; Sociedade Civil global e *Governance* mundial; Os sistemas regionais de proteção dos DH; Guerra e paz e "intervenções humanitárias". O Direito penal internacional.

Linha de pesquisa 1: Democracia, Estado de Direito e DH

- Democracia participativa, justiça e cidadania
- **Núcleo pela Tolerância**
- Estudos da Democracia
- Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos
- Direitos humanos, democracia, construção de identidades/diversidades e movimentos sociais
- Direitos Humanos e Democracia: teoria, história e política
- Direitos Humanos, democracia e ordem internacional
- Ética e direitos humanos: unidade e diversidade do Fórum social Mundial
- A questão do ensino religioso nas escolas públicas

Linha de pesquisa 2: Direito Internacional dos DH

- Integração sul-americana: repercussões sistêmicas, humanitárias e etno-políticas.
- **Observatório do Conselho de Segurança da ONU**
- Gênero, Trabalho e Família: tendências internacionais. Efetividade dos Direitos de Terceira Dimensão e Tutela da Coletividade, dos Povos e da Humanidade;
- Direitos Humanos, democracia e ordem internacional;
- Justiça transicional e Direito à Verdade e à Memória: a Lei de Anistia Brasileira e nos Países do Cone Sul Latino-Americano
- Direitos Humanos, democracia e ordem internacional
- Sistema Interamericano de Direitos Humanos
- **Grupo de Pesquisa em Sistemas Internacionais Contemporâneos**

Eixo Educacional ou Formativo: Cultura e Educação em DH

Este eixo reúne estudos de natureza teórica sobre os fundamentos filosóficos, históricos, culturais da educação em Direitos Humanos. Reflexões sobre cultura e sociedade contemporânea e suas implicações

sobre os DH. Teorias e métodos pedagógicos para a educação em DH nos vários contextos formais e não formais. Análises sobre as mudanças paradigmáticas ocorridas na produção do conhecimento e as demandas, delas decorrentes, necessárias ao processo educacional. Direitos Humanos e formação de atitudes, valores e práticas. Violências, Diversidades e Educação em e para os DH. Direitos Humanos, Políticas e Práticas Educacionais. O Plano Nacional de Educação em DH.

Linhas de pesquisa

- Direitos Humanos, Sociedade, Cultura e Educação
- Alteridade, Ética e Educação para a Cidadania
- Identidades sócio-culturais, Igualdade e Educação para a Diversidade
- Educação e Interseccionalidade: sexo, gênero, raça/etnia e classe social
- Exclusão Social e Moral, Estigma, Preconceitos e Processos de Discriminação
- Cultura de Paz, Educação para a Democracia e os Direitos Humanos
- Direitos Humanos Internacionais e Educação em Direitos Humanos
- Direitos Humanos, Políticas Públicas e Educação
- Educação sem homofobia
- Educação inclusiva

Eixo das práticas, políticas e instrumentos de proteção e defesa dos direitos humanos

Estudo das medidas e dos instrumentos para a realização prática dos direitos humanos e da eficácia social das normas de proteção aos direitos humanos e das ações e políticas públicas, do ponto de vista **jurídico,** explicitando as garantias gerais – sociais e constitucionais – as garantias especiais e os instrumentos jurídicos a nível internacional, federal, estadual, e municipal, destinados à promoção e defesa dos DH e as possibilidades novas, abertas a partir de um "direito emergente". Estudos sobre a internacionalização e universalização dos Direitos Humanos. Análise de praticas institucionais e **políticas** em Direitos Humanos. Estudos sobre a situação dos Direitos Humanos e bancos de informação em Direitos Humanos.

Linha de pesquisa:

- Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos
- Instituições Sócio-Jurídicas e Cidadania;
- Fundamentos da Justiça e dos Direitos Humanos
- Justiça restaurativa
- Positivação e Concretização Jurídica dos Direitos Humanos
- Processo e Efetivação da Justiça e dos Direitos Humanos
- **Direitos Fundamentais em sua Dimensão Material**
- **Efetivação Jurisdicional dos Direitos Fundamentais**
- Práticas e representações sociais de promoção e defesa de Direitos Humanos
- O direito achado na rua.
- Formas alternativas de resolução de conflitos extralegais,

Eixo de Políticas Públicas em DH

Estudos sobre conflitos e processos de inclusão/exclusão social. Estudos sobre populações minoritárias, suas formas identitárias e organizativas. Estudos sobre os processos históricos de construção da cidadania: populações minoritárias e cidadania. Estudos sobre movimentos populares e seu papel na construção dos Direitos Humanos. Pesquisas sobre o papel das políticas públicas nos processos de inclusão/exclusão social. Estudos de temas específicos à luz da doutrina dos direitos humanos, que dizem respeito ao ser humano nas suas diferentes maneiras de ser: como mulher, como idoso, como criança e adolescente, como LGBTT, etc.

Linha de pesquisa 1: Exclusão Social, Políticas Públicas e DH

- Estado, Sociedade e Direitos Humanos
- Pobreza, Desigualdade e Políticas Públicas
- Direitos Humanos, direitos sociais e políticas públicas na educação
- Direitos Humanos e inclusão social
- Inclusão Social, Proteção e Defesa dos Direitos Humanos
- Direitos Humanos e Inclusão Social
- História, direitos humanos, políticas públicas e cidadania
- Cidadania e Práticas Sociais

- Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Linha de pesquisa 2 - Diversidade e Cidadania
- Educação e interseccionalidade: sexo, gênero, raça/etnia e classe social
- Homossexualidade: cultura, política, saúde e direitos humanos
- Diversidade Sexual e Gênero
- Educação sem homofobia
- Mídia e Homofobia
- Diversidade e Cidadania
- Gênero e Direitos Humanos
- Territórios, direitos humanos e diversidades socioculturais

Linha de pesquisa 3. Violência, Segurança Pública e DH
- Violência, Criminalidade e cidadania
- Violência de Gênero e Homofobia
- Violência na Escola
- Direitos Humanos e Violência: Governo e Governança (Cátedra UNESCO)
- Criminologia e Sistema Penal;
- Violência e Exclusão Social.
- Violência, Segurança Pública e Direitos Humanos
- Justiça restaurativa
- Laboratório de Estudos da Violência e Segurança
- Grupo de Pesquisa em Política de Drogas e Direitos Humanos
- Intervenção penal, segurança pública e direitos humanos
- Monitoramento de Violações aos Direitos Humanos,
- Políticas de Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania

A Proliferação da Demanda por Direitos Humanos

Dado que "direitos humanos" indicam um conceito extremamente amplo, na delimitação do objeto de pesquisa tivemos que fazer um recorte, priorizando algumas palavras-chave, escolhidas a partir dos temas de pesquisa mais recorrentes nos eventos, tais como os encontros da ANDHEP e nos Programas e Projetos de Pós-graduação disciplina-

res e interdisciplinares em DH.

Esta escolha deixa "de fora" um conjunto muito grande de temas, como por exemplo, toda a discussão, da Mídia e dos Direitos Humanos (que é um dos cinco eixos do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos); ou o grande tema dos Direitos Humanos e do Meio Ambiente; ou a maior parte dos direitos Econômicos e do Desenvolvimento, especialmente os direitos trabalhistas, o fenômeno do trabalho escravo, e poderíamos continuar com uma serie praticamente ilimitada de direitos.

O que fazer? Não podemos "deixar de fora" nenhum direito, todos eles são fundamentais para aqueles que os reivindicam, conforme o lema: "todos os Direitos para todos". Por outro lado, qual é o sentido de reivindicar uma lista crescente e tendencialmente ilimitada de direitos? Não se corre o risco de provocar uma proliferação e inflação incontrolada da "demanda por direitos"? Temos aqui uma questão que a pesquisa levanta e que merece ser debatida pela comunidade acadêmica.

Registra-se um aumento crescente das gerações de direitos (I, II, III, IV geração), uma ampliação não somente da quantidade dos direitos a serem tutelados, mas até da titularidade dos direitos que, segundo algumas tórias, deveria ser atribuída também aos "não-humanos" (a natureza e todos os outros seres vivos). Isto pode provocar uma certa frustração prática, porque nem todos os direitos podem ser garantidos para todos da mesma maneira. Existem, por exemplo, limites à acumulação de direitos, que são **naturais** (apesar do avanço tecnológico a natureza nos impõe limites, superados os quais podemos cair num colapso ecológico), éticos (nem tudo o que podemos fazer tecnicamente é moralmente aceitável), **econômicos** (os recursos econômicos são limitados e nem todas as demandas por direito podem ser satisfeitas), **sociais** (os meus direitos individuais podem chocar com outros direitos individuais ou coletivos).

Uma concepção estritamente individualista dos direitos não considera esses limites; no entanto é necessário compatibilizar os "meus" direitos com a responsabilidade para como os direitos "do outro". E esta relação provoca conflitos entre direitos, às vezes entre os próprios direitos fundamentais, por definição inalienáveis: por exemplo, entre o direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente, entre o direito da mulher sobre o seu corpo e o direito do nascituro, entre a liberdade de imprensa

o direito à privacidade e à preservação da imagem, entre o direito de autor e o direito ao livre acesso à cultura, etc.

A proliferação dos direitos revela assim uma insuficiência teórica na definição dos conceitos;[36] com efeito, se "tudo" é direitos humanos, "nada" é direitos humanos, como afirma Danilo Zolo:

> À expansão anômica do repertório dos direitos fundamentais corresponde o risco de levantar uma grave aporia: se tudo é fundamental, nada é fundamental. Por outro lado, intui-se que os direitos humanos não podem ser todos iguais – de igual peso normativo, ainda mais quando estão em conflito uns com os outros (ZOLO, 2011, p. 45).

O conceito de direitos subjetivos adquire assim uma amplidão imensa, mas perde a sua capacidade de explicação, aumente em extensão, mas perde em intensidade. Não podemos certamente responder aqui a toda essas questões, que, ao final se resume na questão fundamental: o que são Direitos Humanos? O que podemos dizer, a partir de uma primeira análise dos dados da pesquisa, é que identificamos pelo menos três características comuns a todos aqueles que "trabalham" academicamente os direitos humanos como tema de pesquisa:

- Os Direitos Humanos estão se constituindo sempre mais como um **"campo teórico"** (Bourdieu) ou **"campo hermenêutico"** (Gadamer), ou mesmo um **"paradigma**" (Kuhn) em sentido amplo, isto é, um conjunto de textos, interpretações, princípios, conceitos, linguagens, valores e questões suscitados pela reflexão coletiva, interdisciplinar, teórica e prática. Este campo é delimitado pelo conjunto de princípios que regem a convivência civil e o contrato social de um país regido por um Estado Democrático de Direito. Nele, há necessariamente um pluralismo de opiniões e de ideologias, mas também há limites, que são dados pelo próprio pacto social que fundamenta o Estado de Direito e que encontra a sua expressão máxima na Constituição. Neste sentido a carta magna se situa entre o "direito natural" e o "direito positivo": ela é expressão da "soberania popular", mas é ao mesmo tempo

36 Já Michel Villey havia ironicamento criticado la *"prolifération des droits de l'homme",* como uma manifestação da "*décompósition du concept de droit*" no seu panfleto anti moderno intitulado *Le droit et les droits de l'homme,* Paris, Presse Universitaire de France, 1983, p. 131-154. Edição brasileira. *O direito e os direitos humanos*, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

subtraída à "vontade da maioria" para garantir o respeito das minorias e das "cláusulas pétreas" que impedem a "tirania democrática".

- Falar em direitos humanos, portanto, significa falar uma **mesma linguagem**, que aborda um mesmo conjunto de conceitos, temas e problemas, produtos de uma tradição histórica e de um debate interpretativo em torno dessa história. Ora, como cada linguagem cria o próprio mundo, a linguagem dos direitos humanos cria (no sentido literal, na medida em que aponta para uma sua efetivação) o mundo dos direitos humanos, enquanto idéia reguladora e horizonte a ser perseguido. A abrangência e universalidade dos direitos humanos se estendem, portanto, para todos os sujeitos que usam esta mesma linguagem, que participam desta mesma comunidade de fala e de práticas. O que significa que os DH, nascidos no contexto da história ocidental moderna, podem assumir uma abrangência maior e ser apropriados também por outras culturas e sociedades.
- Por isso, os direitos humanos não são somente um campo hermenêutico, do âmbito discursivo e retórico, mas igualmente e, sobretudo, um **campo de luta ideológica, social e política** em constante movimento. É desse debate, - que pressupõe e ao mesmo tempo provoca a existência de espaços democráticos para a sua efetivação -, que vai depender a abrangência e a efetividade dos direitos humanos em cada contexto.

Se estas observações são pertinentes, e todas elas precisam ser debatidas, poderíamos afirma que o que define "o que são direitos humanos" não são as definições conceituais, que podem e devem ser diversas e plurais, mas o sentido de pertença e de identificação a este campo acadêmico, à adesão a esta linguagem e o engajamento prático para a sua realização e implementação efetiva. Os direitos humanos constituem assim não somente um tema a ser estudado, mas uma maneira específica de abordar esses temas, na ótica, na perspectiva dos direitos humanos.

OS DIREITOS HUMANOS NA PÓS-GRADUAÇÃO
Programas de Pós-graduação *lato sensu* em Direitos Humanos

No Brasil, os cursos de pós-graduação *lato sensu* em direitos humanos surgem a partir de demandas de formação dos profissionais que atuam em órgãos de defesa da cidadania, públicos, da sociedade civil e dos movimentos sociais, e oferecem uma oportunidade para aprofundar e fundamentar a prática da promoção e tutela dos DHs. Tais cursos, surgidos na metade dos anos 90, exerceram um papel importante na promoção das primeiras experiências de ensino em nível de pós-graduação, de caráter interdisciplinar e criaram as condições para as novas áreas de concentração em direitos humanos nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (2004) e dos Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos para a área interdisciplinar da CAPES (2011/2012).

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* em direitos humanos atendem a uma demanda diferente dos mestrados, formando sobretudo profissionais que querem aprofundar a sua prática de defesa e promoção dos direitos humanos e, por esse motivo, não são alternativos, mas complementares aos cursos de mestrado e doutorado que atendem a um público mais acadêmico.

Neste nível de formação, o que se observa são duas tendências: a realização de cursos mais específicos, por exemplo, de Educação em DH para os professores do ensino fundamental e médio e de Segurança Pública em DH para os profissionais de segurança pública, conforme prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Outra tendência é a realização de cursos a distância ou semipresenciais no âmbito da Universidade Aberta do Brasil–UAB, que podem se tornar um instrumento relevante para ampliar o público dos formandos, atendendo assim uma demanda formativa nos lugares mais distantes, interiorizando e internacionalizando a formação em DH.

Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Os primeiros Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos, em nível de mestrados não surgiram por iniciativa das universidades, nem do governo Federal, mas de uma fundação Internacional privada, a *Ford Foundation* dos Estados Unidos com a colaboração da Fundação Carlos Chagas do Brasil, que, em 2004 lançaram um edital para a criação de mestrados interdisciplinares em DH. Foram escolhidos três projetos: da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Apesar das intenções de interdisciplinaridade do edital da fundação Ford, por exigência da área de avaliação da CAPES, não foram propriamente criados "mestrados em Direitos Humanos", mas Áreas de Concentração em Direitos Humanos nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas das respectivas universidades. Isto foi muito positivo, porque consolidou os DH na área jurídica, que até então havia ficado à margem deste processo, e contribuiu para consolidar a inserção dos DH na Pós-Graduação em geral, incentivando assim a criação de linhas e grupos de pesquisa, de disciplinas, seminários em outros Programas de Pós-Graduação nas universidades públicas, privadas e comunitárias.

Com o tempo, porém, tais áreas de concentração perderam progressivamente o caráter interdisciplinar do projeto inicial da Fundação Ford/Carlos Chagas, até que o processo de avaliação da área de Direito da CAPES acabou limitando as possibilidades de exercício de interdisciplinaridade.

Em 2010 e 2011, a UnB, a UFPE, a UFPB e a UFG, todas IES com uma longa experiência no ensino, na pesquisa e na extensão universitária em DH, apresentaram novos projetos de Programas de Pós-Graduação em DH para a área interdisciplinar da CAPES, que aprovou 4 APCN (Aplicativos para Cursos Novos) com áreas de concentração em "Direitos humanos", "DH e Cidadania", "DH, Cidadania e Políticas Públicas"[37]. A estas propostas devem se somar as linhas de pesquisa em

37 Na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) está em discussão uma proposta de mestrado profissionalizante em **Políticas de Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania.**

Direitos Humanos em Programas de Pós-Graduação de diferentes áreas do conhecimento, tais como Ciências Sociais, Serviço Social, Políticas Sociais e Direito.

O fortalecimento das áreas de concentração e das linhas e pesquisa em programas de pós-graduação em Direito ou em outras áreas das ciências humanas e sociais, é complementar à criação de mestrados e doutorados interdisciplinares: todas essas iniciativas colaboram para a consolidação dos Direitos Humanos como campo de ensino e pesquisa e extensão na Pós-graduação.

INTERNACIONALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

O trabalho em rede e a articulação acadêmica são necessidades sempre mais prementes num mundo globalizado para que a universidade possa participar ativamente do movimento planetário de criação de uma globalização alternativa. Neste sentido, as iniciativas acadêmicas em DH precisam estar sempre mais relacionadas e integradas, sobretudo incentivando a integração dos países latino-americanos.

Trata-se de uma oportunidade impar, neste momento histórico, para integrar não somente a economia, a política a cultura, mas também os direitos e as responsabilidades individuais e coletivas. A América Latina possui uma história comum, tradições lingüísticas e culturais muito próximas, enfrenta problemas econômicos e sociais similares, e está vivendo um momento político particularmente favorável, todos fatores fundamentais para o êxito do processo de integração: os DH não podem ficar fora deste contexto.

Já existem inúmeras iniciativas neste sentido, por parte dos governos e da sociedade civil. Em 2010 foi criado pelas Altas Autoridades em Direitos Humanos e pelas Chancelerias do Mercosul e Estados Associados, o "Instituto de Políticas Públicas de Direitos Humanos-IPPDH" e em 2010, foi criada a Universidade da Integração latino-americana -UNILA, com cursos voltados para a formação em direitos humanos.

Em âmbito acadêmico, queremos ressaltar o "Consórcio Latino--americano de Pós-Graduação em direitos Humanos", que atua desde 2007, as inúmeras cátedras UNESCO de Direitos Humanos (entre elas a de "Direitos Humanos e violência", coordenada pela Universidade Externado de Bogotá com a participação das Universidades da América

Latina e da Europa), a realização de seminários internacionais de direitos humanos, como por exemplo, os sete seminários internacionais da UFPB realizados desde 2002 até 2012, os Seminários do IIDH, relatados no ensaio da Profa Ana Maria Rodino e os da RIIEEPEDH relatados no artigo da Profa Mónica Fernandez nesta coletânea.

São todas iniciativas que apontam para uma maior inserção internacional dos programas de Direitos Humanos na perspectiva de criar uma rede latino-americana de universidades, de centros de pesquisa e de intervenção social em Direitos Humanos, articulada também com outros países do Sul e do Norte do mundo.

REFLEXÕES FINAIS PARA A DISCUSSÃO

Os resultados do levantamento mostraram que estamos numa fase de significativa expansão dos Direitos Humanos nas universidades brasileiras: não é mais possível, como há algum tempo atrás, acompanhar a grande quantidade de teses e dissertações, livros e ensaios, sites, blogs, cursos, eventos, programas, grupos de pesquisa e redes que "trabalham" os direitos humanos. O ensino, a pesquisa e a extensão em Direitos Humanos, na década de 2000 estão se institucionalizando através de núcleos, laboratórios, observatórios, comissões, numa perspectiva sempre mais ampla e interdisciplinar. A formação em direitos humanos é um dos objetivos estratégicos da educação superior no Brasil, presente nos três Programas Nacionais de Direitos Humanos, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Plano Nacional de Extensão, e mais recentemente nas Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Entretanto alguns desafios nos interpelam: apesar dos avanços conquistados no âmbito institucional em importantes centros acadêmicos de ensino e pesquisa, ainda necessitamos consolidar mais a rede nacional de graduação e pós-graduação em direitos humanos, como área autônoma e interdisciplinar, e trabalhar de forma mais efetiva para uma melhor inserção internacional.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, P. – GENRO, T. *Os direitos da transição e a democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2012

ALBALA-BERTRAND, L. (Org.). *Cidadania e educação.* Trad. Mônica Saddy Martins, Campinas SP: Papirus; Brasília: UNESCO, 1999.

BARCELLOS, C. A. (Coord.). *Educando para a cidadania. Os direitos humanos no currículo escolar.* Porto Alegre/São Paulo: Anistia Internacional (Seção brasileira) / CAPEC, 1992.

BASOMBRIO, I., *Educación y ciudadania: la educación para los derechos humanos en América Latina.* Lima: CEAAL, IDL y Tarea, 1992.

BETANCOURT, M. *El Taller Educativo*. Santafé de Bogotá: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.

BOBBIO, N., *A era dos direitos.* Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL-CNEDH, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/MEC/MJ, UNESCO, 2009.

CANDAU, V. M. - ZENAIDE, M. de N. T., *Oficinas: aprendendo e ensinando direitos humanos.* João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos, 1999.

CANDAU, V. M. - SACAVINO, S. (Orgs). *Educar em direitos humanos: construir democracia.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CERQUEIRA, C. M. N. - DORNELLES, J. R. W. *A Polícia e os Direitos Humanos.* Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1998.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos.* São Paulo: Saraiva 1999.

COUTINHO, C. N., *A democracia, valor universal,* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CUÉLLAR, R., La educación en derechos humanos para el IIDH: un mandato, una misión y un proceso en marcha. In: *Revista IIDH* 44. San José-Costa Rica: IIDH, Julio-Diciembre 2006, p. 7-14, (Edición especial sobre educación en derechos humanos).

DIAS, A. A.- MACHADO, C. J. dos S.- NUNES, M. L. da S. (orgs.) *Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social*: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2009.

FAZENDA, I. C. A., *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro* – efetividade e ideologia. São Paulo: Loyola, 1993.

FERREIRA, L. de F. G. - ZENAIDE, M. de N. T.; PEQUENO, M. (Orgs.). *Direitos hu-*

manos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Filosofia. João Pessoa- PB: Editora UFPB, 2010.

FERREIRA, L. de F. G. - ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, A. A., *Direitos humanos na educação superior*: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa- PB: Editora UFPB, 2010

FERREIRA, L. de F. G. - ZENAIDE, M. de N. T.; PEREIRA, C. M. R. da C. – SILVA, I. N. *Direitos humanos na educação superior*: subsídios para a educação em direitos humanos na Sociologia. João Pessoa- PB: Editora UFPB, 2010

FERREIRA, L. de F. G., *Direitos humanos e memória*. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

FERREIRA, N. T., *Cidadania: uma questão para a educação.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GIROUX, H., *Teoría y resistencia en educación***.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2004, 6ª ed.

HOIOS, G., *Educación para una cultura de los derechos humanos em Latinoamérica*. Brasília: Cerimônia do Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2008. (mimeo)

IIDH. Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. *Declaración de* México sobre Educación. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em: 27 ago. de 2007.

IIDH. Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. Informe Interamericano de la educación em derechos. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em: 27 ago. de 2007.

LOPES, A. C. - MACEDO, E. (orgs.) Políticas curriculares em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

LYRA, R. P. (org.). Direitos Humanos: os desafios do século XXI. Uma abordagem interdisciplinar. Brasília: Brasília Jurídica, 2002.

MAGENDZO, A., Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica. Santiago de Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE, 1994.

MAGENDZO, A., Derechos humanos y curriculum escolar. Julio 2002. Disponível em: <http://www.educarchile.cl/personas/amagdenzo>. Acessado em: 27 set. de 2007.

MAGENDZO, A., La educación em derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo. Disponível em: < www.iidh.org.br>. Acessado em 27 ago. de 2007.

MENESTRINA, T. C. et al.. Flexibilização currricular. Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Gt. Flexibilização curricular – indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

2009. Disponível em:
http://www.forgrad.org.br/ arquivo/INDISSOCIA_ENSINO_PESQ_EXTEN.
ppt>Acessado em: 12 abr de 2009.

MNDH. Direitos humanos. Declaração e programa de ação de Viena. Tradução Magda Furtado de Queiroz, Coleção direitos humanos 5. Rio de Janeiro: MNDH/ISER, s/d.

MOREIRA, A. F. Currículo: política e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

MOSCA, J. J. - AGUIRRE, L. P. A., Direitos Humanos. Pautas para uma educação libertadora. Serviço "Justiça e Paz", Petrópolis, RJ: Vozes, 1990 (1985).

NEVES, P. S. da C. - RIQUE, C.- FREITAS, F. F. B.de (Orgs). Polícia e Democracia: desafios à educação em direitos humanos. Recife: Bagaço 2002.

OLIVEIRA, L.. Imagens da democracia. Os direitos humanos e o pensamento político da esquerda no Brasil, Recife: Pindorama, 1996.

PINHEIRO, P. S. - MESQUITA, P. de. Direitos Humanos no Brasil: Perspectivas no Final do Século. In: 50 anos da Declaração Universal dos direitos humanos. Textos do Brasil. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, Maio/Agosto 1998, Ano II, n° 6, pp. 43/53.

PINSKY, J. - BASSANEZI PINSKY, C. (orgs). História da Cidadania. São Paulo: Contexto, 2003.

PIOVESAN, F., Educação em direitos humanos no ensino superior, In: ZENAIDE, M. de N. ET alii. A formação em Direitos Humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora UFPB, 2006, pp. 95-109.

REÁTEGUI, F. Justiça de Transição. Brasília: Comissão Nacional de Anistia-MJ, 2011, REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Jornal da Rede. São Paulo: RBEDH, nº1, maio de 1997.
RODINO, A. M., Visón y propuestas para la región. UNESCO. La educación en derechos humanos en la América latina y el Caribe. México. 2003. Disponível em: <http:// www.wegestiones.com/catedradh2007/Eventos/Documentos/

SACAVINO, S., Democracia e educação em direitos humanos na América Latina. Petrópolis, RJ: DP /Novamérica/Apoena, 2009.

SANTOS, G. A. (org.) Universidade, Formação, Cidadania. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, T. T., Teorias do currículo: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVEIRA, R. M. G et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

TORELLY, M. Justiça de transição e Estado Constitucional de Direito. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2012.

TOSI, G. (org.), *Direitos humanos*: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006.

TRINDADE, A. A. C., *A proteção Internacional dos Direitos Humanos e o Brasil*, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

TRINDADE, J. D. de L., *História social dos direitos humanos*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

UNESCO. *Declaración de México sobre educación en derechos humanos en América latina y Caribe*. México, 2001 (mimeo)

VIOLA, S. E. A., *Direitos humanos e democracia no Brasil*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2008.

ZENAIDE, M. de N. T. - DIAS, L. L. (Orgs). *Formação em Direitos Humanos na Universidade.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

ZENAIDE, M. de N. T.; DIAS, L. L.; MOURA, P. V. de; TOSI, G.. *A formação em Direitos Humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão.* João Pessoa: Editora UFPB, 2006.

ZENAIDE, M. de N. T.. *Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia: a questão dos direitos humanos na UFPB*. João Pessoa: PPGE-UFPB, 2010, 414 fl. (Tese de Doutorado em Educação).

2

TEORIAS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

2.1

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA JUSTICIA SOCIAL EN EDUCACIÓN

Abraham Magendzo K.
Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Santiago de Chile

A manera de apertura

La tesis central de este artículo es que la educación en derechos humanos debe, como imperativo ético – político, comprometerse, reivindicar y reforzar sin evasivas y con decisión, su cometido de contribuir a instalar en nuestras sociedades latino americanas la justicia social en educación tanto en su dimensión "*redistributiva*" de los recursos económicos y simbólicos; de "*reconocimiento*" que garantice y estimule la diversidad social y cultural y la "*justicia de la representación*" que da lugar a que los miembros de la sociedad participen como pares en la interacciones so-

ciales y en las decisiones políticas que les competen.

Hay que hacer notar, que la educación en derechos humanos reivindicó su compromiso con la justicia social desde sus inicios en el trabajo con los movimientos sociales y la educación popular inspirada en el pensamiento de Pablo Freire. En efecto, la educación en derechos humanos, de una u otra manera, ha tenido siempre como propósito e idea fuerza contribuir tanto a la transformación social, a la democratización de la sociedad y a la emancipación, como asimismo, ha sido su cometido empoderar y darle estatus a los grupos sociales y culturales que históricamente han sido excluidos, postergados y discriminados. De igual manera, ha estimulado la participación de la sociedad civil en las políticas públicas en todos sus niveles: nacionales, regionales y locales[1].

Cabe preguntarse, entonces, si la educación en derechos humanos ha tenido como norte la justicia social, no es acaso redundante o inoficioso señalar que éste debe ser uno de sus cometidos centrales? En otras palabras, el solo hecho que la educación en derechos humanos se proponga formar sujetos de derechos, ¿no se está implícitamente diciendo que se construye como tal en la medida que se reconoce a sí mismo y reconoce a los otros/ otras como legítimos otras/ otras, que se habilita para exigir equidad en la distribución del capital material y simbólico y que se capacita para la participación ciudadana? A nuestro parecer no es ni redundante ni inoficioso dado que le entrega a la educación en derechos humanos una dimensión y un lenguaje explícito en su relación con la justicia social.

Más aún, lo que estamos afirmando es que la educación en derechos humanos debe, de manera manifiesta y notoria reforzar y fortalecer aún más su compromiso con la justicia social y lo debe hacer desde una actitud no sólo ética sino que, por sobre todo, con decisión política. Los tiempos presentes así lo meritan; demandando y emplazando a la educación en derechos humanos a que asuma una postura más beligerante y- por qué no decirlo- combativa, toda vez que las inequidades en el plano económico y educacional se acrecientan; que hay grupos que con anterioridad, y aun actualmente, son excluidos manteniéndolos en el anonimato y en el silencio. Estos grupos

1 MAGENDZO, Abraham. *La escuela y los derechos humanos*, México: Ediciones Cal y Arena, 2008. MAGENDZO, Abraham,(editor). *Pensamiento e Ideas Fuerza de la Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica*, Santiago de Chile: Editorial SM, 2009..

están en el presente haciendo exigencias de reconocimiento, de estatus, de visibilización; manifestando sin temores y miramientos su "indignación", reclamando presencia y participación en las decisiones políticas, económicas sociales y culturales que los afectan individual como colectivamente.

Ahora bien, si la educación en derechos humanos acepta el desafío de ponerse irrestrictamente al servicio de la justicia social en educación en todas sus expresiones, pareciera necesario no sólo reforzar su compromiso histórico, sino que además requiere ser repensada, reexaminada y resignificada. No se trata que reniegue su pasado, sino que discurra en sus objetivos a la luz de los profundos cambios y desa fíos que hoy están enfrentando nuestros países por demanda de justicia social y de erradicación de los factores estructurales que promueven y condicionan las injusticias en el ámbito educacional[2].

En esta perspectiva, hay que entender que la antítesis de la justicia social es la injusticia que se expresa en nuestras sociedades tanto en el plano de la redistribución del capital material y simbólico, en la carencia de reconocimiento, así como en la injusticia de participación.

Nancy Fraser (2008)[3] en una serie de publicaciones hace referencia a estos niveles de injusticia señalando que:

> desde la teoría crítica se han planteado dos concepciones distintas. La primera de ellas concibe la injusticia como un problema relativo a una mala distribución de bienes, y la segunda como una afectación en el reconocimiento político, social o cultural de ciertas personas o grupos. Se ha dicho que la demanda por la redistribución de los bienes encuentra su tipo ideal en el "Estado de Bienestar", cuyo objetivo consiste en adoptar políticas para reducir la brecha económica entre ricos y pobres, lograr una repartición equitativa de la riqueza, así como redistribuir el acceso a las oportunidades en la sociedad. Por el lado del reconocimiento, las demandas de identidad por parte de las minorías étnicas que buscan la afirmación de su estatus de grupo y de sus usos y costumbres, a través de, entre otras cosas, el derecho consuetudinario, constituye el ejemplo clásico.

2 Cecilia Veleda, Axel Rivas y Florencia Mezzadra, *La construcción de la justicia educativa*. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. - 1a ed. - Buenos Aires, octubre de 2011. 212 p.

3 Nancy Fraser, *Escalas de Justicia*, Barcelona: Herder, 2008. Nancy Fraser, Axel Honneth ¿Redistribución o reconocimiento, Madrid: Ediciones Morata, 2006. Nancy Fraser, ¿Redistribución o reconocimiento? Boletín Género y Justicia. Un debate sobre la injusticia, Boletín Nº 9, Marzo 2010.

Fraser adiciona otra dimensión de la injusticia, la de representación que remite a la dimensión política cuyo significado general es marginar a las mayorías de la población de participar en la vida social, económica y política. Fraser (2006)[4]acota, además, que los términos "redistribución" y "reconocimiento" tienen una referencia tanto *filosófica como política. Desde la mirada filosófica l*a redistribución se vincula a unos paradigmas normativos elaborados por políticos y filósofos morales. La "redistribución" proviene de la tradición liberal con autores como John Rawls[5] y Ronald Dworkin[6] mientras que el término "reconocimiento" proviene de la filosofía hegeliana y de la fenomenología de la conciencia[7] . En esta tradición el "reconocimiento" designa una relación reciproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como igual y también separado de sí. Se estima que esta relación es constitutiva de la intersubjetividad, es decir, uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer al otro sujeto y ser reconocido por él, estableciendo una relación intersubjetiva.

Charles Taylor y Axel Honneth[8] comulgan con esta posición constitutiva de intersubjetividad. Según Taylor nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento de otros, por la falta de éste o por un "falso reconocimiento". Este último conducente a la internalización, por parte de diferentes sectores de la sociedad, de una identidad supuestamente interiorizada que conlleva una auto-depreciación que se transforma en uno de los instrumentos más poderosos de la propia opresión. Por su parte, Honneth distingue tres formas de reconocimiento intersubjetivo: el amor, el derecho y la valoración social. La primera es el reconocimiento que se produce en la esfera del entorno de relaciones afectivas más íntimas. El carácter público de los derechos es aquello que autoriza a su portador la formación del respeto; con la facultad de reclamarlos se le concede una fuerza y un medio simbólico de expresión para considerarse a sí mismo de forma positiva, con auto-respeto. El reconocimiento vinculado a la va-

4 Nancy Fraser, *La justicia en la era de la política de la identidad*: Redistribución, reconocimiento y participación en Nancy Fraser, Axel Honneth ¿Redistribución o reconocimiento, Ediciones Morata 2006 pp. 19-20.

5 John Rawls, *Theory of Justice*, Cambridge-MA, Harvard University Press, 1971.

6 Ronald Dworkin, "*What is Equality*? (Segunda Parte: Equality of Resources"), Philosophy and Public Affaire, 10 (4,otoño 1981), 283-345.

7 G.W.F. Hegel (1807), *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

8 Taylor, Charles. 1992 "The Politics of Recognition", in *Multiculturalism and the 'Politics of Recognition'.* Eds., Amy Gutmann, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer, and Susan Wolf. Princeton NJ: Princeton University Press, pp. 25-103.

loración social es aquella que les permite a los sujetos humanos referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas.

En su referencia política, Fraser hace ver que la "redistribución" y el "reconocimiento" se relacionan como constelaciones ideales y típicas de las reivindicaciones que se discuten en la actualidad en las esferas públicas. Los términos "redistribución" y "reconocimiento" según esta autora se relacionan con los paradigmas populares de la justicia que informan

de las luchas que tienen lugar en nuestros días en la sociedad, dados de forma tácita por los movimientos sociales y los actores políticos. Los paradigmas populares son conjuntos de concepciones relacionados sobre las causas y las soluciones de la injusticia. Fraser complementa señalando que "la política de la redistribución suele equipararse a la "política de clase" ,mientras que la del reconocimiento se asimila a la "política de la identidad", que a su vez se equipara a las luchas acerca del género ,la sexualidad ,la nacionalidad , el carácter étnico y la "raza".

Las aclaraciones conceptuales a las que se ha hecho referencia, vienen a ratificar lo sostenido con anterioridad en el sentido que es cometido de la educación en derechos humanos contribuir a que se tome conciencia - y se actúe en consecuencia- de las inequidades e injusticias de redistribución económica y cultural que caracteriza y prevalece en nuestras sociedades; marginando y excluyendo de esta forma a un alto porcentaje personas de la vida social ,económica y política. Le incumbe igualmente entregar mensajes inequívocos respecto a la importancia que tiene para la vida democrática y la convivencia social, el reconocimiento de la diversidad en todas sus expresiones que caracteriza a nuestras sociedades. Diversidad que históricamente ha sido negada, invisibilizada o bien reprimida. Adicionalmente, y cada vez con mayor énfasis, la educación en derechos humanos tiene una responsabilidad política, conducente a que las personas se sientan participes como pares en las decisiones que les conciernen, para así contribuir a la transformación social y a la erradicación de las injusticias.

Tratamiento Curricular y Pedagógico

La perspectiva de la justicia social en educación, orienta y pauta tanto del currículum como la pedagogía y la didáctica de la educación en derechos humanos, así como los sistemas de evaluación. En otras palabras, la justicia social en educación le plantea al currículum de la educación en derechos una serie de objetivos y contenidos *derechos* consagrados universalmente en una serie de instrumentos internacionales, como resultado de las luchas que por siglos las personas y los movimientos sociales han bregado individual como colectivamente para alcanzar dignidad y mitigar las injusticias. En el ámbito pedagógico, la justicia social ubica a la educación en derechos humanos de lleno en la pedagogía crítica y en este sentido intenta develar como las injusticias se ubican en las modalidades metodológicas de distribuir el conocimiento y de su apropiación. En el orden didáctico y evaluativo se está asumiendo que con el propósito de poder profundizar en el campo de la justicia social se hace necesario indagar en las múltiples controversias, tensiones y conflictos que esta presenta, en especial cuando se la vincula con los derechos humanos.

El curriculum de la educación en derechos humanos desde la perspectiva de la justicia social comprende tanto contenidos conceptuales sobre la justicia social como contenidos normativos de los derechos humanos. Además, incorpora contenidos referidos a los *movimientos sociales* que han y que están promoviendo la justicia social de redistribución, reconocimiento y representación.

En la dimensión conceptual algunos de los contenidos relevantes, se vinculan con el *concepto de justicia*: su evolución histórica; su fundamentación filosófica, religiosa, cultural, jurídica; su relación con los derechos humanos y las instancias ético-morales; la justicia desde la mirada del individualismo y el colectivismo; la justicia y su relación con el desarrollo moral de la sociedad, el pluralismo y la multiculturalidad, etc. De igual forma se incluye *el concepto de justicia social*: su origen y evolución; su relación con los movimientos sociales y sindicales y la sociedad civil su vinculación con las libertades, la igualdad, la tolerancia, la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad social, cultural política y educacional. Los conceptos *de justicia redistributiva; de reconocimiento y de representación se* incorporan en el currículo aclarando

su origen y evolución ; sus diferentes aproximaciones desde distintos autores; su relación con la igualdad y desigualdad y la meritocracia; su vinculación con los derechos humanos; su expresión en las injusticias que se manifiestan en la vida cotidiana y en la educación. Un componente central que se introduce es la relación entre la justicia social y la participación política y la democracia; la participación solidaria de los ciudadanos en los destinos de la propia comunidad; la participación como derecho humano; la relación de la justicia de representación con la justicia redistributiva y de reconocimiento;

En la dimensión normativa el currículum incorpora una serie de instrumentos de derechos humanos que la comunidad internacional ha convenido, precisamente para atender y prevenir las injusticias y promover la justicia social y educacional .Entre estos destaca en primer lugar *la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)* que en su preámbulo y en su articulado hacen notar 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*". Nótese el vinculo que la Declaración hace entre justicia, la libertad, la igualdad, la paz y la dignidad humana. Por su parte, *los derechos civiles y políticos* hacen referencia preferente y directa a la *justicia de representación* ligados a las libertades y a la participación. *Los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) s*e vinculan estrechamente con la *justicia de la redistribución* y de *reconocimiento*, en este sentido con los derechos a la igualdad. En efecto, los DESC plantean y hacen exigible una serie de derechos que refieren a la demanda de justicia por un trabajo y un empleo ético; a una educación gratuita y de calidad; al derecho a una vivienda digna ; a la salud y la seguridad social entre otros derechos.

Adicionalmente, los DESC se ligan directamente con la *justicia del reconocimiento* al señalar que los "*Estados deben garantizar el ejercicio de los derechos, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social*". En este sentido, se postula que hay un imperativo normativo-jurídico al reconocimiento y a la inclusión a la vida económica, social, política y cultural de todas las personas y en especial de los grupos que históricamente han sido objeto de exclusiones y discriminaciones como son, entre otros, los

pueblos originarios que se ven frecuentemente marginados debido a su propia identidad y tratados como "intrusos; a los pobres y a los inmigrantes marginándolos y empujándolos hacia la no- participación y a la periferia de las grandes ciudades, donde viven sin acceso a los servicios básicos; a las mujeres que se las ha segregado y diferenciados social, política y económicamente; a los homosexuales y lesbianas que se les ha impedido que revelen su orientación sexual excluyéndolos de una serie de derechos; a los discapacitados que no se los ha provisto de los medios para que se desarrollen en plenitud a las personas de tercera edad ,los niños y jóvenes que son marginados y en ocasiones degradados etc.

En esta misma línea , el currículum de la educación en derechos humanos comprenden contenidos vinculados con instrumentos internacionales de derechos humanos referidos a la *Tolerancia, No-Discriminación y la Diversidad y la Diferencia* ,instrumentos que son, a nuestro parecer , la base fundante de la justicia de redistribución, de reconocimiento y representación .En efecto ,una variedad de instrumentos internacionales de derechos humanos han hecho hincapié en la erradicación de todo tipo de discriminación, entre los que cabe mencionar ,además de *la Declaración Universal de los Derechos Humanos,* que hizo del principio de igualdad una norma jurídica; *el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)* en el cual *l*os principios de no discriminación e igualdad están reconocidos transversalmente. Al igual que lo están en el *Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (*1966). Cabe hacer notar, además, que la Comunidad Internacional ha ido elaborando instrumentos específicos en relación a grupos que han sido objeto de severas discriminaciones históricas y de falta de justicia de reconocimiento y representación. Entre otros hay que mencionar: *La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960);La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial(1965);La Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (1967*), que garantiza la igualdad de derechos de hombres y mujeres en cuanto al goce de los derechos económicos, sociales y culturales; *La Declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones (1981) ;La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo*

(2006); La Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes(2005).

En la dimensión de los movimientos sociales, estos son parte integral de toda propuesta curricular de educación en derechos humanos en la perspectiva de la justicia social. Los movimientos sociales recuperan la memoria colectiva de las reivindicaciones por justicia y la dignidad tanto las del pasado como del presente. Incorporarlos como currículum ya que éstos son portadores legítimos y representantes dinámicos de reivindicaciones de sectores de la sociedad civil por. Dicho de otra manera, los movimientos sociales han sido y son una forma de acción colectiva, que se organiza en redes solidarias para enfrentar las injusticias y para reclamar sus derechos. Los movimientos sociales hacen demandas no solo por una *redistribución* económica o material sino que también por una exigencia de *reconocimiento* cultural de su identidad colectiva. En este sentido, los movimientos feministas, indigenistas, afro –descendientes, minorías sexuales, de las personas con habilidad especiales, de los campesinos que no tienen tierra, de los pobres excluidos, entre otros, se incorporan al currículum de la educación en derechos humanos. Abordar estos movimientos es un imperativo ético -político en su relación con los derechos humanos, haciendo notar las contradicciones y tensiones que conllevan como lo hace Boaventura de Souza Santos al preguntarse: ¿son los Derechos Humanos un lenguaje legítimo de la justicia contra la opresión?[9]

La pedagogía* de la educación en derechos humanos *desde la perspectiva de la justicia social se re-posesiona e instala de lleno en el ámbito de la pedagogía crítica. No hay que olvidar que la educación en derechos humanos desde que se inició en América Latina a partir de los movimientos sociales y la educación popular impulsó y estructuró los principios ideológicos que sustentan la pedagogía critica. Paulo Freire en sus múltiples trabajos[10] señaló reiteradamente que a través del diálogo las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y

9 Boaventura de Sousa Santos*, Los derechos humanos y el Foro Social Mundial*, ponencia en el XXXV Congreso de la Federación Internacional de los Derechos Humanos, FIDH, Quito, 2 al 6 de marzo de 2004.

10 Entre las obras de Pablo Freire que sustentan la postura de la pedagogía crítica y que se vinculan directamente con la justicia social cabe hacer mención entre otras: *La educación, práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra,1965; *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Ed. Tierra Nueva. 1970; *La naturaleza política de la educación*. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós – M.E.C. 1990; *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI. Cabe mencionar que en el Congreso Internacional sobre educación de Adulto, Las Provincias 31.03.1993 , dictó una conferencia que intitulo: La educación es tema de Justicia Social.

aprenden cómo trabajar por su propia "liberación". El discernimiento, según Freire, que alcanzamos a través de la conciencia crítica nos emancipa en el sentido de que hace posible por lo menos reconocer cuáles son los motivos reales que están en la raíz de nuestros problemas y de las injusticias. Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos refuerza su sentido político. El enfoque de Freire apunta no solamente a proporcionar conocimiento a los oprimidos, sino también a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta de empoderamiento.Ambas, la pedagogía crítica y la pedagogía en dere chos humanos, están centradas en observar las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo. Henry Giroux (1983)[11], Michael Apple (1990;1995) [12] y Peter McClellan (1999) [13] entre otros autores del mundo sajón y muchos de los pedagogos de la educación popular en América Latina, han proporcionado excelentes e interesantes aportes, a partir de la teoría crítica, en el campo del control y el poder político, institucional y burocrático que se ejerce sobre el conocimiento, los educando y los educadores.

El propósito es, entonces, examinar cómo las estructuras educativas de poder interactúan y dan forma, por un lado, al curriculum, y, por el otro, moldean al "sujeto de derechos" y reproducen los dispositivos que configuran las injusticias. Dicho de otra manera, el currículum y la cultura escolar, como un sistema de poder en sí mismo, se encarga de crear y legitimar el conocimiento, y de esta forma otorgándole mayor cuota de poder y estatus a los grupos de influencia de la sociedad.

Los educadores en derechos humanos que asumen la postura de la pedagógica crítica entienden, analizan y toman consciencia de cómo el componente del currículum y la cultura escolar funciona e interactúa, determinando cómo solo algunas personas-cercanas al poder económico, social y a la cultura hegemónica- se forman y se empoderan para ser sujetos de derechos, mientras que las mayorías son excluidas y no reconocidas en sus derechos. Al hacer este análisis, la educación en derechos humanos en la matriz de la justicia social en educación se vuelve crítica y deja atrás posiciones a-críticas inocentes e ingenuas.

11 Giroux, H. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. London: Heinemann.
12 Apple, W., Michael (1990). Ideology and Curriculum. New York: Routledge (2d ed).
Apple, W., Michael (1995). Education and Power. New York: Routledge (2d ed).
13 McLaren, Peter, *Pedagogía, poder e identidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 1999 McLAREN, Peter, et. alii. *Critical Theory, Radical Pedagogies and Global Conflicts*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2005..

Además, la pedagogía crítica considera que el aprendizaje es una parte de la vida, antes que algo separado de ésta. Por consiguiente, se aproxima - con una mirada indagadora y cuestionadora y con metodologías dialógicas - a los problemas de injusticia e inequidades en la distribución de los recursos económicos y simbólicos; incentiva a que los educandos se pregunten por la razones de las discriminaciones e intolerancias, de la marginación y exclusión y la carencia de reconocimiento que sufren algunos grupos de la sociedad; adicionalmente, los estimula a que interroguen del por qué de la inexistencia de espacios de participación igualitaria en las decisiones que les atañen a ellos y a sus comunidades. En este sentido, la pedagogía en derechos humanos está llamada a fortalecer las habilidades de los educandos para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a las situaciones de injusticias que se presentan en sus vidas.

Al referir la pedagogía de educación en derechos humanos, desde la perspectiva de la justicia social, y desde una visión crítica se la está vinculando estrechamente a la pedagogía de alteridad y la diversidad como componentes fundantes. En efecto, la justicia social exige como una exigencia ética y como condición irrenunciable la relación del ser con el Otro, con la responsabilidad con el Otro, al encuentro con el Otro. La responsabilidad según Emmanuel Lévinas (2002) es:

> la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. Puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad. La ética, aquí no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo"... "la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro". El rostro (*visage*) no se ve, se escucha. El rostro no es la cara, es la huella del Otro. El rostro no remite a nada, es la "presencia viva" del Otro/Otra, pura significación y significación sin contexto. Por lo general, el sentido de algo depende en su relación de otra cosa. Aquí, por el contrario, el rostro es él sólo sentido. Tú eres tú. Por esta razón el rostro no se ve, se oye, se lee. El rostro es la palabra del o de la que no posee voz; la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero[14].

14 Emmanuel Lévinas, *Ética e Infinito*, Madrid: Gráficas Rógar S. A., II Ed., 2002, p. 73.

Para Lévinas ser hombre significa *no ser,* vivir humanamente comunica *desvivirse por el Otro.* Inclusive sostiene que *la responsabilidad llega al nivel de ser responsable de la responsabilidad del Otro, me incum be...* Dado que la responsabilidad para con el Otro es parte de la esencia del sujeto, es algo irrenunciable, el yo es "rehén" del Otro.

La justicia social se liga estrechamente con la pedagogía de la diversidad .La diversidad presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y también las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro. Asumir la diversidad como relación significa, por de pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en donde conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana, la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan. La diversidad se produce en los más diversos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político. La diversidad, que a veces se define como pluralidad:

> es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vistas acerca de asuntos que se repuntan importantes como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder... etc.[15].

Cabe hacer notar que históricamente ha habido intentos serios de negar la diversidad, de obstaculizar su incremento y su expresividad, de estigmatizarla como fenómeno que podría poner en riesgo la sobrevivencia de un proyecto social unitario. En ocasiones se suele ocultarla, invisibilizarla, inclusive combatirla y eliminarla. Los regímenes totalitarios, autoritarios y dictatoriales se han caracterizado, precisamente, por estos comportamientos anti-diversidad. Piénsese, por ejemplo, en el racismo nazi que empleó la eliminación física de todos aquellos y aquellas que no consentían con los criterios de la "raza superior"; en las dictaduras militares de América Latina que prescribieron, con empleo de la fuerza y la violación de los derechos fundamentales, todas las manifestaciones políticas que no conformaban con el proyecto de la

15 SQUELLA, Agustín, "Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual". En: Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad. Santiago de Chile: Colección Fundación Felipe Herrera, 2000, p. 447.

seguridad nacional; en los regímenes de los países de detrás de la cortina de hierro que prohibieron, ocultaron y sancionaron aquellas manifestaciones culturales que se alejaban de los cánones oficiales. Todos estos intentos de supresión de la diversidad han estado acompañados de violaciones severas a la dignidad humana y a los derechos humanos.

Ahora bien, en estos términos la pedagogía de la alteridad y la diversidad mirada desde la perspectiva de la justicia social, es, por definición, una educación para la responsabilidad, es una educación para forjar "vigilantes" alertas del Otro, personas precavidas, atentas del Otro indistintamente de su origen o procedencia, de su ubicación social o cultural, de su género o etnia, de su edad, de su orientación sexual, de su adscripción religiosa o espiritual. Sin embargo, es más alerta con aquellos grupos que históricamente han visto sus derechos atropellados y violados, su dignidad humillada, su "rostro" degradado. De esta forma, la educación en derechos humanos encuentra su ethos ético-político en la procura de mayor justicia social, de mayor equidad, de eliminación de las discriminaciones. La responsabilidad es una responsabilidad ética con aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos, relegados, estigmatizados, perseguidos.

Cabe hacer ver que encontrarse con la diversidad no es algo conquistable y accesible de manera simple. Es un aprendizaje que no se logra con un encuentro, en especial, cuando hemos estado apegados a vivir en la homogeneidad, cuando no tenemos la suficiente flexibilidad y apertura para aceptar valores distintos, costumbres distintas, hábitos distintos, miradas distintas, tonalidades distintas. A veces la diversidad nos sobrepasaba, excede la capacidad de deconstruir los mensajes explícitos e implícitos, de tantas historias, de tantas postergaciones, de tantos símbolos, de tantos colores, olores y sabores, de tantas miradas. La multiplicidad de identidades superaba en ocasiones el entendimiento. Se requiere poseer la fuerza intelectual y afectiva para lidiar con todas y con cada una de ellas. El encuentro con la diversidad de identidades es un cometido pedagógico, en un aprendizaje no sólo para los discriminadores y opresores sino que también para los discriminados y oprimidos. Un aprendizaje para todos. Un aprendizaje largo en la alteridad, en el conocimiento del Otro/Otra[16].

16 MAGENDZO, Abraham. *Alteridad y diversidad*: Componentes para la Educación Social, Pensamiento Educativo Vol.37 Diciembre 2005 p. 106-116.

Finalmente se entregan dos advertencias pedagógicas que hay que tomar en cuenta. En primer lugar, hay que tener el suficiente cuidado de no caer y limitarse en dar solo explicaciones conceptuales moralizantes y a-críticas sobre la justicia social. La educación en derechos humanos requiere que las conceptualizaciones se vinculen estrecha mente con los contextos de injusticias e inequidades, así como que se perciban los atisbos de justicia que están presentes en la vida cotidiana de las personas, en sus familias y comunidades en las instituciones educativas, sociales y culturales. El desafío es, entonces, relacionar la teoría con la práctica, acercar el discurso a la vivencia diaria ,acortar la distancia entre los ideales y la realidad y por sobre todo convertir a la justicia social en un derecho humano exigible e irrenunciable.

En segundo término, los contenidos tanto conceptuales como normativos deben ser aclarados y explicados en consonancia con el desarrollo intelectual y emocional de los educandos. En otras palabras, es comprensible que educandos que se inician en el proceso educativo tendrán pre concepciones muy distintas de lo que es la justicia social de las que tienen los jóvenes y adultos que han acumulado experiencias de vida al respecto. Sin embargo, no se debe caer en la simplicidad de creer que no existen referencias de justicia e injusticia desde edades muy tempranas.

A manera de cierre

Asumir la justicia social es para la educación en derechos humanos un desafío y una responsabilidad no menor. Es un desafío que implica , por una parte, reforzar el compromiso de la educación de los derechos humanos con la justicia social en su dimensión redistributiva, de reconocimiento y de representación y por la otra es indispensable que los educadores en derechos humanos se capaciten en los aspectos curriculares, pedagógicos ,didácticos y evaluativos respecto al tema .Con este propósito es recomendable que recaben información tanto de los aspectos conceptuales y normativos que comportan la justicia social así como de la propuesta pedagógica, y didáctica que se ha propuesto. En este sentido la bibliografía que se acompaña, puede ser útil así como lo es deseable consultar al respecto Internet.

Señalar que incorporar la justicia social como componente de la educación en derechos humanos, por sobre todo en la educación formal, es una responsabilidad no menor dado que significa interrogar

y desafiar al sistema educacional en su conjunto. En otras palabras, la justicia social en educación requiere, además de asegurar el derecho integral a la educación, poner atención en cómo se distribuyen ,por un lado, los recursos materiales y ,por el otro, el conocimiento curricular en calidad y equidad a todos los estudiantes sin discriminación de ningún orden; examinar la cultura y la organización escolar detectando los niveles de participación de los diversos actores educativos; observar en qué medida el currículum, la pedagogía y la evaluación reconocen y promueven el encuentro de la diversidad cultural y social y las particularidades y subjetividades que participan de la vida escolar .

Desde esta concepción de cambio es sumamente pertinente lo que señalan Cecilia Veleda, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011) quienes acotan que:

> el modelo de justicia le habla a la política educativa entendida como construcción colectiva, y no como dominio de un gobierno o un ministro. Desde esta perspectiva, la justicia implica un criterio democrático de acción, que se actualiza por distintas vías, tanto en las formas de organización macro política como en el trabajo cotidiano del Estado. La idea de construcción de la justicia remite a dos dimensiones. Por un lado, se trata de una visión abierta a la discusión. No es una propuesta iluminista a ser ejecutada en los territorios. Al contrario, se postulan ciertos criterios de justicia en torno de los dilemas de la política educativa del presente, no se dan recetas para su implementación. Por otra parte, la construcción de la justicia remite a la necesaria pluralidad de voces como modalidad participativa de la gestión pública de la educación. La idea de construcción exige romper con las representaciones verticalistas muchas veces dominantes de la política educativa. Por eso una parte sustantiva de este proceso debería ser la conformación o consolidación de redes de actores sociales e instituciones que articulen compromisos latentes, no como fruto exclusivo de las normas vigentes o de liderazgos carismáticos. Este principio invita a escuchar lo que pasa en las escuelas y a reconocer el trabajo docente situado en los territorios. La formación de voces propias por parte de todos los actores sociales es el camino más profundo hacia la justicia educativa. La idea de escucha no apunta necesariamente a los llamados "procesos consultivos" o a la creación de consejos participativos en distintos ámbitos de gobierno (incluso en las escuelas). Esto claramente es parte de una concepción más democrática de la educación, a la que suscribimos. Pero en un sentido más profundo, dar voz implica entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum, las pedagogías. Dar voz supone reconocer y revertir las prácticas más naturalizadas y

> cotidianas de exclusión educativa, que se manifiestan por ejemplo cuando un alumno repite y es empujado al fracaso[17].

Veleda, Rivas y Mezzadra hacen una síntesis de los principios que orientan el modelo de justicia educativa en los términos siguientes:

(1) El principio universalista de la concepción de la educación como derecho humano, que rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito, mercancía o don;
(2) El principio revisionista de la audiencia "modelo" del sistema educativo (las clases medias y altas), que propicia que los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias;
(3) El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras de influencia mutua en el camino hacia la justicia educativa;
(4) El principio de las capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo en reemplazo de las concepciones utilitarias, centradas en la calidad, o meritocráticas, centradas en la "igualdad de oportunidades" ;
(5) El principio de contextualización, basado en la idea de justicia "comparativa", que no espera por un modelo ideal de justicia sino que busca dar pasos concretos en un contexto situado históricamente;
(6) El principio de concientización de la política educativa, que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativa sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación;
(7) El principio de participación social como parte de una mirada de la construcción de la justicia educativa que no va de arriba hacia abajo, sino que se logra en articulación, con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales[18].

17 VELEDA, Cecilia, RIVAS, Axel y MEZZADRA, Florencia. op cit. p. 72.
18 Ibíd., pág. 84

REFERÊNCIAS

APPLE, W., M., *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge, 1990 (2d ed).

APPLE, W., M., *Education and Power*. New York: Routledge,1995 (2d ed).

BOLÍVAR A., *Equidad educativa y teorías de la justicia*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol.3, nº 2, 2005.

BOURDIEU, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

CAMPBELL, T., *Human Rights: A Culture of controversy*, Journal of Law and Society Vol. 26, No. 1, Mar., 1999

DUBET, F., *Repensar la justicia social*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
_____., *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?*, Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

DWORKIN, R., What is Equality? *Philosophy and Public Affaire, 10* (4, otoño 1981), pp. 283-345 (Segunda Parte: Equality of Resources").

ENGUITA, M. F.: "Iguales ¿hasta dónde? Complejidades de la justicia educativa", in: Gimeno Sacristán J.: *La reforma necesaria*, Madrid: Morata, 2006.

FRASER, N. La justicia en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación, in: Nancy Fraser, Alex Honneth ¿Redistribución o reconocimiento, Madrid: Morata 2006 (colección Pedagogia).
_____. *Escalas de Justicia*, Barcelona: Pensamiento Herder, 2008.
_____. ¿Redistribución o reconocimiento? Boletín Género y Justicia, nº 9 (Marzo 2010), (Un debate sobre la injusticia).

FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1965.
_____. La *educación como práctica de la libertad*, Santiago de Chile: ICIRA, 1969.
_____. *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva,1971
_____. *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fernandez*, Buenos Aires: Ediciones La Aurora, 1986.
_____. *La pedagogía de la indignación*, Madrid-México: Morata, 2001

GIROUX, H. *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann, 1983.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

LAL, C., *The human rights controversy*, PUCL Bulletin (Feb. 2001).
LÉVINAS, E., *Ética e Infinito*, Madrid: Gráficas Rógar, 2002.

MAGENDZO, A. (ed.), *Pensamiento e Ideas Fuerza de la Educación en Derechos Huma-*

nos en Iberoamérica, Santiago-Chile: Editorial SM, 2009.
_____. *La escuela y los derechos humanos*, México: Ediciones Cal y Arena, 2008.
_____. *Alteridad y diversidad: Componentes para la Educación Social*, Pensamiento Educativo Vol. 37 (Diciembre 2005) pp. 106-116.

MAGENDZO, A; DONOSO, P. *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE); Costa Rica: Instituto Interamericano de derechos Humanos (IIDH), 1992.

MCLAREN, M., *Pedagogía, poder e identidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 1999.

McLAREN, Peter, et. alii. *Critical Theory, Radical Pedagogies and Global Conflicts*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2005.

RAWLS J., *Theory of Justice*, Cambridge-MA: Harvard University Press. 1971 (1992)

SANTOS, B. De Sousa, *Los derechos humanos y el Foro Social Mundial* (ponencia en el XXXV Congreso de la Federación Internacional de los Derechos Humanos, FIDH), Quito, 2 al 6 de marzo de 2004.

SEN, A.: *La idea de la justicia*, Buenos Aires: Taurus, 2011.

SKLIAR, C. y LARROSA, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación,* Buenos Aires: Homo Sapiens/FLACSO, 2009.

SQUELLA, A. *Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual*. En: IDEM: Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad, Santiago de Chile 2000, p. 447 (Colección Fundación Felipe Herrera).

TAYLOR, C., The Politics of recognition; HONNETH, A., the Struggle of Recognition, in: GUTMAN, A. (ed), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton: University Press, 1994.

TEDESCO, J.C.: Universalismo, particularismo y transmisión cultural: un aporte desde la política educativa, In: Azevedo et. al.: *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2009.

TEDESCO, J.C, ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo?, Buenos Aires, IIPE- UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2005.

TOMASEVSKI, K., ¿Tiene futuro el Derecho a la Educación Dentro de las Naciones Unidas? Un relato detrás de escena por el Ponente Especial sobre el Derecho a la Educación 1998-2004. Reseña de la Ley de los Derechos Humanos, 2005a.

TORRES, R. M., *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educa-*

tivo, Madrid: Fe y Alegría, 2005.

VALENZUELA, J. P., *Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad*, Santiago: Universidad de Chile, 2008.

VELEDA, C., RIVAS, A. y MEZZADRA, F. La construcción de la justicia educativa: criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. Buenos Aires: CIPPEC-INICEF - Embajada de Finlandia, 2011, 212 p.

2.2

POR QUE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS? BASES PARA A AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Paulo César Carbonari
IFIBE-Passo Fundo – RS – Brasil

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos,
esperamos que permaneça:
nossa confiança no povo.
Nossa fé nos homens e na criação de um mundo
em que seja menos difícil amar.
Paulo Freire

A pergunta que dá título a este ensaio é uma provocação à reflexão. Ela remete para a necessidade de construir bases para a ação político-pedagógica de educação em direitos humanos. Não partimos da educação em direitos humanos como um dado disponível. Entendemos que ela é um processo de construção e em construção e, por isso, exige convencimento dos agentes educativos para que a pratiquem, seja como

exercício dos próprios direitos humanos no ato educativo, seja como aprendizagem para o exercício dos direitos humanos em quaisquer atos. Afinal, quem aprendeu direitos humanos é porque aprendeu a agir com eles em qualquer circunstância e já não aceita que fiquem disponíveis à conveniência.

Há necessidade de uma profunda avaliação das condições dos processos educativos atualmente existentes e de um diagnóstico honesto da problemática que permeia sua prática. Para além do diagnóstico, há também a necessidade de perguntar pelo sentido do fazer educação em direitos humanos, um "fazer" que é ação, inserção prática no mundo. Enfim, o que se pretende é aduzir boas razões para agir. Mas, quais são as boas razões para agir, neste caso específico, para educar em direitos humanos?

Não são muitas as fontes. A principal delas tem sido a luta popular que alimenta a resistência e a afirmação histórica dos direitos humanos. É nela que bebeu a reflexão pedagógico-filosófica produzida por uma das mais importantes matrizes construídas em nosso continente latino-americano: a pedagogia do oprimido, mais precisamente a que propõe uma educação libertadora, uma educação como "prática da liberdade", e que teve em Paulo Freire sua expressão. Nela buscaremos apoio para apresentar ideias-força e subsídios teórico-práticos para a educação em direitos humanos.

Um diagnóstico: da bancarização e da coisificação

A *Pedagogia do Oprimido* é uma denúncia das práticas (des)educativas tidas como "bancárias" por em nada contribuírem com os processos de afirmação dos seres humanos, de sua humanização, de sua libertação. Antes, pelo contrário, servem aos processos opressores. Mesmo que a obra seja do final dos anos 1960, o diagnóstico que nela foi feito continua pertinente, em certos aspectos até agravado, sobretudo, pela coisificação extremada das práticas, dos sujeitos e dos processos.

Paulo Freire caracteriza a educação bancária da seguinte maneira.

> Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e

> conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação [da contradição educador-educando]. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de "experiência feito" para ser de experiência narrada ou transmitida (FREIRE, 1975, p. 67-68).

A descrição indica uma prática educativa que toma os participantes como meras peças de uma dinâmica estranha a eles. Nem o educador é sujeito do processo educativo, mesmo que assim seja chamado (item j) por Paulo Freire. O educando é tido simplesmente por uma coisa disponível como meio a fins que lhe são estranhos. Nada mais anti-humano do que uma prática deste tipo. Aliás, um roteiro para a coisificação dos humanos, para sua desumanização. Práticas deste tipo não só não educam em direitos humanos, como educam contra os direitos humanos, mais do que isso, podem constituir violação dos direitos humanos, porque torna educandos/as vítimas de processos violentos. Sobre isso Paulo Freire é explícito quando diz que

> Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento. Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação

> em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição (FREIRE, 1975, p. 85).

Violência é quando os seres humanos não são "o sujeito de seu próprio movimento", quando certos seres humanos, os opressores, impedem outros seres humanos de serem sujeitos. Isto porque a prática violenta, por sujeitar os sujeitos, os têm por objeto e "fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros" (FREIRE, 1975, p. 86). Ora, seres humanos não sujeitos são transformados em coisas, são coisificados. No dizer de Freire: "É precisamente porque reduzidos a quase 'coisas', na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos" (1975, p. 60). Ele vai mais a fundo e diz que

> Dela [a prática de dominação], que parte de uma compreensão falsa dos homens – reduzidos a meras coisas – não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia. [...] A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila (FREIRE, 1975, p. 74).

As palavras do educador são suficientemente enfáticas para que não sobrem meias-palavras. A educação bancária, opressora, é a educação para a morte e, neste sentido, é também a morte da educação. Ela "nutre-se do amor à morte e não do amor à vida" (FREIRE, 1975, p. 74). Reiteramos, nada mais estranho à educação em direitos humanos do que um processo que é a morte da educação e que se nutre da morte e que gera a morte. A vida, o bem viver, a vida com direitos, é o que espera e deseja a educação em direitos humanos.

Uma condição: a liberdade como prática, como luta

A consigna "Ninguém liberta ninguém, ninguém liberta se sozinho: os homens se libertam em comunhão", expressa nas páginas da *Pedagogia do Oprimido,* é mote que leva Paulo Freire a pontuar o que será o elemento profundo da pedagogia por ele proposta: a libertação é o que espera e isso há que ser práxis. Diz:

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "conivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (1975, p. 56).

A liberdade é uma conquista da "luta organizada", razão pela qual "os homens se libertam em comunhão". No dizer de Freire, "Enquanto na teoria da ação anti-dialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase 'coisa', na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração" (1975, p. 196). Isso remete, expressamente para a organização das vítimas, dos oprimidos como caminho prático fundamental.

Freire explica o sentido que dá à práxis,

> Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui *a razão nova da consciência oprimida* e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. A não ser assim, a ação é puro ativismo (FREIRE, 1975, p. 57, grifo nosso).

Ora, se o processo de educação, de formação, de libertação, é exercício prático, práxis, através do qual os seres humanos são afirmados como seres humanos, se reconstroem como tal, ultrapassando o estado de "coisa" ao qual foram submetidos pelo processo de opressão, então, fazer educação é, acima de tudo, formar sujeitos livres, que se fazem livres pela prática da liberdade. Pois, "é como homens que os oprimidos têm de lutar e não como 'coisas'" (FREIRE, 1975, p. 60). Isto significa que: "Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a su-

peração das 'situações-limites' em que os homens se acham quase coisificados" (1975, p. 111). Mas, em que consiste esta prática da liberdade, que faz superar a coisificação dos seres humanos? Paulo Freire mais uma vez é explícito:

> Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles [os oprimidos] se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas "liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se". Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se "formam" no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que implique também nele e dele não possa prescindir (FREIRE, 1975, p. 59-60).

Libertar-se não é apenas deixar de ser escravo, de ser autômato e de amar a morte. Libertar-se é "ter liberdade para comer" Mas, é mais do que isso, é "liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se". A luta deveria levar a encontrar "o caminho do amor à vida". Isso requer um sujeito ativo e responsável. O criar, o construir, o admirar e o aventurar são as quatro ações fundamentais da liberdade, que não dispensa o comer [alimentar-se fisicamente e espiritualmente]. É uma outra versão do catálogo dos direitos humanos.

Educar em direitos humanos é educar para a prática, para a ação, como prática da liberdade e como ação livre. Não é só preparar para o exercício da liberdade, é já educar com liberdade, na liberdade e para a liberdade. Não sendo assim, o processo educativo incorreria no risco de se tornar reprodução da opressão e, em consequência, da interdição da realização do ser humano. Por isso, o processo educativo libertador não é concessão, mas engajamento e construção dos próprios oprimidos.[1] Diz Freire:

1 Diz Freire: "Os oprimidos, que introjetam a 'sombra' dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberda-

> Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento (1975, p. 61).

Educar para a liberdade com liberdade é o núcleo determinante da ação educativa em direitos humanos. Neste sentido, a liberdade como condição prática, portanto, como vivência histórica, é também condição intransponível da educação em direitos humanos. O engajamento da própria liberdade na luta pela liberdade de todos e todas é também sinônimo do engajamento de cada um e cada uma na luta pelos direitos de todos e todas. A práxis como ação-reflexão-ação (ou como reflexão-ação-reflexão) é expressão da experiência da liberdade e dos direitos humanos como processo de aprendizagem. Em outras palavras, aprende-se direitos humanos, assim como se aprende a ser livre, vivendo os direitos humanos, vivendo a liberdade.

A finalidade: humanizar-se, vocação para *ser mais*

Humanizar é a principal tarefa da educação como prática de liberdade, da educação libertadora. E o humanizar é também humanizar-se. Isso é assumir a vocação de *ser mais,* o que implica em fazer frente às compreensões e às práticas que tomam os seres humanos por abstrações, isolados dos outros humanos e do mundo, e o mundo por realidade estranha e ausente dos homens. O que se propõe é a retomada das relações[2]

---

de, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que 'preenchessem' o 'vazio' deixado pela expulsão, com outro "conteúdo" – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos" (1975, p. 35).

2 Em *Educação como Prática de Liberdade* diz: "O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. [...] Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é

como constitutivas dos humanos, no mundo. Aliás, os humanos "*estão sendo* no mundo com *que* e *em que* se acham" (1975, p. 82). A proposta de Freire é enunciada na chamada: "O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais". Mas, em que consiste a consciência da inconclusão e o movimento de busca do *ser mais*? Compreender este conteúdo é compreender a antropologia de base da educação libertadora que também serve de base para a educação em direitos humanos. Paulo Freire diz:

> A concepção e a prática "bancárias", imobilistas, "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo,* como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada (1975, p. 83).

A historicidade é o que faz com que os humanos sejam "seres que *estão sendo*", "inacabados", "inconclusos", "*em* e *com* uma realidade". Estas expressões indicam uma antropologia que acredita na humanidade como processo e como projeto. Ou seja, é porque não definitivamente prontos que os humanos podem *ser mais.* É por não definitivamente dados historicamente que podem gerar práticas capazes de mudar a realidade histórica na qual estão inseridos.[1] É por poderem transformar a realidade que podem se comprometer com a superação da opressão e a construção de relações libertárias. É por serem históricos que se fazem sujeitos de direitos, que denunciam as violações e afirmam a necessidade de promoção e proteção de todos os direitos humanos de todas as pessoas como parte do processo de humanização.

A inconclusão é o outro aspecto do *ser mais*. Diz Freire:

> [Os seres humanos] têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclu-

só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo ¨desafio " (FREIRE, 1977, p. 39-40).

1 Dirá mais adiante: "Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar,* mas criticamente atuem sobre a situação em que estão" (1975, p. 119).

> são dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis (1975, p. 83-84).

A raiz da educação está na consciência da inconclusão que os humanos têm de si mesmos, o que faz da educação um "que-fazer permanente", mas não um qualquer "que-fazer" e sim um re-fazer "na práxis". Isto significa que o fazer educativo é uma tarefa humana da qual não só os humanos têm como se dispensar. A rigor, dispensar-se da tarefa educativa equivaleria a ser possível dispensar-se da própria condição humana. Pelo reverso, não manter-se em permanente processo educativo equivaleria a não alimentar a própria liberdade e, em consequência, desumanizar-se. Este educar-se, este humanizar-se, é uma permanência ao modo da "duração", em sentido bergsoniano como diz Freire, pois, "para *ser* tem que *estar sendo*" (1975, p. 84). Isto significa reconhecer o movimento como elemento substantivo do ser humano e de seu processo de humanização.

Há ainda outro elemento do processo de humanização que reconhece que os humanos estão inseridos no "devenir da realidade". Os humanos não só são históricos, a própria realidade, que os constitui e na qual se constituem, é histórica, dinâmica, em movimento. Ora, se libertar-se é conhecer a fundo a realidade de opressão e construir-se sujeito da própria libertação como libertação dentro desta realidade e como transformação dela, então a consciência da realidade é fundamental como parte do processo educativo. Este processo se dá como práxis, que é "[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (1975, p. 40). Pela práxis aprofunda-se a consciência da situação, que faz com que "[...] os homens se 'apropriam' dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser trans-formada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos" (1975, p. 85).

Mas o processo histórico tem uma finalidade. Não se trata de movimentar por movimentar. Trata-se de fazer um movimento "de busca". Ele "só se justifica na medida em que se dirige a *ser mais,* à humanização dos homens" (1975, p. 86). Note-se que a "vocação ontológica e histórica" dos seres humanos é se humanizarem – o reverso é se desumanizarem e desumanizar.[2] Como diz em outro momento: "Os oprimidos,

2 Para Paulo Freire: "A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação

nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem" (1975, p. 57). O problema de fundo da desumanização é cindir os humanos. Dicotomizar os processos educativos é tirá-los do seu lugar, que é o lugar da relação. Paulo Freire é enfático sobre isso:

> Esta busca do *ser mais,* porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente, proibido que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta,* forma de ser *menos.* De desumanização. [...] Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação (1975, p. 86).

Veja-se que o *ser mais* é processo de humanização. E este processo se dá com o mundo, no mundo. O processo de humanização se dá na realidade, no mundo, e por ele como mediação. Ou seja, os seres humanos se humanizam no mundo, pelo mundo, com o mundo e para o mundo.

Ademais, o processo educativo libertador é a construção da possibilidade de os oprimidos superarem sua condição de opressão e serem capazes de dizer "por quê?". Quando os oprimidos são capazes desse dizer, põem em questão a "ordem opressora" (1975, p. 86-87). Por isso é que o *ser mais,* como base antropológica da educação, é a crença de que, pela educação, os seres humanos se tornam gente melhor. Aí se radica a confiança na construção dos humanos como processo de realização de seu ser sujeito de direitos junto com os outros seres humanos situados numa realidade, num mundo, pois o ser sujeito é contextualizado e comprometido com a situação na qual

---

histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado,* mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*" (1975, p. 30).

se insere, nas relações e nas mediações nas quais se faz e faz. Enfim, é assim que o educar ganha sentido como processo de realização dos seres humanos, de humanização dos humanos, o que é o mesmo que educar com direitos humanos e para os direitos humanos.

A mediação: o educar dialógico

A educação libertadora exige a superação da contradição entre educador/a e educando/a. Para que esta superação ocorra, o caminho exigido é o diálogo. Paulo Freire entende que não é possível fazer educação libertadora fora do diálogo, sendo que é por ele que se forma um "[...] termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador" (1975, p. 78). A rigor trata-se mais do que de uma nova terminologia: o que está em jogo é que o "[...] educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (1974, p. 78). O resultado disso é que se constituirão relações nas quais os participantes, educando/Av.-educador/a e educador/a-educando/a serão sujeitos do e no processo. Em outras palavras: "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (1975, p. 79).

Esta dinâmica exige que o educador-educando seja o sujeito que "[...] re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos", em função do que os educandos-educadores "[...] em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também" (1975, p. 80), de modo que o educador/a-educando/a "'re-admira' a 'ad-miração' que antes fez, na 'ad-miração' que fazem os educandos" (1975, p. 80). Assim, o educador/a-educando/a ajudará os os/as educandos/as-educadores/as proporcionando as condições para que ocorra a "[...] superação do conhecimento no nível da 'doxa' pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do 'logos'" (1975, p. 80). A questão, portanto, implica num processo de relação intersubjetiva – de "intercomunicação" – através do qual se dá a construção do conhecimento. O conhecimento não é transferido de um para o outro; é construído por ad-miração, que

era, segundo os filósofos gregos, o começo – e a razão – do filosofar. O aprender é uma construção em relação, assim como o humanizar-se é relação. Em termos de educação em direitos humanos, isso significa que a construção da compreensão do que são os direitos humano, a um só tempo como conteúdo prático e como modo de vida, é processo feito em interação.

O diálogo, segundo Freire remete para o fenômeno humano da palavra. A palavra, mesmo que seja a mediação do diálogo, em verdade, "[...] é algo mais que um meio para que ele [o diálogo] se faça [...]" (1975, p. 91). Na palavra estão "[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra", sendo que "não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (1975, p. 91). Quando se separa ação e reflexão produz-se a "palavra inautêntica", aquela que não é capaz de transformar o mundo, por isso mero blá-blá-blá. Quando se dá mais ênfase à ação em detrimento da reflexão produz-se o "ativismo". Assim que, somente a "palavra autêntica" é que é portadora da verdade e, por isso, condição de diálogo.

Dizer a palavra, como ato, como práxis, "[...] não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens" (1975, p. 92). Por isso não se trata de um dizer ao ao/à outro/a nem de dizer pelo pelo/a outro/a, ou mesmo de dizer ao ao/à outro/a o que dizer. O que está em exigência é a prática do diálogo como "encontro dos homens" que "pronunciam" o mundo. Assim que, o diálogo só é possível entre os/as que querem juntos/as pronunciar o mundo, o que requer que aqueles/as que se "encontram negados no direito primordial de dizer a própria palavra, reconquistem este direito" (1975, p. 93).

O diálogo é entendido por Paulo Freire como uma "exigência existencial", como o "encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado" (1975, p. 93). Por isso, ele não é "depositar ideias de um sujeito no outro", nem é "simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes", nem mesmo "discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos" que aspiram impor a sua posição e menos ainda a conquista de um pelo outro. O diálogo é "ato de criação", não sendo possível a "[...] *pronúncia*

do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda" (1975, p. 93-94). Assim, a condição fundamental do diálogo é enunciada por Paulo Freire da seguinte maneira: "Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo" (1975, p. 94). O amor é, portanto, a exigência fundamental do diálogo. A esta exigência se somam outras. A humildade é necessária para que a pronúncia do mundo possa mesmo ser tarefa comum, ou seja, para que a autossuficiência não inviabilize o diálogo, dado ser incompatível com ele, até porque, no "lugar de encontro" que é o diálogo, "[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (1975, p. 95). Há ainda outra exigência, a "fé nos homens", como fé na vocação de ser mais de cada homem – esta vocação de ser mais é "direito dos homens". Enfim, Paulo Freire sintetiza dizendo que: "ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia" (1975, p. 96). A confiança gera a esperança que alimenta a luta que, por sua vez, retroalimenta a esperança. Por fim, o diálogo também exige o "pensar verdadeiro", o "pensar crítico": "Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação" (1975, p. 97). Em suma, portanto, o diálogo exige amor, humildade, confiança/esperança e verdade/criticidade.

O diálogo indica para uma postura pedagógica fundamental de escuta do/a outro/a, de afirmação dos direitos como escuta àqueles e àquelas que historicamente não foram ouvidos e cujos direitos não foram realizados, tendo sido, em razão disso, transformados/as em vítimas de violações. As vítimas, como agentes de sua própria libertação, encontram na pedagogia libertadora como pedagogia apropriada para a educação em direitos humanos, os subsídios para fazer com que novas relações se estabeleçam, que as razões da opressão e da violência sejam enfrentadas e, acima de tudo, para que novas relações humanizadas e humanizadoras vicejem. Claro que fazer isso é assumir posição firme e consistente. É significativamente mais do que meramente apreender conteúdos ou mesmo valores. É práxis. É ação! Assim, educar em direitos humanos é sempre um engajar-se. Talvez por isso a educação em direitos humanos seja tão difícil de ser compreendida e facilmente se

substitua sua presença por eufemismos que até lhe são adequados, mas que não lhe são idênticos e nem a substituem.

Para concluir, sem encerrar...

Paulo Freire propõe que a ação educativa seja uma ação cultural que exige a passagem de uma situação para uma realidade nova. Por isso, contra a educação "bancária", que se centra na "conquista", no "dividir para manter a opressão", na "manipulação" e na "invasão cultural", Paulo Freire propõe a educação libertadora, que ser faz com a "co-laboração", o "unir para a libertação", a "organização" e a "síntese cultural". Trata-se, a rigor, de fazer escolhas. O que também é exigido na educação em direitos humanos. Não há como fazer uma e outra das posturas, que são absolutamente contraditórias: a disjuntiva exige ficar com uma das alternativas, ou se faz educação em direitos humanos ou não se faz, ou se faz libertação ou não se faz!

Paulo Freire dizia que sua pedagogia do oprimido tem "dois momentos distintos". O primeiro destes momentos é aquele "[...] em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação" (1995, p. 44), trata-se do momento crítico-destrutivo. O segundo é aquele "[...] em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação" (1975, p. 44), o momento crítico-construtivo, o que é o mesmo que ter a educação como prática de liberdade, como humanização, como realização da vocação a *ser mais*. Assim também com a prática dos direitos humanos. Ela exige a denúncia radical e intransigente de todas as formas de violação dos direitos humanos como obra das próprias vítimas da violação que reagem a ela em nome dos direitos humanos e, dessa forma, não só exigem a efetivação dos direitos humanos já reconhecidos, como também apresentam novas demandas por novos conteúdos dos velhos direitos ou mesmo por novos direitos com novos conteúdos. Em segundo momento, como processo de afirmação, propõe a promoção e a proteção dos direitos humanos para que efetivamente todos e todas que ainda estejam em algum risco de violação encontrem a necessária proteção e, acima de tudo, que todos e todas possam viver a liberdade como ação. Neste sentido, a educação em direitos humanos é aquela capaz de formar para resistir a to-

das as formas de opressão, de violação dos direitos; mas também é aquela que forma sujeitos de direitos capazes de solidariamente viabilizar as melhores condições para que todos e todas possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente.

Fazer da educação uma prática de direitos humanos é, acima de tudo, fazer perpassar nela (não só transversalmente, mas em todos os sentidos, práticas e processos) os direitos humanos. Trata-se de compreender que não há como desenvolver qualquer ação de educação engajada na humanização sem que nela se responda positivamente dizendo que aquela é uma ação que promove os direitos humanos. Pelo reverso, não menos importante, nenhuma ação de educação pode ser feita de maneira que venha a interditar, inviabilizar, ou mesmo violar os direitos humanos dos sujeitos implicados no seu processo. Só dessa forma a educação será prática de direitos humanos e, como tal, educação libertadora.

Enfim, educar-se é aprender com os os/as outros/as, dos/as outros/as e, quiçá, talvez, se é que os outros/as permitirem, ensinar-lhes um pouco. Sim porque se ensina somente se os/as outros/as se deixarem aprender. Ou melhor, aprendemos mais do que ensinamos. Em qualquer hipótese, ensinar e aprender são dois verbos que somente podem ser conjugados conjuntamente através da mediação do diálogo, em liberdade.

REFERÊNCIAS

CARBONARI, Paulo César. *Direitos Humanos:* sugestões pedagógicas. Passo Fundo: IFIBE, 2008. Disponível em www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/03/direitos-humanos-sugestoes-pedagogicas.pdf. Acessado em 10/05/2011.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: GODOY SILVEIRA, Rosa M. et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 169-186.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GODOY SILVEIRA, Rosa Maria et al. (Org.). *Educação em direitos humanos:* fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2008. Disponível em www.memoriaenelmercosur.educ.ar/?p=644. Acessado em 10/05/2011.

HERRERA FLORES, Joaquin. *A (re)invenção dos direitos humanos.* Trad. C.R.D. Garcia et al. Florianópolis: Fundação Boiteux; IDHID, 2009.

_____. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. *Revista Sequência*, Florianópolis, UFSC, v. 23, n. 44, p. 9-30, 2002.

MNDH [Movimento Nacional de Direitos Humanos]. *Escola popular de direitos humanos.* Projeto Básico [atualizado]. Brasília: MNDH, 2008. Mimeo.

MÜHL, Eldon Henrique et al. (Org.). T*extos referenciais para a educação em direitos humanos.* Passo Fundo: IFIBE, 2009.

2.3

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SOCIEDADE: para Além do *Liberalismo*

Solon Eduardo Annes Viola
Thiago Vieira Pires
UNISINOS – RS - BRASIL

Introdução

Ao longo da história, os Direitos Humanos têm se constituído em um campo de disputas culturais e políticas, em especial desde o momento em que, no século XVIII, foi construído um modelo de sociedade que se pautava em uma tríade capaz de colocar em movimento uma sociedade amordaçada pelo absolutismo e pelos privilégios das "nobres aristocracias". A promessa de uma nova sociedade capaz de oferecer

liberdade, igualdade e fraternidade, acrescidas aos pressupostos da democracia contemporânea, serviu de guia para os movimentos sociais e políticos que constituíram as bases da sociedade moderna, com seus processos tanto de ruptura como de conservação.

O universalismo da tríade propõe em sua origem um paradoxo, ou seja, traz em si mesma a possibilidade de destruir sua potencialidade utópica. Pode ser utilizado, por exemplo, para justificar iniciativas que priorizam uma das dimensões dessa tríade – a dimensão da liberdade, relegando as demais dimensões – a igualdade e a fraternidade – a um lugar secundário e complementar, como ocorre quando o mercado impõe, tanto aos Estados como as sociedades, seus projetos de desenvolvimento e regulação.

O paradoxo se apresenta ainda mais complexo quando são consideradas as possibilidades ilimitadas das liberdades do mercado em sua dimensão financeira, e os pressupostos da democracia como modelo organizado das relações sócio-políticas permanentemente colocadas sobre pressão pelos setores que buscam o reconhecimento de seus direitos de igualdade. Pressões nem sempre atendidas pelo Estado, mesmo quando este se constitui como um Estado de direito.

A história da América Latina pode ser tomada como um exemplo clássico desse paradoxo desde sua colonização, com a ocupação europeia e o extermínio das culturas e dos povos originários, até as ações mais recentes dos Estados que exercitaram atividades terroristas, como o sequestro, a tortura, as mortes e desaparecimentos.

As políticas coercitivas dos Estados ditatoriais seguiam os padrões internacionais da Guerra Fria - que ideologicamente seguiam os padrões da Doutrina de Segurança Nacional - orientada à proteção do livre mercado, e vigência regulatória dos direitos humanos e manutenção dos privilégios das classes dominantes. Para Chomsky (1998) alguém desiludido:

> [...] poderia perguntar como o mesmo governo no auge do liberalismo americano estava 'reprimindo uma ameaça global às democracias de mercado' quando preparou a deposição do governo parlamentar do Brasil, pavimentando o caminho para um regime de assassinos e torturadores, com um efeito dominó que deixou esses regimes neonazistas em controle de grande parte do hemisfério, sempre com o apoio firme dos Estados

> Unidos, se não por sua própria iniciativa. (CHOMSKY, 1998, p. 110)

Se aceitarmos, mesmo que somente como especulação teórica, que o princípio da liberdade se reduz à dimensão do mercado sem restrição, o princípio da liberdade esgotaria a possibilidade da igualdade, pois a competição entre aqueles que disputavam o mercado da época, tornou-se absolutamente desigual na medida da potencialidade comparativa entre as empresas internacionais e àquelas nascidas nos limites dos Estados nacionais da América latina.

Se considerarmos que - ainda como especulação teórica - o princípio da liberdade possa ser restrito à informação, outra vez o paradoxo se constituí como um contexto insuperável, pois uma das primeiras medidas dos governos militares foi estabelecer um rigoroso código de censura aos meios de comunicação, enquanto financiava a criação de redes de telecomunicação e de mídia impressa com dimensões nacionais e ampla capacidade publicitária.

Formaram-se corporações de comunicação com uma linha editorial, orientada para a produção de uma única interpretação do mundo e da vida, e não só quando trata dos direitos humanos. Interpretação que é oferecida como verdade, ao mesmo tempo inabalável e sedutora, capaz de identificar, com habilidade maniqueísta, as forças do bem e seus méritos e os representantes do mal e seus ardis.

No caso específico dos direitos humanos os grandes conglomerados de comunicação insistem em apresentá-los a sociedade ora como defensores de subversivos, ora como protetores de bandidos. Essas alcunhas, herdadas da ditadura, ainda têm raízes profundas na mídia brasileira, sendo diárias as manifestações de preconceito especialmente contra os setores dominados da sociedade.

Ao negar a liberdade de informação os Estados autoritários escondiam seus crimes contra a humanidade, conseguiam eliminar do debate político as escolhas dos modelos de desenvolvimento social enquanto subordinavam suas economias aos interesses do mercado globalizado. Para tanto precisaram manter, sob coerção, o movimento social suprimindo a participação cidadã de modo a seguir o receituário liberal de outorgar direitos somente para os setores disciplinados e civilizados

da sociedade civil:

> [...] outorgar direitos ao racional em vista de evitar que os irracionais sejam aqueles a tomar as decisões cruciais. E, se, sob pressão, somos obrigados a conceder direitos formais ao grande número ainda não racional, torna-se essencial que tais direitos sejam circunscritos, para evitar que ocorram tolices apressadas (WALLERSTEIN, 2002, p. 129).

No caso do Brasil, o discurso regulador dos direitos humanos serviu para coibir que o grande número de pessoas *"não racionais"* que compunham os movimentos de camponeses em busca de terra, de trabalhadores urbanos em busca de participação sindical e partidária continuassem a combater um sistema imposto para comprimir salários e retirar da população, direitos econômicos e sociais.

Paradoxalmente as críticas mais incisivas ao modelo imposto nas décadas de 1960 e 1970 foram constituídas a partir dos direitos humanos como pressupostos emancipatório e compromissados com a democracia e a defesa da vida daqueles que, através de diferentes formas de ação, haviam se posicionado contra o arbítrio e a tirania. Posição política que significava colocar-se contra a manipulação ideológica do conceito de liberdade como direito exclusivo dos setores "racionais", ou seja, aqueles setores que não cometem "tolices apressadas".

O presente artigo abordará as condições históricas percorridas nas trajetórias sociais que caracterizam os movimentos por direitos humanos. Procurará estabelecer alguns dos dilemas que caracterizam o debate sobre as dimensões de regulação e autonomia dos direitos humanos. Dilemas que se aprofundam na medida em que a economia de mercado hegemoniza o princípio da liberdade recusando os princípios da igualdade e da fraternidade.

A terceira parte do artigo retoma a trajetória da educação em direitos humanos buscando estabelecer as diferenças desta com as formas tradicionais de ensino ao mesmo tempo em que estabelece relações entre práticas pedagógicas baseadas nos direitos humanos com a construção de uma sociedade para além da economia liberal.

Os Direitos Humanos como Possibilidades

A amplitude do tema e o seu significado político-cultural inspiraram as declarações de independência dos povos americanos e as declarações dos Direitos do Homem da Revolução Francesa. No século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 revigorou a tríade universal da liberdade da igualdade e da fraternidade, e a partir da década de 1990 novas declarações sobre temas específicos ampliaram os debates para temas como gênero, raça e etnia, meio ambiente e paz mundial.

Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os direitos humanos projetaram um gradual aumento da participação das populações na produção da cidadania. Pressionados pelos movimentos dos trabalhadores, no século XIX, pelo movimento feminista no século XX e as "rebeliões" da contracultura dos jovens de 1968, os Estados foram obrigados a mediar os conflitos políticos passando a ouvir trabalhadores e manifestantes em todos os hemisférios do planeta, ocupando espaços públicos e exigindo mudanças na condução das políticas sócio-econômicas então vigentes.

Esse cenário apontava diferentes reivindicações, desde a paz mundial simbolizada pelas manifestações contrárias a guerra do Vietnã, passando pelas lutas por direitos civis, (especialmente pelas múltiplas formas de movimento negro da América do Norte) e chegando até a luta pela democracia nos países sul-americanos, entre eles o Brasil. Neste contexto, o paradoxo dos direitos humanos assumiu um amplo espectro teórico que colocava frente a frente às propostas do liberalismo - no qual o direito de decisão tornava-se privilégio dos racionais - e da sociedade civil, enquanto sustentáculo da democracia - que se compreende como defensora da igualdade e que entende a emancipação individual e coletiva como pressuposto da liberdade.

No entanto, sempre que os Estados, e seus dirigentes, julgaram-se ameaçados pela presença das "classes perigosas" – as que não são racionais - não hesitaram em suprimir suas conquistas valendo-se de medidas que incluem desde a supressão das liberdades democráticas até a intervenção militar. Na situação da América Latina mesmo com "o fim das ditaduras" - pelo menos da ditadura sem disfarces - essas garantias

ainda podem se constituir em ameaças, notadamente quando reivindicadas pelos movimentos sociais que batem a porta do Estado exigindo tratamento equivalente ao que é dado para o livre mercado.

Esta situação política é encontrada em diferentes momentos da história, especialmente quando comparamos os princípios das primeiras declarações em defesa dos Direitos Humanos com o tratamento dado aos escravos, e aos povos indígenas na América colonial e aos trabalhadores urbanos e rurais das áreas controladas pela economia capitalista.

Na Inglaterra, centro hegemônico do Império Britânico, as lutas por direitos humanos do século XIX, possibilitaram a extensão do direito do voto para 1/10 da população masculina. Assim o Império ao mesmo tempo em que atendia parcialmente a reivindicação agiu na direção de preservar os princípios do liberalismo e manter os ditos não racionais – no caso os trabalhadores ingleses - distantes do sistema de controle do Estado.

Já na América Latina a experiência do Haiti se transformou numa experiência única a partir de uma rebelião antiescravista que resultou na primeira república a negar o modelo colonial recusando o sistema então vigente na época. A declaração de independência foi proclamada em 1804 e o Haiti tornou-se o primeiro território livre das metrópoles europeias. Emancipado, os haitianos definiram três prioridades para manter sua soberania: 1) liberdade para os escravos tornando-os iguais perante a lei; 2) educação universal e pública voltada para a defesa da liberdade e da igualdade; 3) redistribuição da propriedade da terra para os antigos escravos.

Mesmo com um pequeno tempo de duração, a República do Haiti inspirou movimentos políticos em toda a América. Dela decorreram rebeliões negras que levaram a implantação de leis abolicionistas em Nova York (1799) e Nova Jersey (1804) e o Movimento do Malês, na Bahia (1853), quando a os rebelados lutavam pelo fim da escravidão e a organização de uma República aos moldes da haitiana. Reprimida com violência, a rebelião foi derrotada, seus líderes executados e os rebeldes perseguidos e dizimados. Mesmo tendo que recorrer às armas e à violência política, os franceses retomaram o controle do território haitiano restabelecendo a "racionalidade" administrativa.

O desafio "irracional" feito pelo Haiti à ordem colonial não podia ser aceito pelo sistema vigente à época e "[...] tinha de ser transformado

num caso de fracasso exemplar, para dissuadir outros países de seguir o mesmo caminho". (ZIZEK, 2012, p. 89). Destruída militarmente pela antiga metrópole francesa, o Haiti foi obrigado a indenizar a metrópole europeia[1].

O atual modelo econômico tem produzido uma sociedade que apresenta as mais radicais diferenças de oportunidades e de condição de vida que a humanidade já conheceu. Um exemplo é o caso brasileiro que, apesar dos índices de diminuição da pobreza e de ascensão socioeconômica de uma parcela significativa da população, esconde atrás do argumento questionável de uma "nova classe média" uma brutal desigualdade entre as classes.

No caso do Brasil o tema dos direitos humanos é ao mesmo tempo recente e urgente. Recente na medida em que só passou a ser um tema de toda a sociedade a partir dos movimentos sociais que enfrentaram a ditadura militar e o terror do Estado. Urgente porque a histórica desigualdade social e econômica serviu de resguardo à formação de uma sociedade de privilégios, carências sociais e econômicas e elevado índice de burocratização política.

A democratização reconstituiu os direitos civis e políticos - embora limitados à representação - sem ter conseguido avançar na implantação de mecanismos de participação direta. Essas lacunas se evidenciam, por exemplo, na dificuldade de se estabelecer a verdade histórica do período ditatorial que foi responsável pela ampliação das desigualdades e temor a participação política.

No campo dos direitos sociais e econômicos, a sociedade brasileira apresenta déficits históricos que demonstram os privilégios das elites que impedem a superação das desigualdades históricas. Quando tratamos os riscos atuais de perda de direitos sociais e econômicos ratificamos os riscos que as políticas, que privilegiam o capital financeiro - orientadas para a prioridade do mercado - ampliam os processos concentradores de renda privilegiando as elites transnacionais ou as empresas a elas associadas.

1 Para Zizek (2012, p. 89) "O preço – o preço literal – da independência 'prematura' foi horrível: depois de duas décadas de embargo, a França, ex-metrópole, só restabeleceu as relações comerciais e diplomáticas em 1825, e o Haiti teve de concordar em pagar 150 milhões de francos como 'indenização' pela perda dos escravos [...] os pagamentos do Haiti à França consumiam cerca de 80% do orçamento nacional, e a última parcela foi paga em 1947". (ZIZEK, 2012, p. 89)

A última década – em especial – foi de transformação da conjuntura Latino Americana devido – principalmente - a ascendência de governos considerados de esquerda em países como Brasil, Uruguai, Argentina, Bolívia, Venezuela e Equador. Esses governos que, por um lado ampliaram políticas sociais de acesso a direitos básicos, por outro são responsáveis por mega projetos que sonegam direitos de parcelas significativas da população. Utilizando-se de uma retórica desenvolvimentista semelhante a que foi utilizada nos regimes ditatoriais, esses governos acabam concedendo privilégios – em curto, médio e longo prazo - ao capital transnacional.

Alguns exemplos que ilustram esse cenário são as mega-construções de hidrelétricas no Brasil, a abertura e incentivo para empresas de celulose que dilaceram o bioma uruguaio, as invasões e explorações do território Mapuche na Argentina e Chile, as obras de infra-estrutura em territórios ancestrais na Bolívia e o extrativismo exploratório encabeçado por Empresas transnacionais no Equador.

Assim a qualidade de vida dos setores sociais negativamente privilegiados se deteriora enquanto crescem as desigualdades sociais e se diversificam os preconceitos. Os elevados índices de concentração de riqueza em decorrência da desigualdade social, aumentam os índices de crescimento da violência. No cotidiano a população convive com múltiplas formas de medo, entre eles aqueles ligados a ocupação do espaço urbano no qual as classes médias vivem entrincheiradas em condomínios fechados enquanto os moradores de periferia ficam a mercê da violência tanto do crime organizado quanto dos organismos de repressão do Estado.

Recentemente, a mídia hegemônica vem noticiando o crescente número de homicídios devido a "autos de resistência" em supostos confrontos entre os organismos de repressão do Estado e os criminosos. O que esta mídia comprometida com as elites não noticia é a sistemática perseguição aos extratos populacionais das classes inferiorizadas, estigmatizados com o rótulo do preconceito que não diferencia pobreza de criminalidade. É justamente nos territórios de periferia que acontecem a maior parte dos "confrontos" que estão dizimando a população sem privilégios ou marginais (assumindo o significado literal da palavra, ou seja, "quem está à margem" e não o da semântica do preconceito).

Com a eminência dos mega-eventos, as práticas de "higienização social" se ampliam em todo o país, vindo de cima para baixo, das elites para a periferia, de extratos do Estado para setores da população. São remoções forçadas, prisões, internações compulsórias, leis que restringem a ocupação do espaço urbano e até mesmo mortes.

Os números socioeconômicos apresentados pelo governo brasileiro com excesso de entusiasmo trazem o eufemismo de uma "nova classe média" para encobrir a tentativa evidente de uma tardia conciliação de classe, difícil em uma sociedade como a brasileira, marcada desde o princípio da sua história por uma desigualdade latente. Se de um lado é alardeada aos quatro ventos a lenta e histórica ascensão das classes mais baixas a patamares de uma cidadania do consumo, de outro, pouco se diz sobre as gigantescas cifras que cruzam as fronteiras econômicas da economia nacional para o cyber-espaço da economia globalizada.

Com o *Brasil sem Miséria* o conceito de classes perigosas - como o liberalismo designava os habitantes dos bairros operários das cidades industrializadas da Inglaterra na passagem do século XIX para o século XX – passa por um deslocamento social. Hoje são simbolizadas pelos fragmentos da população que reivindicam mais do que o Estado está disposto a oferecer.

As *classes perigosas* passaram a ser os trabalhadores das usinas de Santo Antônio, Jirau e Belo Monte que, frente à precarização do trabalho, atearam fogo aos seus dormitórios e receberam como resposta do Estado e do governo o incremento do aparato repressivo por meio da Força Nacional.

São também *classes perigosas* os moradores das ocupações urbanas e rurais em busca de moradia e terra; os indígenas que cansaram de esperar pelas promessas vãs (e além de perigosos passaram a ser "entraves" para o desenvolvimento do país); são os estudantes que reivindicam o "público" dos espaços urbanos em frente a um boneco inflável de uma multinacional e são espancados pelas forças policiais no Rio Grande do Sul; são os moradores das favelas misteriosamente incendiadas em São Paulo (favelas que estão em locais que devem ser "limpos" para os mega-eventos da indústria cultural); são os moradores dos morros cariocas onde as Unidades de Polícia Pacificadora (UPP's)

foram estrategicamente posicionadas para garantir a paz utilizando armamentos de guerra.

As *classes perigosas* estão submetidas a rigoroso controle cotidiano que as expõe a violência social colocando em risco a sua cidadania e reforçando o preconceito e a discriminação originados da sociedade dita incluída. Nas suas relações com o sistema de justiça, *as classes perigosas* se encontram em permanente desigualdade, sendo normalmente subjugadas pelas ações arbitrárias dos aparelhos coercitivos do Estado. Paradoxalmente é deste setor social que provém o maior percentual dos condenados pela justiça.

Olhada com desconfiança e preconceito pelo restante da população, inclusive pela que divide com ela os mesmos espaços sociais, as mesmas angústias cotidianas e a mesma expropriação do trabalho, raramente conhece seus direitos e dificilmente tem acesso a eles.

No outro extremo do quadro social se encontram as elites que quase sempre estão acima de qualquer controle social, sejam os mesmos legais ou éticos. Estes grupos defendem seus interesses independentes do restante da sociedade e influenciam decisões governamentais controlando a economia e orientando a pauta dos grandes meios de comunicação.

De certo modo os privilegiados se consideram acima da lei são "[...] invariavelmente brancos, ricos, bem vestidos, com formação universitária. São empresários, banqueiros, grandes proprietários rurais e urbanos, políticos, profissionais liberais, altos funcionários" (CARVALHO, 2001, p. 215). Dominam todo o código de direito legal, tem acesso, quando não privilégios, aos tribunais e pretendem fornecer seu modo de vida como modelo para toda a sociedade.

São, aliás, estes vínculos que os distinguem do restante da população, colocando o sistema em benefício da minoria. Esta minoria que forma uma sociedade à parte, refazendo os privilégios como àqueles que possuíam as cortes absolutistas do século XVIII, ou a aristocracia da moeda do período áureo do Império Britânico.

Esta situação aponta para uma nova condição na qual a economia de mercado controla, de forma hegemônica, a definição das políticas públicas e as questões de ordem civil e social. Nesta conjuntura, controlada pelos interesses do mercado e do capital, somado a intencionalidade imprudente de desenvolvimento predatório das políticas de

Estado, as desigualdades sociais e suas conseqüências são desconsideradas e mascaradas ampliando as difíceis condições para a consolidação das promessas contidas nas Declarações Universais.

Em Busca de Direitos Humanos

As contradições apresentadas acima demonstram os limites que estão postos à implantação de políticas estatais destinadas a superar as desigualdades sociais e efetivar os direitos da maioria da população. Direitos que mesmo inseridos nas constituições nacionais como fundamentais raramente são respeitados pelos Estados e reconhecidos como legítimos pela sociedade que paradoxalmente luta por eles através de movimentos organizados.

Nascidos ao longo da década de 1960, estes movimentos deram origem a uma nova cultura de participação social voltada tanto para questões de ordem específica – como direito a exercer a própria sexualidade – como de ordem universal - como o direito a paz, a defesa da igualdade e o reconhecimento da diferença.

Foram estes conflitos que estabeleceram os direitos de segunda geração através do combate a*s* múltiplas formas de violações, tanto indiretas como estruturais, do risco à integridade pessoal e coletiva, e ao mesmo tempo de abranger os direitos de reconhecimento das diferenças culturais, econômicas e sociais.

Desde as últimas décadas do século passado estas lutas fortaleceram o paradoxo dos direitos humanos, ora servindo a cultura hegemônica ao fortalecer intervenções armadas em nome da liberdade do mercado, ora colocando-se no campo de movimentos cujas propostas se fundamentam na dimensão da igualdade, do reconhecimento das diferenças e de que a liberdade só se manifesta quando acompanhada da emancipação.

Estes movimentos entendem que, como conceitua Hobsbawn (2008), é preciso distinguir valores culturais e políticos como a democracia e os Direitos Humanos de produtos "como uma pacífica bicicleta ou um mortífero AK-47" (HOBSBAWN, 2008, p. 18-19).

Assim, conceitos internacionalmente aceitos, como o dos direitos

humanos e da democracia, precisam ser separados do conceito econômico do livre mercado, pois a prevalência do mercado sobre o Estado demonstra a "idéia de um modelo social único a ser aceito por todos os países, combinando economia de mercado, democracia representativa e tolerância cultural, revelando-se manifestamente falsa" (TOURAINE, 1999, 30).

A crítica de Touraine demonstra os limites da ilusão de uma só alternativa para a solução das questões sociais e culturais propostas pelos teóricos do liberalismo renovado. A hipertrofia do princípio da liberdade - reduzida a dimensão do mercado - com a consequente eliminação do princípio da igualdade - reduzida a dimensão social e política - rompe a tríade fundadora dos direitos humanos modernos, demonstrando todo engodo presente no ideário da solução única.

O final do século XX acompanhou a diferenciação das lutas sociais, em especial, devido à ascensão de governos supostamente de esquerda aos Estados nacionais. Enquanto amplos setores médios revelavam uma profunda melancolia e descrença pelos processos de participação política, muitas vezes trocando de campo de luta - da base dos Movimentos Sociais para as esferas do Estado - os setores das "classes perigosas" retomaram as lutas por melhores condições de vida sob uma nova lógica de atuação, exigindo do Estado mais do que ele está disposto a ceder. Mesmo que estas lutas se mantenham restritas a uma dimensão imediatista.

Muitas vezes, em seus particularismos, os movimentos sociais perderam a dimensão da totalidade ficando submetidos a um esgotamento praticamente instantâneo que ocorria logo que a reivindicação fosse alcançada ou se mostrasse inviável. O que essa proposta tem gerado acaba por enfraquecer a cidadania, na medida em que provoca um vácuo político entre os movimentos identitários cada vez mais fragmentados que impossibilitam as transformações culturais e políticas indispensáveis para superar as promessas não realizadas do livre mercado.

Contudo, não se pode descartar o papel negativo quando o Estado coopta setores dos Movimentos Sociais de massa incorporando algumas lideranças a seu aparelho burocrático. Esse cenário transfere os tensionamentos e antagonismos para o interior do Estado, alterando as clássicas áreas de conflito que colocavam os movimentos sociais contra o capital. Assim os Movimentos Sociais passam a correr o risco de perder suas potencialidades de luta social e o Estado passa a não ter

compromissos com as reivindicações nascidas da sociedade civil.

Mesmo quando buscavam agir em conjunto cada um destes movimentos guardava suas fronteiras e preservar a sua identidade, o que levou, muitas vezes, a um isolamento insuperável. A especificidade de cada um dos movimentos acabava por impedir a construção de uma unidade política capaz de criar propostas unificadoras e universalizadas.

Este é um dilema que os movimentos sociais em geral, e os movimentos em defesa dos Direitos Humanos em particular, precisam enfrentar em uma situação histórica avessa à participação social dos dominados. A crise da economia de livre mercado, tornada pública em meados da década de 2000, passou a exigir novas respostas dos movimentos sociais e dos movimentos de direitos humanos. Desde então o movimento para preservação e recuperação dos direitos sociais e econômicos se faz acompanhar de manifestações contra a hipertrofia do mercado ao mesmo tempo em que reconceitua o princípio da liberdade para além do mercado; recupera o princípio da igualdade, para além da equidade jurídica; e retoma o princípio da fraternidade como uma possível forma de união dos indivíduos e dos povos contra a opressão.

O paradoxo se torna ainda mais significativo quando os Estados nacionais submetem seus projetos de governabilidade às políticas internacionais dominadas pelo mercado, especialmente ao mercado financeiro mundial. Mercado financeiro que, a cada quinze dias, faz circular, através das Bolsas de valores, um total de riquezas equivalente a toda produção agro-industrial do planeta. As Bolsas fazem circular, em 24 horas, um valor maior do que a soma registrada pelo comércio internacional durante um ano.

O paradoxo em relação aos Direitos Humanos encontra-se na estrutura sócio-econômica que, em nome da prioridade do mercado, elimina direitos historicamente conquistados:

> "[...] a avassaladora tendência a mercantilização de direitos e prerrogativas conquistadas pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em" bens "ou" serviços "adquiríveis em mercado. A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixaram de ser componentes inalienáveis dos direitos de cidadão e se transformaram em

> simples mercadorias intercambiadas entre" fornecedores "e compradores à margem de toda a estipulação política" (BORON, 2000, p. 9).

Por fim o dilema entre os movimentos sociais e os Estados na luta pela garantia e efetivação dos direitos já legalmente reconhecidos, e pela implementação de novos direitos que precisam ser conquistados em processos de lutas sociais que se travam nos espaços tensionados entre a autonomia e a regulação.

As ameaças ao potencial emancipatório dos Direitos Humanos, cada vez mais, constantes e vigorosos, precisam ser enfrentadas com a lembrança permanente de suas origens e de sua constituição. Como espaços de lutas ampliam sua abrangência e seus objetivos, de modo que os direitos sociais e econômicos - ditos direitos de primeira geração - e os direitos civis e políticos – ditos direitos de segunda geração - tem que ser complementados pelos denominados de direitos de terceira geração, reivindicações que ocupam cada vez mais espaço nos movimentos sociais.

A garantia possível de sua aplicabilidade está intimamente relacionada à capacidade de mobilização autônoma e emancipada, em busca de uma cultura política que objetive sua implantação.

Nesta perspectiva a educação pode representar um papel central para a divulgação e a formação de uma cultura de direitos humanos como princípio articulador dos currículos escolares.

Os pressupostos da educação em direitos humanos

Mas se os direitos humanos carregam em si os paradoxos acima discutidos a educaação em direitos humanos também pode carregar em si um universo de dilemas teóricos. Enquanto a educação escolar formal se estruturou sob dois pressupostos intimamente relacionados, a educação em direitos humanos se apresenta com outros elementos articuladores.

Para o sistema formal de ensino o primeiro princípio educativo sempre se constituiu em subistituir a cultura original e particular do educando – na América latina normalmente uma cultura de oralidade – por

um modelo de cultura formal e escrita capaz de superar os particularismos de cada indivíduo. Graças ao esforço, ao trabalho e a dedicação de cada um, somado às disciplinas escolares impostas, cada educando seria conduzido a uma condição cultural que o sistema de ensino considera superior e capaz de desenvolver o conhecimento "verdadeiro".

Durante um longo período histórico não importava ao sistema de ensino que este princípio fosse implantado através de práticas pedagógicas autoritárias que incluíam desde a violência física, como também a violência simbólica aceita - ainda contemporâneamente - para impor comportamento disciplinado e docilidade cívica. Freire (2008) salienta que a "educação bancária" – descrita acima - impede a emancipação dos educandos.

O segundo pressuposto sob o qual se constituíu o sistema educativo trata da existência de uma cultura escolar universal, ou, minimamente nacional. Uma cultura que, ao longo do tempo foi capaz de transformar em complementares os valores éticos e morais da pedagogia clássica com o estamento moderno da ciência como base do conhecimento escolar. Este princípio objetivou a criação de uma síntese entre a escola clássica e a moderna de modo que os saberes adquiridos na escola poderiam tornar os educandos – quando adultos - úteis para o desenvolvimento do modelo econômico dominante em cada período histórico.

Estes pressupostos salientam as distâncias que separam a educação formal de uma proposta pedagógica baseada na educação em direitos humanos. Voltada para a emancipação dos educandos de modo a torná-los sujeitos de sua própria história, aptos a tomar decisões coletivas e de participar na gestão democrática da sociedade e das suas mudanças, a educação em direitos humanos reve os caminhos do sistema de ensino e as bases sobre as quais a educação contribui para a reorganização do conhecimento como uma construção coletiva da humanidade.

O **primeiro pressuposto** de uma educação em direitos humanos é o de que a educação deve formar e reforçar a emancipação e a autonomia dos educandos. É necessário, nesta condição, que educandos e educadores se reconheçam como sujeitos de direitos bem como reconheçam em cada ser humano essa condição. Uma proposta pedagogica que recusa à dimensão utilitária e disciplinadora do sistema de ensino, ou, mais do que isto, reconhecendo que os valores a serem propostos aos educandos vão além dos limites da inserção no mundo trabalho ou

nas práticas lúdicas do consumo. Educar em direitos humanos pressupõe construir valores, elaborar conceitos estéticos sobre o significado da vida, a dimensão do belo, e a criticidade tanto sobre o conhecimento quanto sobre a sociedade.

O **segundo pressuposto** se opõem também diretamente ao seu homólogo na educação clássica. A educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que oprime é contraposta por uma educação que concede importância central à diversidade - histórica e cultural - e ao reconhecimento do outro. Educação que recusa a interpretação única do conhecimento e parte do diálogo entre os educandos e os educadores para estabelecer múltiplas formas.

O **terceiro pressuposto** se constitui a partir das possibilidades de suprimir as desigualdades sociais e reconhecer - como direitos - a igualdade de oportunidades à qual atribui ao sistema de ensino um papel ativo na construção de uma cidadania participativa. Uma cidadania que a multiplicidade cultural da sociedade considere as condições particulares em que os diferentes educandos se defrontam com problemas comuns carregando em si a condição de sujeitos da cidadania.

Compreender a democracia como uma construção que se faz ao longo da história e que tem diante de si o futuro é uma forma de atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se, senão transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para a sua transformação. Ou, como ensinava Freire (1995), se a educação por si só não muda o mundo, sem educação não se pode mudar a sociedade.

Uma leitura contemporânea dos direitos humanos deve incorporar os conceitos de cidadania democrática e ativa voltada para valores humanistas compostos pelas dimensões da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Portanto, baseados na clássica tríade do século XVIII afirmadas como indivisíveis, interdependentes e universais (PNEDH, 2003), acrescidas do respeito a diversidade e da equidade das quais tratam intensamente os movimentos sociais do século XXI.

Em outubro de 2004 a Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU) propôs um Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos que compreende a finalidade da educação como base para a formação de uma cultura universal de direitos humanos. Este docu-

mento conceitua que a educação "deve transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade" (UNESCO, 2009, p. 1.a).

Para a UNESCO as ações pedagógicas devem construir educandos capazes de compreender e agir na busca de soluções para as carências de direitos tanto individuais quanto coletivas das sociedades em que vivem de modo que "tanto o que é ensinado como o modo que é ensinado deve refletir os valores dos direitos humanos estimular a participação a esse respeito e fomentar ambientes de aprendizagem nos quais não existam temores nem carências" (UNESCO, 2009, p. 1).

A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU explicita em seu artigo 26 que a educação objetiva "o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais".

No Brasil no ano de 2003 a Secretaria Especial de Direitos Humanos criou um Comitê de dimensão nacional com a finalidade de construir um Plano de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que deveria considerar: 1) a experiência acumulada pela sociedade civil desde a década de 1980, 2) as produções teóricas a respeito do tema e os documentos das organizações internacionais.

O Comitê Nacional moveu-se orientado por duas perspectivas teóricas: de que a democracia não existe sem direitos humanos e os direitos humanos não sobrevivem sem a democracia; e a que uma democracia efetiva pressupõe uma sociedade de seres emancipados.

Para o Plano Nacional, os princípios norteadores da educação em direitos humanos são, entre outros: "assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotadas no sistema de ensino sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos" (PNEDH, 2006, 32).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília no final de março de 2010, incluiu entre as propostas aprovadas em plenária que a Educação em Direitos Humanos tem o lugar de elemento estruturante da educação brasileira em todos os seus níveis.

No primeiro semestre de 2012 o Conselho Nacional de Educação aprovou, com aval do Comitê Nacional de Educação em direitos Humanos, uma resolução que determina a implantação dos direitos hu-

manos como conteúdo estruturante do sistema educacional brasileiro. No artigo 3º da resolução o CNE estabelece que a finalidade da Educação em direitos Humanos: "promover a educação para a mudança e a transformação social" e que a mesma se fundamenta nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

O Conselho Nacional considera que a educação em Direitos Humanos se constitui, - como propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – "como um processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos" (CNE, 2012, p.3).

O Conselho considera, ainda que o tema dos Direitos Humanos se constitua como uma área específica do conhecimento humano capaz de produzir na sociedade uma consciência cidadã voltada para a consolidação da democracia e a busca permanente da igualdade social, cultural e jurídica. No item IV do artigo 4 da resolução o CNE destaca que a educação em direitos humanos pressupõe o "desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados" (CNE, 2012 p.3).

O Conselho Nacional estabelece no artigo 5º da resolução que a Educação em Direitos Humanos "tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

A resolução do Conselho CNE indica em seu art. 7º que a inserção do tema dos direitos humanos nos currículo da educação básica e da educação superior pode ocorrer a partir das seguintes formas: "I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade" (CNE, 2012, p 3).

As diretrizes de Educação em Direitos Humanos publicadas pelo Conselho Nacional de Educação remetem o debate político-pedagógico para um novo nível gerando novas providências tanto para a sociedade civil – da qual se originou a proposta de educação em direitos humanos

- como para o Estado – que desde o Plano Nacional e especialmente agora com as Diretrizes – passa a ter o compromisso de implantar o conteúdo dos direitos humanos como princípio estruturante da educação nacional.

Esse novo patamar vai exigir esforços efetivos de superação dos dilemas e dos paradoxos que o tema dos direitos humanos enfrenta para se constituir como uma cultura política capaz de, consolidando a democracia constituir-se como uma sociedade livre igual e fraterna.

Para além das políticas públicas a educação em direitos humanos tem produzido uma permanente revisão de seus pressupostos. Para Carbonari (2009), uma pedagogia orientada para a educação em direitos humanos deve considerar alguns princípios fundamentais como: compreender a aprendizagem como crítica e reflexiva; aprimorar o senso estético de educadores e educandos; disponibilizar à co-responsabilidade solidária na garantia de vida digna para todos.

Os dois fatores acima citados, ou seja, a novidade da proposta e a timidez de sua abordagem são dificuldades que dizem respeito à concepção de políticas públicas e do próprio tema da educação em direitos humanos em uma sociedade marcada por privilégios sociais e que possui imensa dificuldade de recuperar sua memória e rever sua história.

Para educar em DH torna-se preciso construir a memória. Memória que, historicamente o sistema educacional formal tem a tendência de ocultar ou suprimir, na tentativa de impedir a formação de uma sociedade disposta a reivindicar direitos e de ser responsável por si mesma, na qual cada indivíduo, e cada setor social se reconheçam como sujeitos de direito.

REFERÊNCIAS

BORON, Atílio A. Os Novos Leviatãs e a Pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e a decadência da democracia na América Latina. In.: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo II:** Que Estado Para Que Democracia. Petrópolis, RJ: Vozes/ CLACSO, 2000.

BRASIL, Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes de Educação em Direitos Hu-**

manos. Brasília, DF, 2012.
BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **PROGRAMA NACIONAL DIREITOS HUMANOS 3**, Brasília, DF: 2010.

CARBONARI, Paulo C. Educação em Direitos Humanos: Esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, Eduardo C. B. **Direitos Humanos no século XXI**: Cenários de Tensão. Rio de Janeiro, RJ: Editora Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil**: O Longo Caminho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

CHOMSKY, Noam. **Os Caminhos do Poder Reflexões Sobre a Natureza Humana e a Ordem Social.** Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** O Cotidiano do Professor. 12ª edição. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido.** 2, ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

HOBSBAWN, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo, SP: Cia das Letras, 2008.

TOURAINE, Alan. **Como Sair do Liberalismo**. Baurú, SP: Editora da Universidade do sagrado Coração, 1999.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos 2**. Brasília, DF: 2010.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O Fim do Mundo Como o Concebemos**: Ciências Sociais Para o Século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Editora Revan, 2002.

ŽIŽEK, Slavoj. **Vivendo no Fim dos Tempos**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2012.

2.4

REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A QUESTÃO DEMOCRÁTICA NA AMÉRICA LATINA

João Ricardo W. Dornelles
PUC-Rio de Janeiro - Brasil

Introdução

Desde o século XVIII, o conceito de direitos humanos passou por um processo de ampliação, resultado de lutas sociais que levaram ao reconhecimento de direitos no campo sociopolítico. Como afirmado por Bobbio, os direitos humanos vão se ampliando e modificando o seu elenco de acordo com as condições históricas. Assim, as diferentes concepções que fundamentam os direitos humanos fazem com que o

seu conteúdo seja eminentemente político e ideológico.[2] Portanto, cada momento histórico apresenta um conjunto de direitos que são a expressão das demandas sociais que resultam dos conflitos e da acumulação de forças dos segmentos sem poder.

Entendemos que as categorias de democracia e de direitos humanos são construções sociais que se articulam historicamente. Assim, os processos de transição democrática dos anos de 1980 [3] representaram o surgimento de uma conjuntura marcada pelo fortalecimento das formas de organização da sociedade civil e da ascensão dos movimentos sociais. Neste contexto foi que o tema da educação em direitos humanos surgiu, marcado pela luta por redemocratização e pela necessidade de se contrapor às doutrinas de segurança nacional adotadas pelos regimes ditatoriais.

Aqueles processos de democratização foram responsáveis pela ampliação da participação cidadã e, consequentemente, pelo reconhecimento de novos direitos, acompanhado por uma intensa luta ideológica onde a conquista de direitos e de liberdades democráticas exigia novas referências fundadas nos princípios dos direitos humanos. Neste sentido, a perspectiva de uma educação em direitos humanos desempenhou, naquele momento, um papel central nos processos de ruptura com o autoritarismo e de consolidação de uma nova ordem democrática.

Por outro lado, no plano global, o contexto que se abre a partir dos anos de 1980, com a hegemonia do modelo neoliberal e a crise dos modelos do "*Welfare State*", colocou sob uma nova ótica o debate sobre os direitos humanos, a cidadania e a sua relação com as práticas democráticas. O retrocesso no campo dos direitos econômicos, sociais e culturais como consequência das políticas de ajuste da produção capitalista, e as limitações no campo dos direitos civis e políticos, como consequência da política implantada pelo governo dos Estados Unidos da América a partir de 11 de setembro de 2001, indicaram a busca de uma concepção de "*cidadania de mercado*", restrita e excludente, mais adequada aos padrões do contexto hegemônico neoliberal. É justamente nesta realidade que a questão democrática ganha uma dimensão nova, vinculada aos movimentos contra-hegemônicos globais, que passaram a ocupar um espaço especial a partir dos Fóruns Sociais Mundiais.

2 BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2004, pp. 35 e sgs.

3 Além das transições democráticas no Brasil, Argentina, Uruguai e Chile, temos, nos anos de 1980, a conturbada realidade da América Central, com ditaduras e guerras civis em El Salvador e Guatemala.

No decorrer da primeira década do século XXI, principalmente a partir do cenário de crise global iniciado em 2008, percebemos o avanço de práticas antidemocráticas e do surgimento de um "senso comum" conservador (em muitos casos até reacionário) [4], que se expressam de diferentes formas: criminalização da pobreza e do protesto social, com a consequente ampliação das práticas punitivas; reação às conquistas de direitos por diferentes grupos sociais subalternos (afro descendentes, mulheres, homossexuais, pobres, trabalhadores sem terra, favelados, excluídos em geral); inconformismo com a melhoria das condições materiais de

segmentos historicamente excluídos; recuperação da retórica elitista da competência individual e do mercado como regulador da vida em sociedade; propostas de políticas econômicas de austeridade; "enxugamento" dos recursos financeiros para o conjunto da população (salários, créditos, recursos para políticas sociais) para redirecionamento dos mesmos recursos para o mercado financeiro, visando uma superconcentração de capital etc. E tudo isto com o fortalecimento de valores individualistas, o reforço de um *ethos* privatista, uma exaltação do consumo, da riqueza, do mercado e uma desvalorização absoluta dos laços de solidariedade, dos bens comuns da humanidade, do espaço social. Nesse processo, os meios de comunicação de massa, especialmente a mídia hegemônica, sob o controle de grandes corporações, têm cumprido um lamentável papel neste processo.

Estes sinais são acompanhados por um senso comum extremadamente conservador que passa a desqualificar a prática política, as instituições democráticas, princípios de liberdade e de igualdade que foram conquistas forjadas em lutas sociais desde o século XVIII. E este senso comum ultraconservador aparece com diferentes formatos, de acordo com as características de cada sociedade: "*Tea Party*" nos Estados Unidos; ascensão dos movimentos e grupos de extrema direita fascista na Europa (Aurora Dourada na Grécia; grupos neofranquistas na Espanha e neofascistas na Itália); movimentos da classe alta e da classe média tradicional brasileira contra as políticas redistributivas do governo através das políticas de cotas, de ampliação do acesso à educação etc.; os movimentos das classes altas na Argentina contra a lei dos meios de

4 A este senso comum conservador Boaventura de Sousa Santos chamou de "fascismo social", que voltará a ser tratado mais adiante.

comunicação proposta pelo governo de Cristina Kirchner; as políticas de privatização da educação pública no Chile; a emergência de governos de direita em alguns países europeus (Espanha, Grécia, Portugal); além da oposição política sistemática da mídia hegemônica aos governos reformistas da América do Sul (Brasil, Argentina, Venezuela, Uruguai, Bolívia e Equador) contra as práticas democratizantes e de ampliação de direitos econômicos, sociais e culturais conquistados nos últimos anos.

O entendimento da atual conjuntura global e os impasses vividos pelas forças contra-hegemônicas, especialmente nas sociedades latino-americanas, é fundamental para o avanço nos processos de luta pela ampliação de direitos e a garantia dos espaços democráticos conquistados.

Esta realidade de crise global tem um significativo impacto na realidade latino-americana e coloca novos desafios aos projetos de educação em direitos humanos, obrigou-nos a entender a questão democrática como uma dimensão central das lutas pela emancipação humana, como um ponto fundamental na agenda política contemporânea, interessando, portanto, àqueles que veem na educação em direitos humanos um instrumento importante para uma sociedade mais solidária, socialmente mais justa, mais generosa, mais igualitária e, portanto, radicalmente democrática. [5]

Pontos para refletir questão democrática e os direitos humanos.

A rigor não existe no campo da reflexão acadêmica sobre os Direitos Humanos uma sistematização em relação à democracia como direito fundamental. No entanto, desde fins dos anos de 1970 autores como Claude Lefort e Norberto Bobbio[6] enfrentaram a questão das prá-

5 Para Vera Candau e Susana Sacavino existem diferentes concepções sobre o significado da educação em direitos humanos, expressando as distintas dimensões político-ideológicas que estão em jogo, de um lado a concepção hegemônica, neoliberal, com base em um enfoque reducionista nos direitos individuais civis e políticos, por outro lado os enfoques críticos, contra-hegemônicos, nos quais os direitos humanos são entendidos na sua dimensão ampliada de interdependência e indivisibilidade das suas diferentes gerações, constituindo-se em uma referência para os processos de emancipação social. (CANDAU, V. e SCAVINO, S. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In GUERRA FERREIRA, Lúcia de Fátima; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (orgs). *Direitos Humanos na Educação Superior. Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 115.

6 Para tratar do tema da democracia e a sua relação com os direitos humanos ver os livros de Claude Lefort,

ticas democráticas e, mais do que isso, da existência e uma cultura democrática como requisitos para a efetivação dos Direitos Humanos. É verdade que Bobbio tratou o tema mais no campo institucional, ou seja, a democracia como uma forma de governo, um regime onde estão definidas as regras do jogo institucional democrático e as condições básicas para a garantia institucional dos direitos fundamentais.

Ao contrário dos direitos da chamada primeira geração, de caráter declaratório, os direitos das gerações subseqüentes são concretos, não se bastam pelo seu enunciado formal. Enquanto os direitos da liberdade, as liberdades civis e políticas, dependem de uma abstenção do Estado, e apresentam uma força simbólica a partir do seu enunciado formal, os direitos das demais gerações dependem diretamente de sua concretização, de uma ação efetiva. No que diz respeito aos direitos econômicos, sociais e culturais, dependendo de uma ação positiva direta do Estado, a materialização de tais direitos se dá com a existência de leis e de políticas públicas distributivas. No que se refere aos direitos da solidariedade a sua concretização se dá não apenas com a participação ativa do Estado, como também de órgãos internacionais, organizações não-governamentais, movimentos sociais, etc.

No caso do direito à democracia, o papel da sociedade civil é fundamental, desde que nosso entendimento não seja restrito e, ao contrário, a identifique como resultado das práticas sócio-políticas e culturais. No entanto, não podemos perder de vista o potencial revolucionário e transformador da democracia, na qual a noção de cidadania individual deixa de ser passiva, como na tradição liberal, e aparece como uma força capaz de liberar energias sociais de luta capazes de criar as condições para conquistas no campo da cidadania coletiva.

Sem dúvida existem questões que se entrelaçam nesse campo. Por um lado, as questões relacionadas ao Estado Democrático em contraste com as inúmeras formas burocrático-autoritárias e, principalmente, com o Poder Totalitário; por outro lado, questões referentes ao exercício da cidadania.

É neste campo que se coloca o anseio de uma vida democrática, ou da existência social num ambiente democrático como uma reivindi-

A Invenção Democrática: Os Limites do Totalitarismo. São Paulo: Editora Brasiliense. e *Pensando o Político: Ensaios sobre Democracia, Revolução e Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra., 1991; de Norberto Bobbio ver *O Futuro da Democracia*. São Paulo, Paz e Terra, 1984 e *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

cação ou uma demanda humana, individual e coletiva, na qual a existência de um Estado Democrático de Direito aparece como o resultado das práticas dos cidadãos e do respeito aos direitos humanos. Trata-se, dessa maneira, de entender a democracia não como simples regime político, ou como forma de governo, mas sim como forma social, como prática sócio-política que se expressa em todos os espaços da sociedade.

Uma das questões mais importantes colocadas é sobre a capacidade dos direitos humanos serem meio de luta que tem contribuído para a emergência e a consolidação democrática.

Se no decorrer do século XIX, principalmente na sua primeira metade, o Estado Liberal se apresentava como "guardião" das liberdades civis, embora assegurando a proteção de interesses das classes dominantes, as lutas sociais e as modificações do capitalismo e do próprio Estado possibilitaram a ampliação do espaço político marcando o advento da sociedade liberal-democrática com a conquista do sufrágio universal masculino (as limitações dos direitos da cidadania permaneceram por longo tempo para as mulheres), a liberdade de opinião, a liberdade de associação para os trabalhadores, o direito de greve, etc. Trata-se, portanto, de transformações impulsionadas não apenas pelas lutas dos trabalhadores e pela influência do pensamento socialista e libertário, mas também pela própria mutação dos padrões de acumulação capitalista que ampliaram os espaços de mercado interno incorporando, como consumidores-contribuintes, amplos contingentes sociais subalternos. É assim que a compreensão do sentido dos direitos humanos no quadro dos Estados de Bem-Estar Social requer uma análise do significado histórico e das transformações ocorridas no Estado Liberal e a própria consolidação de práticas democráticas. [7]

Na sua caracterização do Estado Democrático de Direito, Lefort [8] faz o contraponto com o Estado Totalitário. Parte da noção do totalitarismo não como regime, mas como forma de sociedade, onde o núcleo de poder se fundamenta em nome da verdade absoluta, ou do saber, ou da ciência, ou

7 Podemos dizer que os processos históricos dos fins do Século XIX e início do XX, significaram uma socialização da política em detrimento da socialização dos meios de produção, demanda principal dos movimentos socialistas e anarquistas. Ver COUTINHO, Carlos Nélson. *A Democracia como valor Universal*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980; COUTINHO, Carlos Nélson. *Democracia e Socialismo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

8 Ver LEFORT, Claude. *Os Direitos do Homem e o Estado-Providência*. In Pensando o Político: Ensaios sobre Democracia, Revolução e Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

da história. O poder totalitário faz coincidir absolutamente a esfera pública com a esfera estatal e esta se confunde com o privado não deixando espaço de autonomia para o desenvolvimento das liberdades civis e políticas. Já a democracia implica afirmar uma *"fala"* que é distinta do próprio poder do Estado. O poder totalitário ignora essa *"fala"*, e só reconhece a *"fala"* que esteja dentro de sua órbita de influência direta. O discurso totalitário do poder basta por si. Falta, assim, autonomia para a sociedade civil. Seria, portanto, a existência das liberdades civis e políticas a condição indissociável e geradora do amplo debate democrático.[9] Desta análise é que podemos partir para a compreensão da *democracia como forma de sociedade.* As liberdades civis e políticas são os requisitos para existência de um debate público que se expressa como debate democrático. Ou seja, sem as liberdades democráticas, mesmo quando apenas expressas em enunciados formais, não é possível existir democracia. São tais liberdades, inclusive, que garantem as condições de reivindicação, protesto e demanda para o reconhecimento de direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Devemos perceber o caráter radical e subversivo da democracia no sentido da ampliação das liberdades, e do potencial que abre para que as forças sociais possam se expressar e ocupar o espaço público com autonomia, independência e formas próprias de participação e organização, com um objetivo transformador. Portanto, o projeto de autonomia individual e coletiva está na base de uma sociedade democrática e os Direitos Humanos, mesmo enquanto direitos individuais têm uma natureza social e política porque supõem uma dinâmica coletiva no campo das relações sociais.

Assim, os Direitos Humanos são substanciais para uma sociedade democrática. E é em nome de tais direitos que se possibilita o debate público-democrático, a contestação, a democracia, a luta e o conflito democrático, constituindo o espaço público, de *"fala"* e ação, possibilitando o exercício, individual e coletivo, da cidadania.

Dessa forma, enquanto para a tradição liberal a ênfase é na cidadania passiva, que emana do poder do Estado, enquanto direitos reconhecidos, e a tradição marxista tradicionalmente deu ênfase ao processo de lutas sociais e de direitos como conquista de uma cidadania ativa, Lefort amplia seu entendimento incorporando a dimensão simbólica da

9 Isto exige, entre outras coisas, formas organizativas da sociedade civil e meios de comunicação social desconcentrados, democratizados, com pluralidade de concepções ideológicas e sob regulação democrática do conjunto da sociedade.

democracia como expressão transformadora radical e subversiva. O que se evoca é que a democracia é uma forma de relação social onde todos podem participar, produto do conflito social. Assim, o projeto de uma democracia radical é fundamentalmente revolucionário e uma idéia altamente subversiva para qualquer tipo de poder.

O reconhecimento da democracia no campo dos direitos fundamentais, ou como condição básica para a garantia dos demais direitos humanos nos coloca perante um debate sobre a questão da relação entre os Direitos Humanos, a Cidadania e o Estado Democrático.

A questão democrática e as novas configurações da sociedade civil

Ao se falar no papel da sociedade civil para a ampliação das práticas democráticas é importante definir o significado desta sociedade civil. Podemos usar um conceito básico que se desenvolveu com o pensamento de Gramsci, entendendo a sociedade civil como a malha de instituições não-estatais, formas de organização que da sociedade se encontram no seio da sociedade contemporânea e que expressam a complexidade das sociedades urbano-industriais. A partir deste entendimento a dicotomia entre público e privado tem outra leitura. O público não se restringe apenas às expressões da política - ou Estado no sentido estrito - mas deve ser entendido como mais abrangente, integrando também as formas de organização da sociedade civil. Assim, sindicatos, associações de moradores, associações profissionais, clubes esportivos, organizações não-governamentais, escolas de samba, igrejas, organizações de trabalhadores, organizações empresariais, etc., são expressões desta malha institucional que representa a sociedade civil.

Esta primeira explicação é importante porque ao falarmos em sociedade civil podemos estar falando de um sindicato de operários metalúrgicos, do movimento de trabalhadores sem-terra, de uma associação de moradores de uma favela, de uma associação de moradores de um bairro nobre, da Ordem dos Advogados do Brasil, da FIESP (Federação da Indústria do Estado de São Paulo), da UDR (União Democrática Ruralista), do Rotary Club ou do Instituto Millenium[10], etc. Ou seja,

10 O Instituto Millenium é uma instituição financiada por grandes empresas – inclusive as grandes empresas que representam os quatro conglomerados de mídia no Brasil, Editora Abril, Grupo Estado, Organizações Globo e Rede Brasil Sul - congregando empresários, intelectuais, acadêmicos, jornalistas, artistas e outros

falar em sociedade civil não significa somente tratar das expressões vinculadas aos movimentos populares. Esta explicação talvez torne um pouco mais complexa a discussão sobre a questão democrática, especialmente por entendermos que apenas em algumas conjunturas existe uma espécie de consenso social sobre a luta por democracia; por exemplo, nos anos finais da Segunda Guerra Mundial, com a mobilização em torno da luta contra o totalitarismo fascista. No entanto, veremos mais adiante que, ao contrário do que divulga a concepção dominante neoliberal, democracia não se restringe à sua expressão representativa.

O nosso interesse é tratar das expressões populares da sociedade civil. No que se refere aos problemas contemporâneos, no contexto da hegemonia da ordem neoliberal, a potência constituinte da sociedade que é a mais legítima expressão dos múltiplos movimentos pela emancipação social, está presente em diversas partes do mundo. As rebeliões pela democracia nos países árabes, a ocupação das praças públicas, do espaço público como local de exercício da democracia direta tem sido a grande novidade deste momento. O mesmo no contexto da crise europeia, quando massas, principalmente de jovens, se organizam, ocupam as ruas e praças de Madrid, Barcelona, Lisboa, Atenas, Paris, Milão, Roma, Londres, denunciando o modelo econômico injusto, as políticas de ajuste concentrador e excludente das agências globais do capitalismo (FMI, Banco Mundial), denunciando o modelo antidemocrático e concentrador de riqueza. Nos Estados Unidos, as grandes marchas de trabalhadores imigrantes, desempregados, trabalhadores informais tem tomado conta das ruas em Nova Iorque, Madison, Los Angeles, Washington etc. Como também a ocupação das ruas e praças com os movimentos contra-hegemônicos anticapitalistas dos "99 %" do povo.

Na América Latina as lutas populares também são múltiplas, plurais e apresentam um colorido cultural importante. Tem sido assim com as lutas indígenas na Bolívia, Equador e Peru, com as manifestações dos estudantes

formadores de opinião, cujo objetivo é a *"defesa dos valores democráticos",* leia-se valores do mercado, do individualismo, da sociedade consumista, da *"liberdade de expressão"*, leia-se concentração da informação nas mãos dos oligopólios midiáticos. "*O Instituto Millenium é uma entidade sem fins lucrativos e sem vinculação político-partidária que promove valores fundamentais para a prosperidade e o desenvolvimento humano da sociedade brasileira. Formada por intelectuais, empresários e acadêmicos, busca difundir conceitos como liberdade individual, propriedade privada, meritocracia, estado de direito, economia de mercado, democracia representativa, responsabilidade individual, eficiência e transparência".*

contra a privatização da educação no Chile, com as lutas dos povos da Amazônia pela preservação ambiental, ou com as lutas dos moradores da periferia de Buenos Aires, que se organizam em torno de agendas políticas que expressam a sua condição de vulnerabilidade, ou com os trabalhadores sem-teto, em diferentes partes da América Latina, ou os trabalhadores do campo, os ambientalistas, mulheres, jovens, população afro-descendente etc.

Enfim, o que existe em comum em todas essas lutas é a indignação com as condições de opressão e exploração que são reproduzidas através de diferentes formas. O ponto de unidade destas lutas tão distintas também se apresenta através da denúncia do modelo de acumulação capitalista neoliberal, das práticas destrutivas deste modelo de sociedade, da ampliada da exclusão social (em todo o mundo), da expansão do discurso punitivo, da ampliada criminalização dos miseráveis, excluídos e vulneráveis como mecanismo contra-insurgente de controle social e dominação política.

Desta forma, as organizações populares da sociedade civil têm cumprido um importante papel de "mostrar que o rei está nu" e que é fundamental a ampliação das formas de organização autônomas e independentes. Mas é fundamental também que, nas suas lutas específicas, tenham a percepção lúcida das características e da lógica desta sociedade contemporânea, saber de forma precisa quem são os inimigos e quais são os elos de articulação entre tantos e tão diferentes movimentos. Por exemplo: o que pode ser o elo entre movimentos de mulheres lutando por reconhecimento de direitos e contra a violência com os movimentos de operários lutando pela manutenção dos seus salários e postos de trabalho, ou ambientalistas denunciando a devastação das florestas e moradores que buscam se organizar para resistir à destruição de suas moradias e às remoções para que sejam construídas vias expressas e uma ocupação territorial das cidades sob a lógica especulativa do mercado. O que está por trás de todas estas lutas, destas formas de resistência é uma confrontação com um modo de viver, um modelo que tem uma lógica econômica determinada, tem formas culturais, ideologia e instituições que buscam, por seu lado, manter a ordem estabelecida e reproduzir infinitamente as condições perversas, antidemocráticas e injustas da acumulação capitalista.

A esfera do público não se expressa apenas através do Estado. Como também, sob a hegemonia neoliberal, a própria privatização da vida através do mercado muitas vezes perpassa o próprio Estado. Ou seja,

o público também se expressa através das ações, práticas, manifestações das organizações da sociedade civil. A ideologia neoliberal construiu a retórica de que o Estado deve ser mínimo, não deve interferir na liberdade dos indivíduos, na sua capacidade individual empreendedora, na livre iniciativa. Ao dizer isto, identifica como sociedade civil apenas as expressões que reproduzem o modelo hegemônico. Todas as formas organizadas da sociedade que se expressem por mudanças radicais, por transformações do modelo, que tenham uma dimensão contra-hegemônica, que apontem as suas ações para a emancipação social, são tratadas como ameaçadoras à ordem, como resquícios do passado, como perigosas, arcaicas e incivilizadas. O que é importante ressaltar, assim, é que falar de relações entre o Estado, sociedade civil e políticas públicas requer, também, definir de qual Estado estamos falando, de que democracia estamos falando e quais são as características essenciais das políticas públicas.

Estado, sociedade civil e políticas públicas na nova conjuntura latino-americana

Para os segmentos populares, através de suas lutas organizadas, interessa saber como, através da institucionalidade estatal (Governo, Justiça, Parlamento) é possível atuar, sem perder a sua autonomia organizativa, sem perder a sua independência, mas tendo nítidos quais são os seus objetivos. Alguns governos na América Latina, com maior ou menor intensidade, são mais sensíveis ao clamor das ruas, às necessidades e demandas dos movimentos populares. Isto é resultado da própria composição de forças que dá base de sustentação a estes governos. De certa forma, isto ocorreu (e ocorre) nos mandatos de Lula e Dilma no Brasil, de Tabaré Vasquez, e agora Pepe Mujica, no Uruguai, Evo Morales e a sua Revolução Plurinacional na Bolívia e mesmo, com contradições, no atual governo argentino, e na Venezuela de Chávez. Existem limitações, existem contradições nestas relações com os movimentos sociais populares contra-hegemônicos, mas também existem políticas públicas que se aproximam mais das demandas populares. Temos diversos exemplos, mas podemos falar da ampla discussão no Brasil que antecedeu a aprovação do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos entre 2005 e 2010. Ou, também no Brasil, dos fóruns de debate, da ampla

discussão e apresentação de propostas da sociedade civil na elaboração do Programa Nacional de Educação para os Direitos Humanos.

Por um lado, o papel das ONGs, dos movimentos populares foi fundamental. Por outro lado, o espaço conquistado no aparato de Estado, na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, também foi essencial. Volto a dizer, existem contradições, mas se existem espaços políticos na institucionalidade, os movimentos podem e devem avançar por estes caminhos. No entanto, sem perder de vista a sua independência e autonomia e o entendimento de que as práticas que levam às transformações sociais e as conquistas não podem restringir aos espaços institucionais.

O entendimento de que as lutas também estão presentes nos diferentes espaços da sociedade, principalmente nos espaços extra-institucionais, nas ruas e nas praças.

Recentemente o Bispo sul-africano Desmond Tutu, ganhador do Prêmio Nobel da Paz e representante da OXFAM (Rede de organizações não-governamentais européias que trabalham com políticas contra a pobreza em diversas partes do mundo), deu um depoimento onde aponta que as políticas de distribuição de renda do governo brasileiro, dentre elas o Bolsa Família, é um modelo que deve ser seguido em todo o mundo.

Acredito que os movimentos sociais, as organizações populares e as organizações não-governamentais que trabalham no campo popular aprenderam que as demandas e lutas por reconhecimento e ampliação de direitos e contra as diferentes formas de opressão e exploração passam por diversos canais. O institucional é um deles, mas não o único. A mobilização, a participação direta, a independência e autonomia para as suas ações são requisitos básicos para que as lutas sociais avancem e realmente alcancem os seus objetivos táticos e estratégicos.

A ocupação das ruas e praças públicas em diferentes partes do mundo são os primeiros sinais do surgimento de um novo espaço público. A praça e a rua voltam a ser os fóruns de discussão, ação política direta, da expressão da real democracia, da indignação da multidão com o que Boaventura de Sousa Santos chamou de "seqüestro das atuais democracias pelos interesses de minorias poderosas". As lutas das massas populares, a ocupação e as discussões que se dão nas praças e ruas tem sua importância medida pela ira com que é combatida pelas forças conservadoras e antidemocráticas. Estamos entrando num período pós-institucional. E neste

sentido ganha relevância a autonomia e independência dos movimentos sociais e as suas diferentes expressões de resistência, reivindicação e luta.

Em todo o mundo e, especialmente, na América Latina, existe uma pluralidade de expressões organizativas de luta social, no que se convencionou chamar de "novos movimentos sociais". Estes movimentos sejam eles locais, nacionais ou globais, são temáticos. A novidade que representou – e ainda representa – a experiência do Fórum Social Mundial (FSM) e dos Fóruns Sociais Regionais é o fato de buscar articular estes movimentos temáticos. Apresenta uma característica trans--temática e inter-temática através da sua ampla diversidade interna. Este é um desafio que permanece na ordem do dia.

Considerando a emergência das diferenças culturais e/ou a configuração das novas identidades que vão se afirmando em contraposição a uma cultura homogênea e hegemônica, é relevante destacar que, de certa maneira, a discussão sobre a formação de uma cidadania global já está na pauta dos movimentos contra-hegemônicos desde as manifestações de Seattle, no final dos anos de 1990, passando pela experiência dos Fóruns Sociais Mundiais, pelas mobilizações contra a invasão do Iraque, no início de 2003, pelas manifestações contra o modelo destruidor humano e ambiental que se espalha por todo o mundo.

A crise da representação política e as novas formas de participação

Atualmente, em toda a América Latina, há um problema que não devemos deixar de lado, que é a separação, um verdadeiro divórcio entre as novas gerações, a juventude, e a institucionalidade política vigente. Uma evidente crise de representação política. Mesmo reconhecendo que não se deve reduzir a política à atividade partidária, pois a dimensão política é bem mais ampla, é preocupante que parte da sociedade não se sinta representada nestes espaços. Por exemplo, nas últimas eleições chilenas, cerca de dois milhões de jovens não votaram. E não fizeram isto porque não acharam importante fazer o registro eleitoral. Possivelmente acreditam que o registro eleitoral e a participação no sufrágio são pura perda de tempo. No entanto, devemos fazer uma nova leitura desta realidade. De certa maneira, o retorno às praças e ruas representa, em tempos de crise, uma nova efervescência que aponta para

novas práticas e novas linguagens políticas, novas formas de ação.

Uma das mais significativas expressões do ativismo global e de uma nova cidadania universal se deu a partir da detenção, em 1998, na Inglaterra, do general Augusto Pinochet. O caso é paradigmático desta nova realidade. Um juiz espanhol solicita à Justiça britânica a detenção do ex-ditador chileno, que se encontra em território inglês pela responsabilidade de crimes contra a humanidade ocorridos em território chileno contra cidadãos espanhóis, durante o seu período de governo. Ou seja, do ponto de vista da clássica concepção de cidadania, vinculada à nacionalidade, e do papel da jurisdição também vinculada aos limites do Estado-Nação, trata-se de uma imensa novidade. Uma nova prática de defesa dos direitos, de ampliação da jurisdição para além dos limites nacionais quando se tratar de crimes internacionais (crimes contra a humanidade), apontando para uma militância que ultrapassa o limite das fronteiras do Estado Nacional e que articula movimentos e potência mobilizadora ativista no sentido da conquista e ampliação de direitos.

Um novo exercício de cidadania que se desenvolveu a partir dos anos de 1990, com as mobilizações nas grandes conferências da ONU: sobre meio ambiente , em 1992, no Rio de Janeiro; sobre Direitos Humanos, em 1993, em Viena; sobre a Mulher, em 1995, em Beijing. Em todos estes momentos, paralelamente aos encontros oficiais com representantes dos Estados, foram realizadas reuniões, debates, seminários, articulações de diferentes movimentos sociais de todas as partes do mundo, fóruns da sociedade civil contra-hegemônica global, ou como disse Boaventura, expressão do cosmopolitismo global. [11] Estas experiências levaram aos encontros sobre discriminações na África do Sul, sobre modelos de desenvolvimento, sobre cidades, água etc. Temas globais que têm também as suas dimensões locais e nacionais, mas que, no entanto, só podem ter soluções globais.

Outro momento marcante de militância emancipatória e de cidadania global ocorreu no episódio das lutas das populações camponesas e indígenas da região de Chiapas, no sul do México, no início dos anos de 1990. Em princípio, tais lutas não teriam visibilidade global e, inclusive, poderiam ter sido massacradas pelas forças do governo mexicano não fosse a articulação mundial, através da internet (ainda no seu início). O Movimento Zapatista de Libertación Nacional, a frente das

11 Ver SANTOS, Boaventura de Sousa. *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*. in Reconhecer para Libertar. Os caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

lutas de Chiapas, teve cuidado de postar na rede o que ocorria naquele rincão esquecido do México provocando uma publicidade que rodou o mundo, ganhou as manchetes centrais da grande mídia hegemônica, mobilizou a solidariedade dos movimentos sociais ganhando aliados em diferentes partes do planeta. Esta mobilização foi paradigmática e, possivelmente, evitou um genocídio por parte do governo mexicano. [12]

A partir destas experiências e das mobilizações de Seattle contra a ordem econômica neoliberal, a experiência do Fórum Social Mundial (e as suas diferentes edições, a partir de 2001) e a simbólica escolha da cidade de Porto Alegre, no sul do Brasil, fazendo o contraponto com o Fórum Econômico Mundial de Davos na Suíça. De um lado, o mundo hegemônico, capitalista, neoliberal, em seu evento realizado em uma estação de esqui na Suíça, o "jet set" internacional e os seus representantes. De outro lado, no Sul do mundo, as diferentes expressões contra-hegemônicas, revolucionárias, libertárias, indignadas contra este modelo do capitalismo de barbárie. Uma nova cartografia passou a existir a partir de então. E, neste sentido, tanto quanto Chiapas, que passou a ser uma nova referência no mundo, Porto Alegre passou a ser a nova referência para um modelo de existência diferente. O lema *"Um Outro Mundo Possível"*, ou a expressão *"O Sul é o Norte dos Povos"* representam esta nova realidade. E a percepção de que falar em Sul é bem mais abrangente do que uma mera indicação geográfica. É a noção de Sul Global, onde percebemos a existência dos oprimidos, das grandes maiorias populacionais invisíveis, a existência real das periferias e dos que não tem voz.

Perceber que o Sul está também no Norte, está presente nos guetos do chamado primeiro mundo, está no Bronx, em Nova Iorque, nos Banlieus de Paris, nos territórios ocupados pelos trabalhadores imigrantes na Europa Ocidental, nos Estados Unidos, no Japão. Como também o Norte e a sua lógica opressora, humana e ecologicamente destrutiva, está presente no Sul. E este Norte se faz presente no Sul com os modelos de cidade neoliberal definida apenas pelo cálculo competitivo da acumulação e pela lógica especulativa, com as oligarquias do mercado,

12 Um meio importante para a mobilização dos novos movimentos contra-hegemônicos, tem sido o uso das redes sociais. A sua importância também mostra a contradição dos discursos das forças hegemônicas que clamam por *"liberdade de expressão e democracia"* e, ao mesmo tempo apontam para retrocessos antidemocráticos como a criminalização destes movimentos sociais e dos responsáveis pelas postagens nas redes sociais. A criminalização do uso destes meios vem ocorrendo na Espanha e Estados Unidos, por exemplo.

os tecnocratas de plantão, os seus especialistas e porta-vozes no meio acadêmico, nos meios de comunicação, na cultura, todos a serviço do grande capital e do poder hegemônico, como classes que concentram a riqueza socialmente produzida, mantendo a lógica absolutamente irracional de um modelo que não tem espaço para toda a população mundial e que produz destruição, tanto humana, quanto ambiental. É a lógica da modernização do capital que, como diz Bauman, produz coisas que devem ser descartadas, não tem função, coisas que são o lixo da modernização. Lixo ambiental e lixo humano. E para o modelo hegemônico capitalista, este lixo deve ser descartado. Daí resulta a retórica neoliberal de cortes de gastos públicos com políticas sociais, de enaltecer a privatização dos serviços públicos e bens comuns, as políticas de exclusão, de criminalização ampliada da miséria e do protesto social, do encarceramento em massa, de um verdadeiro extermínio. [13]

A nova cidadania global

A nova cidadania global aparece e se desenvolve neste contexto contemporâneo de lutas. Lutas que muitas vezes tem a sua dimensão local, mas que, na maioria das vezes tem a sua origem em problemas que são globais. É o que Boaventura[14] também indicou ao tratar dos processos de globalização, através da lógica da globalização hegemônica, onde prevalecem os globalismos que são localizados e os localismos que se globalizam. É nesta relação dialética que se forma a cidadania global contemporânea. E isto não é nenhuma novidade. A própria noção clássica de cidadania surgiu no contexto das lutas contra o mundo feudal, contra os privilégios da aristocracia, por reconhecimento e ampliação de direitos. As novas realidades do século XXI, os desafios e problemas da humanidade colocam na ordem do dia novas formas de luta e, portanto, novas formas de cidadania.

Ou como disse Marx, "a humanidade só se coloca os problemas

13 Ver BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998; *Globalização. As consequências humanas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999; *Vidas Desperdiçadas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

14 Ver SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. in Reconhecer para Libertar. Os caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir".

O assunto apresenta uma série de nuances e se relaciona com o debate contemporâneo sobre o papel do Estado, as formas organizativas da sociedade civil, a questão democrática e as pautas contemporâneas de emancipação social.

As novas linguagens participativas que ocupam as praças e ruas com multidões de indignados, apontam para uma nova militância. Um ativismo social que exige novas formas organizativas e de mobilização. O que não significa dizer que as antigas formas de ativismo e mobilização estão esgotadas (partidos de massa, sindicatos, associações etc.). E tal realidade pode mostrar que as elites conservadoras – elites políticas e culturais – podem ter uma surpresa, principalmente na Europa. Durante boa parte do século XX e, especialmente, nos últimos trinta anos, desde os anos de 1980, tais elites se acostumaram a que os povos da Europa Ocidental agissem através da acomodação ou, no máximo, nos limites das instituições. Este "bom comportamento" e "bom mocismo" deixaram de estar presentes nas últimas manifestações pelas ruas das cidades europeias.

O que se observa é que por todas as partes do mundo existe uma frustração dos cidadãos com as instituições existentes. E, se tais instituições são insatisfatórias, é necessária a sua reforma ou a criação de outras. A atuação extra-institucional, de forma pacífica, nas ruas e nas praças, é legítima e é a mais pura demonstração democrática. A democracia, não como ilusão abstrata liberal, mas como prática social, entrou no imaginário das grandes massas sociais. A democracia, como expressão radical, revolucionária, libertária e emancipadora, a real democracia, a democracia verdadeira.

O barulho das multidões nas ruas e praças expressa este ideal democrático verdadeiro que, ao contrário do simulacro de democracia que tem representado muitas das práticas institucionais, representa uma real ameaça para os detentores do poder econômico e político, que, durante muito tempo, através do poder do dinheiro e dos privilégios, puderam manipular livre e impunemente o jogo democrático.

O que passa a existir em todo o mundo, na América Latina, na

Europa, na América do Norte, na África, no Oriente Médio, etc. é um desejo intenso de sociedades mais justas, mais igualitárias, ecologicamente equilibradas e mais democráticas. E este desejo é um bem comum da humanidade.

É justamente nesse quadro, de acirramento das mobilizações contra-hegemônicas, da ocupação das ruas e praças contra a barbárie do capital, que as forças hegemônicas, através de seus mais qualificados porta-vozes passam a manter a retórica da democracia com a desqualificação da prática política. É fundamental deixar claro que não existe democracia sem política, sem prática política, sem ruídos, sem embate de ideias. O que o discurso e a prática hegemônica tem feito é despolitizar a sociedade, através de diferentes meios de alienação e desmobilização, através do individualismo, do consumismo exacerbado, através da desvalorização de instituições e práticas políticas.

Hoje, para as forças hegemônicas globais, a democracia só interessa como expressão única de uma democracia de baixa intensidade, uma expressão reducionista que se circunscreve à democracia representativa. O desinteresse destas elites econômicas globais, e de seus representantes políticos, é resultado da real ameaça que práticas de emancipação democrática representam para a manutenção deste modelo de sociedade excludente e antidemocrático.

O modelo hegemônico neoliberal tem tratado a democracia, os direitos humanos e o desenvolvimento de forma restritiva, reducionista. O que eu quero dizer com isso? Que a democracia é entendida somente na sua dimensão representativa, como a expressão das "regras do jogo institucional": eleições de quatro em quatro anos, enfim, tudo regulado pela lei.

Do ponto de vista dos direitos humanos, a concepção hegemônica os reduz ao seu caráter declaratório, principalmente, aos direitos individuais, civis e políticos. Já o desenvolvimento é entendido somente na sua dimensão econômica, como crescimento econômico, sem considerar o desenvolvimento humano, o desenvolvimento social, o desenvolvimento ambiental.

Esse reducionismo - em relação à democracia, ou seja, entendida somente como democracia institucional e representativa, em relação aos direitos humanos, considerando somente os direitos individuais (civis e políticos) e ao desenvolvimento, levando em conta somente o crescimento econômico e não a sua dimensão humana e social - traz como

uma série de problemas. Há uma mistificação em relação a esses temas, principalmente no que se refere à questão da democracia. Foi construído um padrão único que é adotado como "a receita" do modelo hegemônico contemporâneo, para ser adotado em todas as partes do mundo, como ocorreu recentemente com a intervenção das forças dos Estados Unidos no Iraque, visando "impor a democracia".

O que podemos constatar é que da mesma forma que existe o receituário neoliberal do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio em relação à economia, recomendando austeridade, cortes de investimentos sociais, redução ou isenção de impostos para o capital financeiro e as grandes fortunas, flexibilização das leis trabalhistas e proteção social etc., também existe o receituário neoliberal de cunho político. E esta receita política neoliberal despolitiza a vida, aliena a população e diz que a democracia é muito boa, desde que não seja tão democrática. Ou seja, se restrinja às práticas dentro de quatro paredes dos parlamentos e que não transborde a sua potencialidade de mobilização social para as ruas, para o verdadeiro espaço público.

As novas formas de democracia na América Latina

Parte da América Latina viveu um longo período, cerca de 20 anos, com ditaduras militares, principalmente, no cone Sul - Brasil, Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai, Bolívia e guerras civis na América Central. Por isso, a questão da democracia tem um significado muito importante, mesmo de um ponto de vista restritivo, quer dizer, da democracia representativa institucional. No entanto, as conquistas realizadas com as transições democráticas abriram espaço para novas conquistas, para a ampliação de direitos, para que a potência dos povos desse o formato mais próximo das necessidades reais das suas existências.

Atualmente a questão da democracia na América Latina enfrenta graves problemas, apesar das conquistas sociais alcançadas desde os anos de 1980, com os processos de transição democrática. São problemas resultantes deste reducionismo da questão democrática, circunscrevendo os seus praticas ao aspecto representativo, o que acaba facilitando uma série de características tradicionais das políticas latino-americanas e suas práticas oligárquicas, clientelistas, com os currais eleitorais, o as-

sistencialismo. Existe uma luta política e ideológica para definir o que é democracia. Como diz Boaventura de Sousa Santos, a democracia como prática é diferente da democracia como ideal.[1]

Nos anos de 1960 havia vários modelos de democracia: democracia representativa liberal, democracia popular, democracia participativa. O que Boaventura afirma é que, naquele momento havia uma tensão criativa entre democracia e capitalismo. A democracia era, de certa maneira, entendida como o processo de inclusão de amplos segmentos sociais ao contrato social. E esta tensão criativa envolvia alguma redistribuição social.

A receita política neoliberal, ao restringir a questão democrática a um único modelo, o da representação institucional, tornou invisíveis as diferentes praticas democráticas experimentadas pelos povos e outros modelos. O único modelo existente, da democracia liberal representativa, substituiu a "demodiversidade", que se expressa justamente nas inúmeras experiências populares de práticas de democracia direta. A tensão entre capitalismo e democracia que acabava por garantir alguma redistribuição, deixou de existir com o modelo hegemônico neoliberal. Uma democracia que não garante redistribuição, não tem contradições com o capitalismo. Por isto, trata-se de uma "democracia de baixa intensidade" ou de uma democracia sem práticas democráticas.

Com falta de redistribuição social, com uma democracia meramente formal, restrita aos ritos institucionais, com um Estado debilitado na sua capacidade de proteção social, com um ambiente individualista que se torna alheio aos debates políticos e à participação cidadã, e onde o que conta é o consumo de mercadorias supérfluas, a política sai de cena e dá lugar à barbárie. Vivemos na crise do contrato social. "Estamos expulsando gente da sociedade civil para o estado de natureza" [2] com a manutenção da democracia liberal representativa sem redistribuição social. E isto tem levado a um quadro de retrocesso onde vivemos em sociedades institucionalmente democráticas (com eleições, com direitos garantidos nas leis etc.), mas socialmente fascistas. Passa a existir um senso comum ultraconservador, muitas vezes com traços fascistas, que se expressa especialmente entre as classes médias e altas atra-

1 SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. pp 83 e segs.

2 IDEM, *ibidem,* p. 88.

vés da insatisfação com a ampliação de direitos das classes e segmentos considerados por eles como inferiores. Uma insatisfação em relação às políticas de cotas raciais, aos projetos de abertura das universidades para os mais pobres (podem vir, um a um, desde que não venham em massa), ao senso comum punitivo exigindo rasgar as leis mais democráticas e as suas garantias etc.

E é este *"fascismo social"* que convive praticamente de forma harmônica com uma democracia fraca, "de baixa intensidade", que se restringe aos rituais eleitorais e aos debates parlamentares, debaixo de fogo pesado da mídia conservadora. O que é preocupante é que este para as elites hegemônicas (no Brasil e no mundo) só é admissível pensar em democracia desde que não se ampliem direitos, o que significa restringir ou eliminar privilégios.

O que está ocorrendo no quadro da crise atual tem este perfil. A crise do capital faz com que as instâncias de decisão hegemônica retomem o receituário neoliberal de forma intensa, repassando a conta (com cortes de recursos para políticas sociais) para a população em geral, visando destinar os capitais para os grandes conglomerados econômico-financeiros.

No Brasil, o ataque por parte das forças hegemônicas (setores ligados ao capital financeiro, rentistas, conglomerados dos meios de comunicação, tucanos e democratas etc.) às políticas redistributivas e de ampliação de direitos dos governos Lula e Dilma (com todas as suas limitações) são a expressão das lutas cada vez mais agudas e intensas que se anunciam para os próximos anos.

Desta forma, falar em Educação para os Direitos Humanos como parte de um projeto de emancipação humana, hoje, no Brasil, na América Latina e no resto do mundo, deve colocar a questão democrática no centro das suas atenções.

REFERÊNCIAS

BARBALET, J.M. *A Cidadania.* Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. *Globalização. As consequências humanas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
_____. *Vidas Desperdiçadas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos.* Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.
_____. *Liberalismo e Democracia.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
_____. *O Futuro da Democracia.* Paz e Terra. 1984.

_____e BOVERO, Michelangelo. *Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna.* São Paulo: Editora Brasiliense.

COUTINHO, Carlos Nélson. *A Democracia como valor Universal.* São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.
_____, Carlos Nélson. *Democracia e Socialismo.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

DORNELLES, João Ricardo W. *O que são Direitos Humanos.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

GUERRA FERREIRA, Lúcia de Fátima; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (orgs). *Direitos Humanos na Educação Superior. Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

KYMLICKA, Will; WAYNE, Norman. El retorno del Ciudadano: Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. in Cuadernos del CLAEH, nº 75, Montevidéo, Uruguay, 1996.

LEFORT, Claude. A Invenção Democrática: Os Limites do Totalitarismo. São Paulo: Editora Brasiliense.

LEFORT, Claude. Pensando o Político. *Ensaios sobre democracia, revolução e liberdade*. Paz e Terra.

O'DONNELL, Guillermo. *Estado, democratização e alguns problemas conceituais.* in Novos Estudos Cebrap, número 36, julho 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos.* in Reconhecer para Libertar. Os caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.* São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

3

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MEMÓRIA HISTÓRICA

3.1
A CRÍTICA DA RAZÃO E A EDUCAÇÃO PARA O NÃO-RETORNO: Mémória, Barbárie e Civilização

Eduardo C. B. Bittar
USP – SÃO PAULO - BRASIL

1. Modernidade, barbárie e civilização

A crítica da razão é aqui entendida como uma *crítica da razão instrumental* (*Instrumentellen Vernunft*)[3]. Essa análise implica numa compreensão da modernidade que ressalta seu aspecto *sombra* ao lado de seu aspecto *luz*[4]. Na base da dialética de opostos, a *razão* se desconstrói e se desmancha em *irracionalidades* a cada passo em que o avanço desse

3 Cf. Adorno, Horkheimer, *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos, 1985, p. 19.
4 Matos, *A Escola de Frankfurt*: luzes e sombras do iluminismo, 2.ed., 2005, p. 36 e ss.

modelo social se processa. No desvelamento autocrítico da modernidade, marcha e contramarcha, progresso e tradição, avanços técnicos e regressos sociais são nós que precisam ser melhor atados. Para atá-los é preciso compreender, na perspectiva de Th. W. Adorno, que a *razão* (instrumental e técnica, funcional e sistêmica) é capaz do *irracional* (desmedido, incompreensível, inexplicável, injustificável) [5].

O *irracional moderno*, por isso, é capaz da *máxima injustiça*, noção esta que espelha e contorna a ideia de 'barbárie'. A expressão da destrutividade humana, na visão de Erich Fromm,[6]enquanto *injustiça extremada* e *maximizada* ao ponto do horror, *ecoante* e *atordoante*, encontra em *Auschwitz* apenas o ponto máximo de consagração das distorções e patologias do mundo moderno[7]. Nesse sentido, a noção de 'barbárie' não fica presa apenas à experiência germânica do século XX, mas, e nesse sentido conceitual, especialmente a partir do pensamento de Th. W. Adorno, se constitui numa categoria do pensamento, que habilita a reflexão filosófica a tomar consciência da história em sua forma moderna extrema[8].

O que há na experiência da *barbárie* é que ela precipita a *humanidade* no desfiladeiro das impossibilidades; do gueto de Varsóvia ecoa o inaudível som do *vazio*, ilustrado pelo *inabitável*, pelo *incompreensível* e *inumano*. A barbárie e os barbarismos soam como alarmes históricos à consciência humana a respeito do *deslimite*, do qual a lógica moderna também foi incubadora.

Bem se sabe que a barbárie e os barbarismos podem se manifestar de várias formas, em várias culturas, exprimindo diversas práticas e formas de opressão[9]. Assim, com esses *contornos incontornáveis*, o ter-

5 "..na relação atual com a técnica, há algo de excessivo, irracional, patógeno. Esse algo está relacionado com o véu tecnológico" (Adorno, Educação após Auschwitz, in *Palavras e sinais:* modelos críticos 2,1995, p. 118).

6 Fromm, *Anatomia da destrutividade humana*, 2.ed., 1987, p. 527 e ss.

7 "Isso significa colocar Auschwitz no centro da reflexão" (Zamora, *Th. W. Adorno*: pensar contra a barbárie, 2008, p. 24).

8 "Os horrores do processo colonizador, os custos humanos e sociais da industrialização, as guerras dos últimos séculos, as formas de embrutecimento que o capitalismo selvagem impõe aos indivíduos, os inúmeros genocídios da Era Moderna, etc. não permitem abrigar dúvidas sobre a existência de uma barbárie especificamente moderna" (Zamora, *Th. W. Adorno*: pensar contra a barbárie, 2008, p. 21).

9 "Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física" (Adorno, A educação contra a barbárie, in Educação e emancipação, 3. ed., 2003, p. 159).

mo 'barbárie' disputa complexamente espaço com o termo 'civilização'[10]. Na entrevista a Hellmut Becker, intitulada *A educação contra a barbárie*, na obra *Educação e emancipação* (1971, *Erziehung zur Mündigkeit*), Adorno explicita o significado do termo barbárie: "Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do *mais alto desenvolvimento tecnológico*, as pessoas se encontrem *atrasadas de um modo peculiarmente disforme* em relação a sua própria civilização...".[11] Nessa análise, *Auschwitz* é reveladora de nossa '*civilização barbarizadora*', ou seja, de nossa '*civilização incivilizada*', por mais que a expressão encapsule aparente paradoxo.

A Filosofia Social do Direito, razão e a vocalização da liberdade

A *filosofia*, em face de sua função especular com a razão, ao se defrontar com as barbáries, *emudece*. Diante do irracional absoluto, muitos sistemas filosóficos ruíram, por não darem conta do fenômeno. Todas as manifestações do irracional absoluto, como o *horror*, o *deslimite*, o *inexplicável*, o *absurdo*, o *sem-sentido* são experiências abismais e vertiginosas[12]. Assim, manifestam-se como o atordoante, ou seja, aquilo que quebra a regularidade, e, por isso, causa *espanto*. Aliás, a filosofia nasceu do *espanto*, mas a noção grega de *espanto* (*thaumazein*) tem a ver com a busca de causas dentro da ordem e regularidade (*táxis*) própria das coisas naturais (*phýsis*). A noção grega de *espanto,* no nascimento da razão filosófica, tem a ver com *admiração*, *encantamento*, *deslumbramento* e busca de *compreensão*.

Aqui, a partir da catástrofe máxima da era moderna, *espanto* continua tendo o significado de *compreensão*, mas daquilo que causa *estupefação*, *indignação*, *revolta*, *incompreensão*, e *impossibilidade* de nomear. Nas palavras de José Antonio Zamora "Auschwitz é a objeção mais radical para qualquer detenção do pensamento para nele compreender"[13]. Por

10 A respeito do tema, *vide* Wolff, *Civilização e barbárie* (Novaes, Adauto, org.), 2004, ps. 19-44.

11 Adorno, A educação contra a barbárie, in *Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 155 (grifos nossos).

12 A respeito, vide Alves Junior, Dialética da vertigem: Adorno e a filosofia moral, 2005.

13 Zamora, *Th. W. Adorno*: pensar contra a barbárie, 2008, p. 39.

isso, diante do silêncio da razão,[14]a filosofia de Th. W. Adorno cumpre papel tão importante, historicamente, *ao nomear o inominável*. Assumindo esta perspectiva, a filosofia tem de ser capaz de *designar*, *identificar*, *diferenciar*, e *esclarecer*, para poder recusar a *irrealidade do real*[15]a partir da radicalidade de seus conceitos. A filosofia compreende que a *desordem inumana* é fruto da combinação da *racionalidade instrumental* e da *política autoritária*. Nessa medida, a *crítica da razão* (*Instrumentellen Vernunft*) se soma à crítica do *poder* (*Macht*).

E é exatamente nesta medida que o programa de estudos de uma *Filosofia Social do Direito* apresenta compromisso com as tarefas de pensar a catástrofe, designar o inominável e criticar a desmedida que torna inabitável a *casa do humano* e das *relações humanas*. No texto publicado na *Revista Cult*, em 2007, identifica-se com clareza a missão da *Filosofia Social do Direito*, ao descrever que seu programa considera a necessidade de promover "...a implementação e o aperfeiçoamento da cultura democrática, com a promoção da educação para os direitos humanos e a preservação do debate sobre a dignidade da pessoa humana"[16].

A empática relação entre vítimas e filósofos críticos nutre possibilidades para a retro-alimentação da vida democrática. Trata-se de um imperativo para a cultura democrática, diante de situações em que, além do medo paranóico, o desejo de morte torna o fantasma da morte o menor dos males. No ensaio de 1969, publicado em *Prismen*, intitulado *Anotações sobre Kafka* (*Aufzeichnungen zu Kafka*), pode-se ler: "Nos campos de concentração do fascismo aboliu-se a linha demarcatória entre a vida e a morte, o que gerou uma situação intermediária, esqueletos vivos e em estado de decomposição, vítimas que falharam na sua tentativa de suicídio, a gargalhada de Satanás diante da esperança da abolição da morte" [17]. Forçar o indivíduo à renúncia de si, como condição para a vida, é o mais claro sinal de que o mal habita entre os homens e pode, por isso, *domesticar a política*.

Nesta perspectiva de análise, o *sofrimento intraduzível* é, por isso, assumido como categoria política. Para José Antonio Zamora, é signifi-

14 "Os crimes cometidos em nome do nacional-socialismo colocam diante dos olhos a irracionalidade que preside o comportamento humano e a rapidez com a qual se pode produzir-se recaída na barbárie, sem que a voz da razão se faça ouvir no comportamento humano" (Zamora, Th. W. Adorno: pensar contra a barbárie, 2008, p. 253).

15 "Em Auschwitz a realidade desborda a capacidade da imaginação" (Zamora, *Th. W. Adorno*: pensar contra a barbárie, 2008, p. 34).

16 Bittar, Filosofia crítica e Filosofia do direito: por uma Filosofia Social do Direito, *in Revista CULT*, ano 10, n. 112, abr.2007, ps. 53-55.

17 Adorno, Anotações sobre Kafka, *in Prismas*, 2001, p. 257.

cativo que "...todo pensamento autêntico adote uma forma paradoxal. A condição de sua verdade é tornar eloquente o sofrimento" [18]. Por isso é que, convocando pela criticidade, apesar do estarrecimento que emudece, a *Filosofia Social do Direito*, como exercício de razão comunicativa, *exprime* solidariedade com as vítimas, enquanto *exerce* a tarefa de tornar possível a consciência para a cidadania. Nesta perspectiva metodológica, considera-se exercício de vínculo social a capacidade de dar *palavras* e *voz*, sensibilizando auditórios e ouvintes, pesquisadores e leitores, tornando-os mais próximos do aterrador poder de disposição que uns tem sobre os outros.

Ainda que o peso da denúncia crítica torne difícil a tarefa de habitar entre humanos desumanizados, o alarme no debate e a interação com a esfera pública cria a interlocução necessária para que as tarefas cidadãs sejam compartilhadas como *deveres de vigilância espargidos* diante da injustiça sofrida e do sofrimento socialmente produzido. Assim, o tornar eloquente o sofrimento, e fazer do lugar da vítima o posto avançado para a luta contra as iniquidades, distorções e patologias sociais parece ser um importante campo de trabalho para a tradição crítica[19]. Daí colher-se na *Negative dialektik* (*Dialética negativa*) a seguinte afirmação de Adorno: "La libertad de la filosofía no es nada más que la capacidad para contribuir a dar voz a su falta de libertad"[20].

3. A educação em direitos humanos e o desafio do não-retorno

Entre as muitas perspectivas de trabalho abertas pela tarefa da crítica, filosoficamente situada, *educar para o não-retorno* se encontra entre elas. Quando se está diante desta tarefa, pode-se considerá-la mais um *desafio* do que um *objetivo*. Trata-se de um desafio, e nisto possui algo de desesperador, na medida em que nos faz lidar com o *incivilizado* dentro da *civilização*. "Se a barbárie está no próprio princípio da civili-

18 Zamora, *Th. W. Adorno*: pensar contra a barbárie, 2008, p. 206. Ainda: "'O esquecimento é inumano porque se esquece o sofrimento acumulado; pois o vestígio histórico nas coisas, as palavras, as cores e os tons é sempre o vestígio do sofrimento passado'" (Adorno, Teoria estética, *apud*, Zamora, *Th. W. Adorno*: pensar contra a barbárie, 2008, p. 222).

19 Honneth, Patologías de lo social. Tradición y Actualidad de la Filosofia Social, *in Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea,* 2009, ps. 51-124.

20 Adorno, *Dialéctica negativa: la jerga de la autenticidad*, 2005, p. 28.

zação, então a luta contra esta tem algo de desesperador", conforme se pode ler em *Educação após Auschwitz*[1]. Sem poder garantir resultados, a *educação para o não-retorno*, apesar de sua imperiosa tarefa, manifesta-se como um desafio, em muitos sentidos.

Num primeiro sentido, trata-se de considerar que as barbáries históricas não se curam. Para a história e para as testemunhas da história, como afirma José Antonio Zamora, se trata de considerar o passado como "...sempre presente, um passado que dura"[2]. As barbáries históricas são as incômodas permanências, latejantes feridas no tecido da co-existência humana, impassíveis de serem desamarradas da história. Considerando a irrepetibilidade do passado, a história tem a ver com o inamovível das experiências[3]. No entanto, a arte da *ressignificação* ilustra o potencial de transformação da história mobilizada menos como museu de coisas passadas, e mais como acervo de questões para o futuro.

Num segundo sentido, trata-se de considerar que as barbáries históricas podem retornar. Elas podem nos visitar de soslaio, e o que sempre terá a trazer é o *excesso de violência*, que torna *indizível* a sua experiência. Esta percepção enfatiza a ideia de que é incômodo bastar-se na superfície do presente histórico, pois o *indizível* pode voltar a ocorrer. *Auschwitz* funciona como *admoestação* para a consciência sobre o porvir, exatamente porque *Auschwitz foi*, e, *tendo sido*, ainda pode *vir a ser*[4]. Na *Dialética negativa* (1970, *Negative Dialektik*), Adorno afirma: "Hitler ha impuesto a los hombres en estado de no-libertad un nuevo *imperativo categórico*: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita, que no ocurra nada parecido"[5].

Se, apesar de possível, o retorno é evitado por uma ação positiva de engajamento dos atores sociais, isso significa que somos capazes de transformar o passado, positivamente, *ressignificando-o* na forma como agimos *prospectivamente*. No texto *O que significa elaborar o passado*,

1 Adorno, Educação após Auschwitz, in *Palavras e sinais: modelos críticos 2,* 1995, p. 105.

2 Zamora, Th. W. Adorno: pensar contra a barbárie, 2008, p. 27.

3 A respeito, *vide* Heller, *Uma teoria da história,* 1993.

4 "Combatê-lo equivale a opor-se ao espírito do mundo; mas, com isto, não faço mais que repetir algo que caracterizei no começo como o aspecto mais sombrio de uma educação contra um novo Auschwitz" (Adorno, Educação após Auschwitz, in *Palavras e sinais: modelos críticos 2,* 1995, p. 119). Ademais, deve-se considerar a afirmação de Zamora, na medida em que se considera "Auschwitz é uma ferida não-cicatrizável" (Zamora, *Th. W. Adorno*: pensar contra a barbárie, 2008, p. 27).

5 Adorno, *Dialéctica negativa*: la jerga de la autenticidad, 2005, ps. 334-335 (grifos nossos).

em Educação e emancipação (1971, *Erzihung zur Mündgkeit*), Adorno afirma: "A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu" [6].

Desta forma, o passado deixa sua condição de *coisa morta*, de *estagnação putrefata* da história, de *obscuridade do tempo*, na reificação em que jazem os fatos, para se tornar a fonte ativa de construção de perspectivas e alternativas, estoque para o imaginário social democrático e politicamente responsável. Por isso, em *Educação após Auschwitz* lê-se: "Finalmente, toda e qualquer educação política deveria centralizar-se na necessidade de impedir que Auschwitz se repita".[7]

O outro do passado se torna personagem ativo da história escrita para o outro do futuro; em diálogo, ainda que tácito, o outro do passado interfere pela cidadania do outro do futuro. O mediador é exatamente a consciência que os atores presentes podem dar à inter-geracionalidade da memória. Se os horizontes da ética estão sempre dados pelos horizontes da história, o exercício da memória é um combate aberto à tendência à amnésia. Isto, pois, para Adorno, quando "...a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento" [8].

Em nossa realidade, sob o regime da ditadura militar, a supressão das liberdades e da vida democrática chegaram ao perverso lugar da tortura ou da eliminação do corpo do opositor político. A intolerância alcançou o seu ápice ao ponto da assimilação entre 'oponente político' e 'inimigo social' se consubstanciando em práticas como perseguições, torturas, silenciamentos, desaparecimentos forçados, aposentadorias, cassações de mandatos, deportações e exílios, tendo o medo como elemento coagulante no substrato social. Por isso, a nossa 'barbárie política', enquanto demonstração de '*irracionalidades à brasileira*', deve ser posta a nu, crua e indigesta, como aparece à superfície, para a observação do olhar-cidadão[9]. O sentido disso é que a experiência tonitruante

6 Adorno, O que significa elaborar o passado, *in Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 48.

7 Adorno, Educação após Auschwitz, in *Palavras e sinais:* modelos críticos 2,1995, p. 123.

8 Adorno, O que significa elaborar o passado, *in Educação e emancipação*, 3. ed., 2003, p. 33.

9 A respeito, *vide* Viola, *Direitos humanos e democracia no Brasil,* 2008.

da *não-liberdade* deve dizer algo para a *liberdade*[10].

A educação em direitos humanos, memória e crítica da modernidade

A educação em direitos humanos assume a perspectiva de um campo de trabalho para a crítica da modernidade. Assim vista, a educação em direitos humanos pode assumir atitudes diversas na forma pela qual se exerce *memória* e se exerce o ato de *educar*. Educar *nos* extremos, educar *com os* extremos e educar *para* os extremos são coisas diversas de um educar *considerando os extremos da história moderna*. As três primeiras modalidades apontam mais para um *des-educar*, na medida em que *educar* sem considerar a sério o *peso da história moderna* seria *educar para o retrocesso*.[11]

Por isso é que a educação em direitos humanos se identifica com a proposta de tratar-se de uma educação para a democracia. Trata-se de uma educação para a *conquista* da democracia, para a *consolidação* da democracia, e para a *radicalização* da democracia[12]. Nesta medida, inúmeras tarefas se encontram dentro das perspectivas de ação que visam alargar horizontes de práticas democráticas, na medida em que forma na consciência crítica e histórica, visando preparar formas de transformação social e guiar a tarefa de expressão das diversas formas de consciências em direitos humanos. Nesta perspectiva, o educador em direitos humanos exerce sua tarefa didática, investigativa ou extensiva ao lidar com: as *raízes das injustiças sociais*; a *desumanização do humano*; os *barbarismos do cotidiano*; as *graves violações de direitos humanos*; os *atentados à dignidade humana*. Ao fazer a crítica da perversidade e das distorções sociais, o educador em direitos humanos aponta para formas de socialização de alto nível de exigência moral, aculturando na formação crítica e reflexiva,

10 "Somente reconhecendo os direitos pendentes das vítimas é possível escapar da lógica de domínio, com a qual se mascara ideologicamente seu sucesso histórico como universalidade alcançada, para seguir produzindo vítimas destinadas a cair no poço do esquecimento" (Zamora, *Th. W. Adorno*: pensar contra a barbárie, 2008, p. 48).

11 Hobsbawn, *A Era dos extremos:* o breve século XX, 2002, p. 29 e ss.

12 A partir das ideias de diálogo, esfera pública e radicalização da democracia, *vide*Habermas, *Direito e democracia*: entre facticidade e validade, Vols. I e I, 2003.

ativa e problematizadora, e que valoriza a possibilidade de afirmação do convívio plural e democrático, assim visto como igualitário na cidadania, livre, justo e solidário.[13]

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz, in *Palavras e sinais: modelos críticos 2.* Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, ps. 104-123, 1995.
_____. *Minima Moralia*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001.
_____. Anotações sobre Kafka, in *Prismas: crítica cultural e socidade*. Tradução de Augustin Wernete Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, pp. 239-270, 2001.
_____. A educação contra a barbárie, in *Educação e emancipação*, 3. ed., Tradução de Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Paz e Terra, pp. 155-168, 2003.
_____. O que significa elaborar o passado, in *Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, pp. 29-49, 2003.
_____. *Dialéctica negativa*: la jerga de la autenticidad. Traducciónde Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Akal, 2005.
_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: framentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES JUNIOR, Douglas Garcia. *Dialética da vertigem:* Adorno e a filosofia moral. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

BITTAR, Eduardo C. B. *Democracia, justiça e direitos humanos*: estudos de Teoria Crítica e Filosofia do Direito. São Paulo: Saraiva, 2011.
_____. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico, *in Educação em direitos humanos*: fundamentos teórico-metodológicos (SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares), João Pessoa: SEDH, MEC, UFPB, pp. 313-334, 2007.

FREITAG, Barbara (*et al.*). REVISTA TEMPO BRASILEIRO. *Adorno 100 anos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, out-dez., n. 155, 2003.

FROMM, Erich. *Anatomia da destrutividade humana*. 2.ed. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia*: entre facticidade e validade. 2.ed. Tradução de Flávio Beno Siebneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HELLER, Agnes. *Historia y futuro:* sobrevivirá la modernidad? Traducción de Montserrat Gurguí Martínez de Huete. Barcelona: Península, 1991.
_____. *Uma teoria da história.*Tradução Dilson Bento de Faria Ferreira Lima. Rio

13 A propósito dos termos nos quais se exprime o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* – PNEDH.

de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HONNETH, Axel. Patologías de lo social. Tradición y Actualidad de la Filosofia Social, *in Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea,* 2009, pp. 51-124.

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX. Tradução de Marcos Santarrita. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt*: luzes e sombras do Iluminismo. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2005.

TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. *O que resta da ditadura*: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lucia Lemos; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo V. de. *A formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: UFPB, 2006.

VIOLA, Solon. *Direitos humanos e democracia no Brasil*. Porto Alegre: Editora da Unisinos, 2008.

WOLFF, Francis, Quem é bárbaro?, *in Civilização e barbárie* (NOVAES, Adauto), São Paulo, Companhia das Letras, ps. 19-44, 2004.

ZAMORA, José Antonio. *Th. W. Adorno*: pensar contra a barbárie. São Paulo: Nova Harmonia, 2008.

3.2

MIMESE, MEMÓRIA E VIOLÊNCIA ABERTURAS CRÍTICAS PARA UMA CULTURA DOS DIREITOS HUMANOS

Castor M. M. Bartolomé Ruiz
UNISINOS – RS- BRASIL

Introdução

"Os policiais tinham tudo organizado.
Organizado passo por passo,
como em uma cartilha sendo executada
para destruir o ser humano de sua dignidade"[14].

Após mais de cinco séculos de cultura (e culto) racionalista aguçou-se um certo senso crítico sobre as potencialidades e limites de uma certa racionalidade (moderna, capitalista, utilitarista...) para demarcar

14 VIOLA, Solon Eduardo Annes e PIRES, Thiago Vieira. "Nilce Cardoso: Relembrar é preciso". In: COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. *Relatório Azul 2011 da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.* p. 157.

o ser e o fazer das pessoas e sociedades. Ao confrontar-nos com o dilema da persistência secular e estrutural da injustiça e da violência, os discursos formais sobre os direitos garantidos universalmente (todos eles argumentativamente impecáveis) se desmancham no ar. A realidade mostra que, a pesar de tanto formalismo discursivo, eles continuam a não ser efetivos para uma grande maioria de pessoas.

O dilema perante o qual nos encontramos já é clássico. De um lado assistimos a um continuo renascer do ceticismo utilitarista que propõe (muitas vezes impositivamente) reconhecer o caráter utilitário do egoísmo natural para administrar a violência e a injustiça como elementos naturais da antropologia humana. De outro lado, se consolida o relativismo pessimista que desacredita da possibilidade dos valores e empurra para um niilismo desencantador do mundo (e) da vida. Ainda uma terceira via (sempre no meio, do muro) insiste em produzir mais e mais discursos racionalistas acreditando que a salvação do mundo se encontra na intensificação da normatividade jurídica, política e moral. Todas estas vias nos produzem um certo sabor amargo (do realismo cético), um desencanto pessimista (e individualista) do niilismo, o um descrédito de tanta promessa idealista. Neste labirinto que nós mesmos forjamos talvez não haja modelos únicos acabados aos que nos agarrar, mas talvez possamos explorar caminhos alternativos, entre eles o pensamento crítico. Ou a crítica (mais do que racional) como método e caminho.

O horizonte almejado que nos propomos abordar neste trabalho é a (im)possibilidade de uma cultura dos direitos humanos. Como todo horizonte, este sempre será uma referência axiológica, nunca um paraíso prometido ao que chegar (para instalar-nos) nem o paraíso perdido a onde retornar. Ele é um valor, uma aspiração irrenunciável (entre outras), sob pena de (re)cair no ceticismo utilitarista ou no niilismo paralisante, mas que não pode ser atingido a golpe de mero discurso racional. Aliás, o ideal de justiça que almeja talvez nunca poderá ser atingido na sua plenitude. Como todo ideal, orienta o caminho, mas desafia-nos a aceitar nossa condição agonística. Nela devemos lutar permanentemente pelo que acreditamos, acreditando que nunca conseguiremos realizar nada de forma ideal. Essa é a consciência crítica madura (livre?) a que somos lançados. Ela é (somos) ciente de sua condição trágica ao ter que pleitear pelo melhor (pelo justo) sabendo que sempre tem que se lidar

com o imperfeito (a injustiça). A condição agonística nos pré-anuncia uma irremediável e permanente luta pelos valores aos quais aspiramos, nada está dado por natureza nem por razão, tudo está aberto para a criação, para a luta. Concomitantemente, essa condição nos desafia a ir até o limite de nossas possibilidades, a empurrar todos os limites para a linha do horizonte almejado. Os limites não estão definidos, nos os criamos e os ultrapassamos. Esse é o paradoxo de nossa condição agonística. Ele perpassa o desafio que nos (de)limita ao pensarmos a (im)possibilidade de uma cultura dos direitos humanos. Somos cientes da impossibilidade ideal de sua realização, mas também assumimos, criticamente, a possibilidade real de realizar até o limite (sempre indefinido) o ideal.

O ideal dos direitos humanos, sempre problemático e problematizado, enfrenta nas sociedades latino-americanas um desafio central que consiste em repensar criticamente os modos como a injustiça e a violência se perpetuam de forma estrutural e cultural em nossas sociedades. Este desafio, complexo demais, deve ser abordado criticamente desde várias perspectivas. Em nosso caso, propomos encarar o problema a partir de uma certa genealogia que envolve a questão da reprodutibilidade mimética da injustiça e da violência.

Uma vez consolidados todos os marcos jurídicos formais (constituições do Estado de direito, democracias formais, reconhecimento oficial dos direitos fundamentais nas constituições, etc.,), ainda resta um largo lastro de injustiça e violências estruturais cuja genealogia sobrevive além destes modelos jurídico-político oficiais, e se propaga a pesar (e através) da intensa normatização social que a cada dia invade mais e mais o mundo da vida. Este é o marco da biopolítica moderna no qual a vida humana é captada numa captura utilitarista e abandonada quando não mais se a considera necessária[15]. O marco biopolítico se expande ao utilizar a violência como técnica estratégica de governo da vida humana que se torna ameaçadora da ordem[16].

15 Tornou-se clássica a percepção que Foucault fez de que a diferença da lógica biopolítica entre os regimes de soberania e os modernos Estados de direito em relação à vida humana (e aos direitos humanos) é que aqueles têm o poder de *fazer morrer e deixar viver,* enquanto estes se propõem *fazer viver e deixar morrer.* FOUCAULT, Michel. "O direito de morte e o poder sobre a vida". In. Id. *História da sexualidade 1. A vontade de saber.* Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 130

16 Foi Giorgio Agamben quem desenvolveu mais amplamente está derivação biopolítica da violência através do paradigma do estado de exceção como técnica de governo originária (da política) e atual (dos Estados de direito). AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção.* São Paulo: Boitempo, 2004; Id. *O homo sacer. O poder soberano e a vida nua.* Belo Horizonte: UFMG, 2000.

O objetivo deste trabalho é mostrar como a perpetuação estrutural da violência e injustiça percorre outros caminhos (entre outros), entre eles o da cumplicidade com a potência mimética. Neste trabalho nos propomos perfazer uma certa genealogia através da qual se conjuga a aliança entre mimese e violência/injustiça. A análise crítica desta genealogia nos possibilitará pensarmos um certa desconstrução. A hipótese que apresentaremos é que a neutralização da violência (e sua injustiça anexa) não se realiza pela intensificação de normativas legais ou pactos políticos (formais), senão através de estratégias de ação condizentes com os dispositivos miméticos. Entre as estratégias de neutralização da violência destacaremos o papel da memória como critério e prática de justiça.

O dispositivo mimético e a reprodução das semelhanças

"Eles foram treinados, domesticados. Uma conversão dentro deles, um pressuposto de direito orientado para a destruição do outro, para acabar com o diferente"[17]

- Uma questão inicial leva-nos a refletir sobre a mimese. Podemos definir a mimese como um impulso do comportamento humano que tende a repetir aquilo que o origina ou ainda imitar aquilo com o qual se relaciona. A mimese leva à reprodução das semelhanças, induz a ser semelhante. O que caracteriza a mimese é a reprodução imitativa do comportamento externo. A importância desta dimensão humana para pensarmos sua relação com a violência/injustiça e a cultura (sempre por fazer) dos direitos humanos advêm, inicialmente, da sua abertura e também do modo inconsciente como ela é praticada pelos sujeitos. A mimese é uma dimensão do comportamento humano e não está determinada naturalmente a ser boa ou má. Ela, por exemplo, induz mas não determina os modos de constituição da subjetividade humana e concomitantemente das instituições sociais[18].

  A abertura da mimese espelha o paradoxo da própria condição hu-

17 VIOLA, Solon Eduardo Annes e PIRES, Thiago Vieira. " Nilce Cardoso: Relembrar é preciso". In: COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. *Relatório Azul 2011 da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul*. Complemento, p. 16.

18 : Cf. AUERBACH, Erich. *Mimesis. La représentation de la réalité dans la littérature occidentale*. Paris: Gallimard, 2005.

mana. Nada humano é bom ou mau por natureza, tudo é susceptível do bem e do mal. O bem e o mal são moldados pelas nossas práticas, somos responsáveis (sempre condicionalmente, mas responsáveis) pelos valores que criamos. A mimese reflete o paradoxo da abertura humana através da qual nada da natureza determina como temos que ser, embora condicione o modo como somos. A mera indução imitativa não é em si mesma negativa, pois possibilita, por exemplo, um aprendizado rápido de milênios de experiências humanas consolidadas como válidas. Porém essa imitação mimética também pode carregar consigo, como de fato acontece em muitos casos, uma falta de consciência da imitação[19]. A inconsciência imitativa opera como mecanismo naturalizador dos valores e condutas, induz os indivíduos e sociedades a reproduzir como naturais os comportamentos assimilados e a aceitar como normais as práticas interiorizadas. A falta de distanciamento crítico da própria prática mimética produz subjetividades sujeitadas, submissas à ordem estabelecida, dóceis aos dispositivos de governo e controle. O paradoxo da mimese é inerente ao humano, não se resolve negando a mimese nem diluindo o humano, senão afirmando a condição agônica de ambos.

- A mimese é uma potencialidade humana cujo registro e reconhecimento foi amplamente desenvolvido pelos pensadores clássicos. Platão e Aristóteles consideravam a mimese responsável pela arte e pela reprodução dos objetos. A mimese, nestes pensadores, está associada à *poiésis,* entendida por eles como reprodução artesanal das coisas. Diferenciavam a *poiésis* da *práxis*, esta era compreendida por eles como a atividade criadora por excelência. A mimese *poiética* era reprodutora de condutas e objetos, a práxis era criadora de condutas e instituições. Esta distinção relegava a mimese ao comportamento da *oikos* e de categorias sociais inferiores como os *metecos,* artesãos, mulheres, crianças e escravos. Os cidadãos da polis (sempre a minoria dos varões, gregos, livres) tinham o privilégio da práxis para criar com liberdade as instituições, os valores, as formas de vida.

Pelos registros que possuímos, Heródoto foi o primeiro que utilizou o conceito de mimese. Ele o encontramos utilizado por Aristófanes no sentido de imitação induzida dos comportamentos e práticas dos outros, como aparece em sua obra, *As Temosfórias,* (411)[20].

19 DERRIDA, Jacques. *La dissémination.* Paris: Seuil, 1993.

20 ARISTÓFANES. *As mulheres que celebram as Temosfórias.* Lisboa: Ed. 70, 2001

Walter Benjamin, em seu texto *A doutrina das semelhanças*[21], analisou a capacidade mimética do ser humano como uma característica própria de nossa aprendizagem. No ser humano, segundo Benjamin, a mimese é correlativa á produção das semelhanças. Por isso, nenhuma das principais faculdades humanas escapa à mimese[22]. A (re)produção das semelhanças do que vemos, pensamos, sentimos e agimos está perpassada pela condição mimética. Benjamin alerta que o olhar sobre a importância da reprodução mimética deve estar menos preocupado com o registro das semelhanças encontradas, que sempre é superficial, devendo procurar a compreensão da: *reprodução dos processos que engendram tais semelhanças*"[23].A mimese opera como processo reprodutor de condutas, valores e instituições; ela incorpora um processo pelo qual as subjetividades e instituições reproduzem uma parte importante do que lhes envolve.

A particularidade reprodutiva da mimese opera de forma não sempre consciente para os sujeitos, que em muitos casos são mais pacientes que agentes da mimese. A inconsciência operativa outorga uma potência imperceptível à mimese, através da qual as subjetividades internalizam comportamentos como se fossem naturais e as instituições reproduzem práticas como normais. As técnicas de naturalização e normalização estão envolvidas, na maioria das vezes, por dispositivos miméticos que as legitimam como normais ou naturais.

Para Benjamin, a própria mimese não se impõe como uma pulsão abstrata no comportamento humano, senão que: *"Esta faculdade têm uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético"*[24]. Desde os primórdios de nossa infância apreendemos de forma imitativa, mimética. Muito do que somos como pessoa é construído pela mimese. Embora sejamos conscientes de algumas imitações que fazemos, escapa-nos, por inconsciência, a potencialidade mimética que nos leva a interiorizar muitas formas de viver. As assumimos como se fossem próprias, embora foram mimeticamente apreendidas. Internalizamos valores como se fossem criados por nós, quando, em muitos casos, nos limitamos a imitar os valores dominantes. Assumimos práticas próprias como há-

21 BENJAMIN, Walter. "A doutrina das semelhanças". In. Id. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 108-113.

22 "A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir as semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética". BENJAMIN, Walter. Op. Cit. p. 108.

23 Ibidem. p. 108

24 Ibidem p. 108

bitos adquiridos com autonomia plena, quando na verdade estamos reproduzindo mimeticamente modos de vida herdados como se fossem algo natural. Subjetivamos como próprias: "*incontáveis semelhanças das quais não temos consciência, ou que não são percebidas de todo, são como a pequena ponta de iceberg, visível na superfície do mar, em comparação com a poderosa massa submarina*"[25].

- O caráter histórico, ao mesmo tempo relativo e constituinte, abre a mimese para a possibilidade de sua reconstituição significativa e simbólica. Essa abertura indica a responsabilidade que temos ao propor ou impor determinadas práticas que tenderão à imitação mimética dos outros. A mimese, muito mais do que uma simples imitação, se explica como uma capacidade humana de produzir as semelhanças, de fazer o semelhante, de fazer-se semelhante. A mimese, por definição, produz um impulso que tende a imitar um comportamento como se fosse algo natural [26].

A mimese, por ser da condição humana, está perpassada pela historicidade e o paradoxo. Ou seja, ela não determina o como ser sino que abre as subjetividades e as sociedades para diversas formas de ser. A mimese aponta um modo de ser que se dá em nosso aprendizado; uma forma pela qual nos subjetivamos; um meio através do qual (re)constituímos nossas instituições e estruturas sociais. Uma das principais características da mimese é sua abertura, sua indefinição constitutiva, que possibilita ao ser humano imitar uma ou outra conduta, assimilar um ou outro valor, interiorizar tal ou qual prática. Essa indefinição torna a mimese polivalente, paradoxal.

Ela, como quase todo o humano, é paradoxal. Pode ser utilizada para sujeitar os indivíduos (pela indução e adestramento inconsciente das condutas) ou potencializar os sujeitos(através da aceitação crítica dos legados); poder normalizar barbáries ou consolidar práticas de justiça. A mimese tem a potencialidade de naturalizar a violência e injustiça (pela repetição imitativa das maiorias) ou, pelo contrário, materializar uma cultura dos direitos humanos (consolidando a vivência de valores *humanos*[27]). Ela é uma potencialidade aberta. Essa potencia

25 Ibidem p. 109

26 "A capacidade mimética desempenha uma função em quase todas as áreas humanas da ação, da imaginação, do falar e do pensar, e representa uma condição imprescindível à vida social". GEBAUER, G.; WULF, C. *Mimese na Cultura*. São Paulo: Annablume, 2004, p. 21

27 Utilizamos o conceito de *humano* com todas as ressalvas e paradoxos que o habitam. Longe de enunciar uma essência universal dada, nem uma nova ideologia racionalmente definida, o humano que somos é sempre um humano por ser, sua possibilidade de ser, sua abertura por ser. O definitivo nele é a sua indefinição constitutiva. Contudo, não podemos renunciar a pensar o humano como alteridade intransponível que se apresenta

lidade possibilita que o ser humano fuja das determinações e apreenda, com consciência crítica, o legado histórico que considerar pertinente, assim como poderá desconstruir (sempre pela crítica) o que perceber nefasto. A abertura da mimese deixa entre/aberta a possibilidade do seu uso como técnica de sujeição das subjetividades ou como meio de crescimento do sujeito. No primeiro caso, implementar-se-á a lógica instrumental da biopolítica em curso, na segunda hipótese poder-se-á enunciar alternativas aos dispositivos de sujeição, que são sempre injustos, entre elas um cultura dos direitos humanos.

A reprodução mimética da violência e da injustiça

"Os choques foram por todas partes do corpo. Foi muito difícil. Hoje fico perguntando quanto tempo passou: Um minuto? ... Dois minutos?... Dois dias?... Dois anos?.... Não sei... Aí é um tempo infinito, porque o choque quebrar internamente, sabe?"[28].

- Um dos desdobramentos mais instigantes da mimese diz respeito a sua cumplicidade com a violência e a injustiça, que sempre é uma forma de violência. A estreita imbricação entre mimese e violência tem levado a naturalizar violência como algo normal, propiciando a sua normalização social e sua instrumentalização como técnica de governo biopolítico. A mimese propicia a inconsciência, porque facilita a internalização imitativa do já dado. Cabe a nós analisar criticamente os mecanismos de naturalização da violência nas instituições e práticas de nossas sociedades, propiciados pela mimese.

Para entendermos criticamente a história de violência e barbárie que assola nosso continente latino americano , assim como para pensar estratégias que possam neutralizar a violência de Estado, temos que analisar genealogicamente as entranhas da Górgona, sua *potência mimética*.

---

sempre como diferença (im)possível. Há no humano um limiar de alteridade que é intransponível sem negá-la como alteridade humana. Essa condição humana, a da alteridade inviolável, é o referente ético entorno do qual temos que pensar o humano como (im)possibilidade de ser sempre diferente, sempre Outro. Cf. RUIZ. Castor M.M. Bartolomé. *As encruzilhadas do humanismo. Subjetividade e alteridade ante os dilemas do poder ético.* Petrópolis: Vozes, 2006

28 VIOLA, Solon Eduardo Annes e PIRES, Thiago Vieira. "Nilce Cardoso: Relembrar é preciso". In: COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. *Relatório Azul 2011 da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.* Complemento. 14

O ponto inicial da crítica parte da constatação de que a violência não é um fato pontual que desaparece simplesmente ao cessar o ato violento. A violência não se apaga sincronicamente ao virar a página do tempo. Ela tem uma persistência diacrônica cujos efeitos perduram no tempo. A lógica do tempo linear não se aplica à violência, seu passado é presente porque continua a existir (de alguma e de muitas formas) mesmo quando termina o ato violento. Ela lateja como potência ativa nos sujeitos e sociedades que contagia. A violência contém uma consistência tal que contamina as estruturas, instituições e pessoas que toca.

A violência não desaparece, sem mais, quando se termina de violentar o outro. Ela tem uma vigência, qual eco contaminador, nas sequelas que deixa tanto nas vítimas quanto nos violadores. Esse caráter inconcluso de toda violência costura uma linha de continuidade (nem sempre perceptível) entre o seu passado e nosso presente. Embora nos pareça imperceptível, essa linha alimenta muitas das condutas violentas que atualmente nos apavoram[29]. Ela está ativa nas práticas de violência institucional de muitos corpos do Estado e também na violência social que impregna nossas sociedades. A violência se constituiu no mito fundador (não declarado) de nossas sociedades latino-americanas. Ela foi a barbárie legitimadora do direito que aqui se impus e das instituições que o implementaram, a começar pelas lógicas colonialistas, continuando quase que ininterruptamente nas diversas formas da autoritarismo que se sucederam até os últimos estados de exceção sofridos na segunda metade do século XX.

A violência do nosso presente está conectada com a violência histórica mal resolvida. Uma sociedade violenta, com agentes violentos, com instituições violentas, com valores e hábitos sociais violentos, se quiser entender-se criticamente, tem que procurar sua gênese para além

29 Sobre a potência mimética da violência remetemos à obra de Rene GIRARD. Este autor desenvolve amplamente as implicações do mimetismo com a violência, apontando para o desejo mimético (o desejo do mesmo) como ponto crucial (o cruzamento) de ambas dimensões (mimetismo e violência). Girard outorga à mimese e ao desejo mimético uma força pulsional tal que determina irremediavelmente nosso caráter violento. A violência, para Girard, seria inevitável, um dado da natureza humana, e o desejo mimético seria o responsável pelas formas sociais e culturais como se manifestam. Id. *A violência e o sagrado*. São Paulo: Paz e Terra/UNESP, 1990. Como mostraremos ao longo de nossa reflexão, temos muitos pontos de concordância com Girard, embora mantemos uma discordância radical, a respeito da raiz da violência, que a nosso ver é uma construção histórica cuja arqueo-genealogia é possível rastrear nas práticas humanas de cada sociedade, e por isso mesmo suscetível de neutralização por outras práticas, não violentas.

do imediatismo do seu presente. Há algo de intangível na nossa história de violência que dificulta sua neutralização e se perpetua como sombra da nossa realidade[30].

Os estados de exceção vividos nas últimas décadas do século XX no conjunto dos países do Cone Sul latino-americano, não devem ser lidos como meros episódios pontuais da violência histórica. A simples análise política dos fatos, sendo importante, não possibilita uma compreensão plena de porquê a violência continua sendo uma técnica de governo tão comum em nossos estados. A tortura, a repressão, a truculência dos aparatos e de (alguns ou muitos) agentes do Estado, e ainda de milícias paramilitares e grupos de extermínio, continuam assombrando a vida cotidiana de nossos povos. Temos que reler a barbárie sofrida nas últimas ditaduras (e sua continuidade no nosso presente) na sequência de uma violência endêmica que assola nossas sociedades. Ela está enquistada nas estruturas do Estado, nas lógicas institucionais, nas práticas políticas e até nos valores sociais e práticas cotidianas de muitos sujeitos. Nesse caso, e antes de pensarmos práticas políticas eficientes para neutralizar a violência, é pertinente nos perguntar como a violência consegue estabelecer uma linha de continuidade nas instituições, nas estruturas, nos comportamentos sociais e nos hábitos culturais? Talvez possamos encontrar um princípio de resposta a esta questão se entendermos que a violência contém o que denominaremos de *potência mimética.*

- Para compreender, sempre parcialmente, a genealogia da mimese da violência temos que nos reportar à tese anteriormente esboçada de que a violência não é um ato asséptico que se anula na execução do ato. Pelo contrário, ela possui um impulso próprio que tende a sua auto-reprodução, o que confere à violência uma potência mimética própria![31] A mimese é uma pulsão que tende a repetir aquilo que a origina ou ainda imitar aquilo com o qual se relaciona. No caso da violência, a

30 Uma excelente coletânea de trabalhos a este respeito se encontra em TELES. Edson e SAFLATE, Vladimir. *O que resta da ditadura.* São Paulo: Boitempo, 2010.

31 Como já assinalamos anteriormente (nota 12), ainda que concordamos com Rene Girard a respeito da potência mimética da violência, discordamos do caráter naturalista e compulsório que lhe outorga. Cf. Id. *A violência e o sagrado.* São Paulo: Paz e Terra/UNESP, 1990, p. 182 ss. Entendemos que todo desejo humano é, também, uma produção simbólica de sentido que possibilita sua reconstituição para além da mera mimese. Sobre este ponto cf. RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. *Por uma crítica ética da violência.* São Leopoldo: UNISINOS, 2009, p. 87-112.

> tendência mimética tende a reproduzir a violência praticada ou sofrida como se fosse uma forma de ação e reação instintiva do ser humano[32]. A violência, uma vez praticada ou até sofrida, desencadeia no sujeito e na sociedade uma espécie de instinto violento que tende a reproduzi-la e até perpetuá-la. A potência mimética naturaliza a violência como um ato de normalidade. A normalização inerente à potência mimética torna a violência algo natural. A violência gera violência, desencadeia a violência como atitude normal de reação e hábito de conduta. O resultado dessa espiral é a normalização da violência. Nessa condição, ela pode ser praticada como se fosse um comportamento natural à escala social, institucional, e até ser exaltada como valor social.

A mimese (inconscientemente assumida) naturaliza o comportamento, neste caso violento, e o reproduz de forma natural como algo normal. A mimese normaliza a violência tornando-a um componente normal da vida social ou uma tática natural do governo. A potência mimética produz a violência e a reproduz como algo normal; a normaliza estabelecendo-a como um modo normal de ser e agir das pessoas: o homem se torna, naturalmente, lobo do homem; a sociedade se transforma numa natural *guerra de todos contra todos;* o outro se converte em meu concorrente natural na disputa pelo interesse próprio; a figura do outro como inimigo se constitui no fundamento da política e a política se transforma na continuidade da guerra por outros meios. Estes princípios "axiomáticos" embrulham o naturalismo da violência e são embrulhados pela constatação "realista" que destaca o imperativo (supostamente natural) da potência mimética da violência.

A mimese (inconsciente) naturaliza a violência, outorgando-a uma aparência de naturalidade que não possui e ocultando desse modo sua gênese histórica. A naturalização da violência confere-lhe uma espécie de transcendentalidade com uma aparência de fatalidade inevitável. Nos bastidores da presumida naturalidade da violência age um dispositivo mimético. Nas tramas ocultas da normalização da violência opera a mimese como potência auto-reprodutora. Se a violência fosse uma pulsão irresistível da natureza não haveria distanciamento crítico da mesma nem possibilidade de neutralizá-la. O in-distanciamento anularia nossa

32 Benjamin destaca a historicidade da mimese, que no caso da violência implica numa reprodução de si mesma: *"O dom de ser semelhante, do qual dispomos, nada mais é que um fraco resíduo da violenta compulsão, a que estava sujeito o homem, de tornar-se semelhante e de agir segundo a lei da semelhança"*. BENJAMIN, Walter. Op. Cit. P. 113

condição humana tornando-os puramente instintivos, meramente pul sionais. Somos humanos pela abertura para a alteridade, pela distância instituída a modo de fratura dentro de nós. Essa distância nos possibilita captar a violência como dação de sentido de nossas práticas[33].

Mas também, se a violência fosse uma mera estratégia racional dos sujeitos ou das instituições sem nenhuma implicação com dimensões da natureza humana, seria relativamente fácil neutralizar seus efeitos incentivando novos discursos racionais contrários a ela. Porém as críticas aos discursos formais contra a violência, assim como as declarações institucionais, têm razão ao qualificá-los de idealistas e moralistas já que se desmancham no ar quando confrontados com a potência mimética da violência. Esta se reproduz nos porões "inacessíveis para a razão" das estruturas sociais e das consciências dos sujeitos. A mimese, ao naturalizar a violência, a legitima como uma estratégia inevitável de governo; o formalismo racionalista, ao desconhecê-la, a perpetua como inexorável. Se quisermos neutralizar o potencial destrutivo de qualquer violência teremos que alcançar essa potência mimética que a naturaliza ao ponto de normalizá-la no comportamento habitual e na estratégia institucional.

- A potência mimética da violência opera sobre todos que a contatam. Ela os contamina de modo a torná-los naturalmente violentos. Todos os que de uma ou de outra forma são tocados pela violência tendem a reproduzi-la como meio normal de comportamento. O potencial mimético da violência tende a se reproduzir naqueles que a praticam, fazendo do ato violento uma forma natural de agir, tornando a estratégia da violência uma técnica normal de governo.

A violência atinge em primeiro lugar as vítimas. A violência é perversa porque nega a alteridade humana. No sentido estrito não se

33 Num outro trabalho expusemos amplamente a distinção entre agressividade e violência. A agressividade é natural, inclusive da natureza humana, mas não necessariamente conduz à violência. O ser humano, pela fratura aberta para a alteridade, tem a potencialidade de significar seus impulsos, entre eles a agressividade, e transformá-los em práticas e valores, por exemplo a agressividade em superação, luta agonística, esforço, etc. Enquanto a violência é uma ação intencional dirigida à destruição, total ou parcial, do outro. A violência é um ato de sentido (ainda que seja um contra-sentido) e por isso só o ser humano pode ser violento, e também por isso nunca é naturalmente violento. Cf. RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. "Os paradoxos da memória na crítica da violência". In. Id. *Justiça e memória II. Direito à justiça, memória e reparação. A condição humana nos estados de exceção.* São Leopoldo: IFIBE/Casa Leiria, 2012, p. 21 -54.

comete violência contras as coisas, mas só contra as pessoas. A violência existe como produtora de vítimas[34]. Há muitos atos agressivos que destroem coisas, mas só os atos violentos atingem o humano. A violência existe correlativamente à negação total ou parcial da alteridade humana. Este é o primeiro e principal efeito de toda violência. O fato de a violência existir como destruidora do humano a torna intrinsecamente perversa. Ela faz das vítimas seu efeito necessário. Sem vítimas não há violência, sem violência não há vítimas. Para além de todas as casuísticas que podemos pensar sobre os tipos de violência e as modalidades das vítimas, só há violência quando se produz uma negação da condição humana, uma vítima. Só existe a vítima porque um ato violento a negou, total ou parcialmente, em sua alteridade humana. A potência mimética da violência induz a sua prática como ato de normalidade, normalizando a existência das vítimas como um subproduto inevitável das sociedades. A mimese naturaliza as vítimas como efeitos colaterais de práticas estruturais, naturalizando-as qual paisagem cotidiana de nossas sociedades. A repetição mimética dos atos de violência, desde a tortura institucional até a violência familiar, a torna algo corriqueiro com o que parece teremos que nos acostumar como parte constitutiva do nosso ser cultural ou social. Este é primeiro efeito da mimese.

- Outro efeito mais perverso da potência mimética da violência se manifesta quando inclusive algumas vítimas tendem a reproduzir nos outros, como algo natural, a violência que eles sofreram. Por exemplo, muitas vítimas da violência familiar tendem a reproduzir a violência vivida ou sofrida, sendo eles verdugos contra outras vítimas da sua própria família. Esta espiral perversa do mimetismo da violência está no âmago de muita violência familiar contra a mulher, crianças e idosos que se reproduz com naturalidade sem que o violento tenha remorso da sua barbárie. O potencial mimético da violência induz o violento a cometê-la de forma trivial. A mimese

34 Uma das derivações políticas da potência mimética é a teoria do sacrifício necessário. Muitas das perseguições, torturas e mortes de opositores se legitimam como parte do sacrifício necessário para salvar o corpo social de um perigo que o ameaça. Neste sentido, a teoria do bode expiatório continua a ser utilizada como técnica política para justificar a repressão e até a morte de opositores. GIRARD, René. *O bode expiatório.* São Paulo: Paulus, 2004

banaliza a violência como um comportamento natural.

Ainda há um terceiro efeito da violência, desta vez sobre aquele que a comete, o violento ou vitimário. O potencial mimético da violência afeta diretamente o violento. Ninguém sai imune da prática da violência. O violento não poderá praticar a violência sem ser afetado pelos efeitos perversos de sua própria violência. Esta provoca no violento uma progressiva desumanização de modo que a cada ato de violência internaliza nele a barbárie como um ato normal. Isso já é um efeito do mimetismo. Ao internalizar a violência como comportamento normal, o mimetismo provoca, no agressor, uma perda de sensibilidade sobre o outro. A mimese desumaniza o violento ao ponto de apagar sua capacidade de reconhecer no outro um semelhante. A potência mimética da violência vai anulando a capacidade de perceber no rosto do outro uma alteridade humana. O violento, na medida em que pratica a violência como um ato normal, se embrutece. O olhar do outro perde feições humanas, se objetiva como inimigo, rival, assimilado a objeto, pronto para a violência. A violência apaga no violento a capacidade de enxergar no olhar o do outro um lampejo de humanidade. Para o violento, o rosto do outro não passa de uma máscara vazia sem significado[35]. A mimese da violência apaga nele uma parte da capacidade ética de reconhecer no outro um ser humano como ele. A repetição mimética da violência vai se tornando para ele um ato normal. Ele se normaliza como violento e normaliza a violência como método legítimo, natural e eficiente para conseguir os fins que pretende. Cada ato de violência o afunda num embrutecimento desumanizador sem limite definido.

Todas as estratégias de barbárie requerem táticas de embrutecimento e desumanização dos violentos ou verdugos. A mimese é uma potência inerente à violência que se presta eficazmente a esta tarefa. A reprodução mimética da violência consegue que o violento veja na vítima um mero objeto negativo que deve ser negado. Ao normalizar a violência, o violento apaga os rasgos humanos do outro e reduz seu rosto a um conceito sem significado. Ele é um bandido, um subversivo, um marginal, um terrorista, um... ser sem significado. A mimese apaga a significação do rosto hu-

35 Neste ponto remetemos aos estudos de Emmanuel Lévinas a respeito da violência como negação da alteridade humana em que o rosto tem um significado além da mera face. O rosto é o símbolo através do qual reconhecemos a revelação da humanidade do outro e vemos nele um semelhante diferente. Id. *Totalidade e infinito.*Lisboa: Ed. 70, 2000.

mano[36]. Um rosto insignificante está exposto a uma violência natural. A insignificância do rosto, sua objetivação conceitual como objeto qualquer, torna o ser humano vulnerável a toda violência. Ainda poderia se dizer que a violência só é possível porque houve um trabalho prévio de apagamento da significância do rosto do outro. Quando o violento se confronta com um rosto com significado para ele, a potência mimética da violência se dilui. A diminuição da potência mimética da violência é proporcional ao significado do rosto. Um rosto com pleno significado dissolve a possibilidade de qualquer violência. É muito difícil cometer violência quando se reconhece no outro alguém com um significado importante para mim. Para que a violência aconteça é necessário produzir o violento como um ser que repete a violência de forma mimética. O violento é um produto, desumanizador, da própria mimese violenta que ele pratica. Ele, ao praticar a violência, se produz a si mesmo como um ser embrutecido, capaz de cometer a barbárie de forma mimética sem qualquer remorso. A potência mimética apaga nele a capacidade de indignar-se com o sofrimento do outro e ativa o dispositivo da normalização que legitima a violação do outro como um ato natural para um fim desejado. Esta é uma lógica biopolítica amplamente difundida nas sociedades modernas. O embrutecimento do violento é uma condição necessária para que a violência possa se reproduzir como um ato de normalidade institucional e pessoal.

Neste ponto cabe lembrar que os torturadores têm que ser produzidos como tais. A terrível Escola das Américas tinha (e ainda tem) como objetivo primeiro produzir o torturador como um ser insensível para o outro. As técnicas para insensibilizar o torturador são muitas e sofisticadas, cientes de que delas depende a eficiência futura da tortura. Todas estas técnicas de tortura foram amplamente ensinadas, durante as ditaduras, em muitos dos corpos de seguridade dos Estados do Cone Sul. Ainda na atualidade, por um efeito mimético não neutralizado, tais técnicas se transmitem de forma subterrânea, clandestina, entre agentes do Estado. Guantánamo é o símbolo contemporâneo dessa continuidade mimética no continente. A prática habitual da tortura como técnica de interrogatório contra suspeitos, consentida e até legitimada em

36 Para Lévinas o rosto tem uma relação não violenta, desarma a violência: *"O rosto recusa-se à posse, aos meus poderes. Na sua epifania, na expressão, o sensível ainda captável transmuda-se em resistência total à apreensão".* Id.op. cit. P. 176

Guantánamo, não é um ato pontual irrelevante, senão a ponta do iceberg que reproduz mimeticamente uma prática de Estado. O fato dela se cometer num território ocupado fora dos EEUU, também não é casual. Guantánamo é o paradigma do campo biopolítico que representa a continuidade das torturas praticadas neste continente durante os últimos estados de exceção. Os torturadores de Guantánamo são discípulos daqueles que na Escola das Américas ensinaram técnicas de tortura aos militares do Cone Sul e outros países latino-americanos. Guantánamo é o paradigma da reprodução mimética do campo em que a vida humana se torna pura vida nua no estado de exceção.

- A potência mimética não se detém na subjetividade humana, ela contamina também as instituições e estruturas sociais. A potência mimética tende a contaminar o conjunto das relações sociais tornando a violência um hábito cultural. Ela inocula-se nos âmbitos institucionais do Estado sob o manto de tática normal para governar as vidas perigosas. A legitimação da violência no Estado contém um potencial que a torna mais perigosa, já que o Estado detém o monopólio legal da violência. A ele cabe o direito exclusivo de monopolizar toda a violência, como dispositivo para defender-se da violência dos outros[37]. A coexistência, no Estado, do monopólio legal da violência e a persistência de uma potência mimética, produz uma combinação sombria e ameaçadora para o conjunto da sociedade. A potência mimética permanece oculta nas instituições do Estado sob o véu do naturalismo, tendendo a consolidar o que podemos denominar de uma cultura da violência. As instituições não estão isentas desta contaminação. Pelo contrário, na medida em que o mimetismo da violência se torna algo normal numa sociedade, as instituições tendem a serem naturalmente violentas. A violência tende a incorporar-se como parte natural de seu agir institucional.

O potencial mimético da violência também se inocula nas práticas institucionais ao ponto de torná-las práticas normais de governo. Ao

37 Este seria um dispositivo imunitário que a biopolítica utiliza como mecanismo para sacrificar umas vidas, que considerar ameaçadoras, para preservar as vidas normais. Sobre a dimensão da biopolítica cf. ESPOSITO, Roberto. *Immunitas. Protección y negación de la vida.* Madrid: Amorrurtu, 2005

deter o monopólio legal do uso da violência, o Estado se arbitra como uma forma de violência legal cuja única legitimidade é a de defender de outra qualquer violência que ameace a vida humana inocente. Mas quando a mimese da violência latente em muitas instituições do Estado induz a praticar a violência como uma tática de governo, a potência letal dessa violência se multiplica ao extremo. A combinação de mimese e monopólio da violência, quando devidamente articulada, se torna uma temível máquina biopolítica de controle humano em grande escala. A barbárie em grande escala das últimas ditaduras militares se explica, em grande parte, porque o mimetismo da violência não foi desconstruído e continua contaminando muitas das instituições públicas do Estado, notadamente as áreas de segurança, polícia e defesa. A prática da violência como método de governo biopolítico de populações perigosas nunca deixou de ser praticada. Ainda pior, as práticas de violência, os métodos de tortura, as táticas de repressão, entre outras, nunca deixaram de ser ensinadas nas escolas militares ou policiais, e sempre foram consideradas uma possível tática de governo. O imaginário social da violência necessária sobreviveu na reprodução mimética de uma prática não reconhecida. O potencial mimético da violência também pode embrutecer as instituições sociais e o próprio Estado quando interiorizam a violência como uma prática habitual de governo institucional.

O embrutecimento produzido pelo mimetismo tira a capacidade crítica dos próprios atos, impede aos agressores e violentos perceberem que suas práticas são atos de violação da alteridade do outro. Eles as justificam como práticas normais e necessárias para resolução de conflitos. Este é o ponto cego a que conduz o mimetismo da violência e o ponto álgido da lógica biopolítica.

Neutralização da violência mimética

"Havia um médico que vinha e dizia:
'Não... Ela aguenta! Está firme... Ela nem falou ainda!'
Aí voltava de novo para tudo aquilo e o médico vinha: 'Não, está viva".
Enfiavam uma agulha para ver se eu gritava, mas eu não gritava nunca!
Quer dizer, então eles perceberam que eu não estava gritando
porque eu não estava sentindo.
Até hoje sinto a agulha entrando no meu corpo,
mas naquele momento eu não sentia mais.
Eu estava entrando em coma!"[38]

- Pensarmos uma cultura dos direitos humanos desafia-nos a pensar estratégias para neutralizar a violência e a injustiça, assim como aberturas para consolidar novas práticas condizentes com o ideal da dignidade humana.

Após a análise crítica sobre o mimetismo da violência e sua lógica biopolítica, a questão que nos colocamos é como neutralizar o potencial mimético da violência. Nos cabe o desafio de esboçar uma estratégia eficiente para tal finalidade. Se assim o fizermos, talvez poderíamos quebrar a espinha dorsal de uma violência histórica que vem assolando nossas sociedades latino americanas desde suas origens modernas.

Entre as tentativas ensaiadas para neutralizar o potencial mimético da violência, destacamos duas práticas políticas que se mostraram ineficientes e ainda cúmplices de tal mimese. Um caminho que se mostrou ineficiente para neutralizar o potencial mimético da violência foi a intensificação da normatização jurídica assim como a proliferação de discursos e (p)actos formais políticos. A mimese da violência não se neutraliza através da confecção de instrumentos jurídicos formais de caráter procedimental[39]. Por mais que estes sejam importantes e até necessários, são insuficientes para neutralizar o potencial mimético da violência. Por exemplo, as sequelas da violência que os séculos de escravidão provocaram não se anularam através do ato formal da libertação dos escravos. Os decretos da nova república no Brasil não apagaram as marcas

38 VIOLA, Solon Eduardo Annes e PIRES, Thiago Vieira. " Nilce Cardoso: Relembrar é preciso". In: COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. *Relatório Azul 2011 da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul*. P. 19.

39 Compartilhamos com Reyes Mate que *"o traço mais característico da justiça moderna – traço que comparte com a justiça dos antigos – é a alergia ao passado."* MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005, p. 267.

da violência histórica e estrutural. De igual modo, não foram os pactos das transições formais das últimas ditaduras (leis de anistia, de ponto final, políticas de olvido...) que apagaram o potencial mimético da violência institucional no Estado[40]. Não houve um trânsito para a democracia senão que se negociou a continuidade de uma lógica autoritária enquistada ainda na violência institucional que ameaça as frágeis democracias e se manifesta na truculência e tortura praticadas por muitos elementos do Estado. Não são os atos formais de governo que neutralizam o potencial mimético da violência, ainda que se reconheça sua importância para articular o modelo institucional de qualquer sociedade. Não é o aumento de discursos racionalistas que dissolvem a potência mimética da violência. Há algo que permanece nas instituições quando as mudanças se restringem a meras arquiteturas formais do direito[41].

Também não é o incremento de códigos morais nem a intensificação normativa, que só conseguem normatizar ainda mais a vida dos sujeitos sujeitando-os aos interesses institucionais, que possibilita neutralizar a mimese da violência. Não devemos confundir a formalidade do discurso com sua eficiência nas subjetividades e nas instituições. No caso da violência o vácuo que existe entre ambos é grande ao ponto de tornar o discurso algo vazio quando a violência entra em ação.

- A segunda prática política que consideramos ineficiente e ainda cúmplice da violência é o esquecimento. A mimese da violência tem no esquecimento um ponto neurálgico para a sua existência. O esquecimento é o grande aliado do potencial mimético da violência. A amnésia é condição necessária para a perpetuação da violência. Amnésia e violência coexistem como aliados estratégicos.

É comum propor o esquecimento da violência como o meio eficiente para neutralizá-la e evitar sequelas posteriores. Porém é o esquecimento a técnica que possibilita a perpetuação da violência. A potência mimética da violência nunca pode ser esquecida senão que fica *recalcada*. O esquecimento não anula a violência senão que a recalca. O recalque é

40 Sobre a temática da justiça transicional em América Latina, recomendamos a coletânea de trabalhos recolhida em: REÁTEGUI, Félix. *Transicional justice*. New York/Brasilia: Internacional Center for Transicional Justice and Comissão Nacional de Anistia – Brasil, 2011.

41 GAMBOA TAPIAS, Camila (Org.) *Justicia transicional. Teoría y práxis*. Bogoá: Ed. Uni. Rosario, 2006.

um dispositivo antropológico e político que oculta uma realidade como inexistente, embora ela continue ativa. O recalque é um dispositivo antropológico e político que oculta uma realidade como se não existisse, embora continue ativa.O recalque oculta a violência possibilitando sua persistência na sombra. A violência recalcada pelo esquecimento se perpetua como potência ativa nas estruturas e nas práticas sociais. O recalque operado pelo ato formal de esquecimento comprime a violência nas sombras do inconsciente humano ou nos porões das instituições, mas não a neutraliza. Pelo contrário, o recalque esconde a potência mimética da violência com a aparência de esquecimento quando na verdade ela permanece como potência ameaçadora que virá a se perpetuar em atitudes individuais ou em segmentos institucionais. Deste modo, o esquecimento se torna condição necessária para que a violência se perpetue. Ele opera como um mecanismo formal de silenciamento oficial dos atos de violência cometidos, mas não consegue neutralizar o potencial mimético de sua reprodução. Ao impetrar um ato formal de esquecimento, a violência fica recalcada na interioridade dos hábitos individuais e institucionais, ainda que clandestinamente. A sombra do recalque dá uma aparência de superação da violência quando na verdade ela permanece ativa como potência ameaçadora pronta para reaparecer em qualquer circunstância. O recalque é sempre clandestino, o que torna seus efeitos mais imprevisíveis.

O esquecimento não provoca a superação da violência senão seu ocultamento (sempre aparente) sob o dispositivo do recalque. A política de esquecimento ativa o dispositivo do recalque possibilitando que a violência se retraia para a interioridade da subjetividade e se oculte nos porões das instituições como se tivesse sido superada. O recalque oculta a violência possibilitando sua persistência na sombra. A violência recalcada pelo esquecimento se perpetua como potencia ativa nas estruturas e nas práticas sociais[42]. Os atos formais de olvido (novos contratos sociais, leis de anistia, etc.) abordam a violência e a injustiça na superfície do discurso, mas deixam intocável a realidade de sua mimese. O recalque provocado pelo ato formal de esquecimento comprime a violência nas sombras do inconsciente humano ou nos interstícios de determinados segmen-

42 REÁTEGUI, Félix. "The victims Remember. Notes on the Social Practice of Memory".IN Id. *Transicional justice*. New York/Brasilia: Internacional Center for Transicional Justice and Comissão Nacional de Anistia – Brasil, 2011, p. 331-353.

tos do Estado, mas não a neutraliza. Pelo contrario, o recalque esconde clandestinamente a potência mimética da violência com a aparência de esquecimento quando na verdade ela permanece como potência ameaçadora que virá a se perpetuar em atitudes individuais ou em segmentos institucionais. Ao impetrar um ato formal de esquecimento, a violência fica recalcada na interioridade dos hábitos individuais e institucionais, ainda que clandestinamente. A sombra do recalque dá uma aparência de superação da violência embora permaneça ativa como potência ameaçadora pronta para reaparecer em qualquer circunstância. O recalque é sempre clandestino, o que torna seus efeitos mais imprevisíveis.

A violência da barbárie que fundou nossas sociedades não foi apagada pela passagem do tempo. Ela nunca foi esquecida porque o esquecimento por si só não neutraliza a violência senão que a cultiva como força oculta[43]. A violência se esconde (recalcada) sob a capa do esquecimento para agir mais intensamente pela potência mimética. O tempo não apaga a violência, a recalca. Ocultada sob a aparência do esquecimento, a violência contagia as estruturas, instituições, práticas e valores de nossas sociedades. As contínuas tentativas de esquecer a violência através de atos
políticos de olvido só contribuem para ocultar seu potencial auto-reprodutor. As políticas de esquecimento (como determinadas formas de anistia, leis de ponto final, leis abolicionistas, novos contratos, novas repúblicas, etc.) pretendem passar (e arrancar) páginas da história como se nada tivesse acontecido[44]. Porém o passado não se anula, ele é constitutivo de nosso presente. Nenhuma sociedade parte de um ponto zero da história, ela tem que aprender a carregar sua história como parte de sua realidade.

O esquecimento é sempre aparente, por isso não anula a violência senão que a recalca. Paradoxalmente, como veremos, o verdadeiro esquecimento da violência exige a memória; a verdadeira superação da injustiça demanda a reparação. Sem memória e reparação ambos, violência e injustiça, se perpetuam como normais.

---

43 As teses de filosofia da história de Walter Benjamin insistem neste ponto, como a Tese II: *"... O passado traz consigo um indicador secreto que o remete à redenção. Acaso não sentimos a lufada do mesmo ar que respiraram aqueles que nos precederam?"* Id. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 223.
44 PAIGE, Arthur. "How transitions Reshaped Human Rights. A conceptual history of Transitional justice. In. REÁTEGUI, Félix. *Transicional justice*. New York/Brasilia: International Center for Transitional Justice and Comissão Nacional de Anistia – Brasil, 2011, p. 69 – 124.

3. A temporalidade sincrônica que a noção moderna de progresso propugna, desconhece que a história contém uma temporalidade diacrônica pela qual o passado nunca passou totalmente[45]. Os acontecimentos ocorridos são parte constitutiva de nosso presente. O contrato social tende a desconhecer a injustiça histórica e pretende partir de um ponto zero de acordos políticos para apagar a história passada.

Para o tempo linear, o passado passou e não tem mais sentido que a rememoração cultural da história. Na lógica linear, o presente existe de forma absoluta. Na racionalidade cronológica o sentido do acontecimento passado se reduz à emotividade da mera lembrança ou à erudição dos registros históricos. A compreensão linear do tempo esvai a insignificância do passado na preeminência do presente. O tempo que importa é o agora, o qual parece exis tir independente do passado que lhe precedeu[46]A modernidade utilizou-se da visão linear do tempo para construir o mito do progresso inexorável da história. Este seria um principio natural da racionalidade histórica que impulsiona os acontecimentos desde um passado, sempre inferior e obscuro, para um futuro sempre promissor. Nessa linearidade, o futuro é garantido pela lei do progresso histórico. Para tal lei o passado é sempre algo que deve superar-se e que pode apagar-se de forma absoluta. Na história agiria uma espécie de dialética progressista que anula os efeitos negativos do passado abrindo o presente como o momento único importante do futuro que se avizinha. Nessa tese, a única justiça viável é a instituída pelo contratualismo procedimental que faz de cada momento histórico um ponto zero da história. Na visão linear do progresso, o sofrimento das vítimas é interpretado como um efeito colateral inevitável e até benéfico quando visto desde a ótica do presente[47].

---

45 Neste ponto remetemos aos estudos de Benjamin, em especial suas *Teses sobre filosofia da história.* Na Tese V diz: *"A verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento que é reconhecido".* Id. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 224.

46 Desafiando esta concepção linear e plana da temporalidade Benjamin escreve: *"A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vaio, mas um tempo saturado da 'agoras'[...]"* BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito de história". Id. *Obras escolhidas. Magia e técnica ,arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 229.

47 São diversos os pensadores que legitimaram, de uma ou de outra forma, a existência das vítimas como efeito natural da história, porém um do que mais influenciou foi sem dúvida Hegel: *"Mas quando se trata de um fim em si e por si, o que se chama ventura ou infortúnio deste ou daquele indivíduo particular não pode ser tomado como momento da ordem racional do universo. Aqui não é o interesse nem a paixão individual que*

Porém a diacronia inerente ao acontecimento histórico se manifesta especialmente nos eventos de violência. Para o ser humano e para as sociedades, o passado nunca passa totalmente. O tempo conecta o presente com o passado através da experiência do acontecimento. O passado sempre forma parte de nosso presente. Somos, em parte, o passado que vivemos. O tempo não apaga os acontecimentos, pelo contrário os recompõe conectando as vivências do presente com as experiências do passado[48]. Por isso a barbárie não pode ser apagada por contratos, nem esquecida por atos institucionais. Não se nega de forma arbitrária a influência do passado no nosso presente, nem se pode anular os efeitos diacrônicos que a barbárie provocou. O passado da violência assombra nosso presente, especialmente quando se pretende passar a página através de atos voluntaristas e racionalistas de esquecimento. O esquecimento não anula a violência, pelo contrário a esconde como potência oculta pronta para agir. A ocultação da violência pelo esquecimento alimenta sua reprodução e a perpetua como ameaça permanente.

A violência social e institucional do nosso presente não está descolada dos episódios de violência histórica do passado. Todas as tentativas de esquecimento político da violência histórica só contribuíram para reforçar sua permanência como prática normalizada das instituições sociais e do comportamento cotidiano. Esquecimento e violência se atraem e se complementam historicamente. A violência naturalizada faz da barbárie uma forma natural de regulamentar as relações sociais e de resolver os conflitos. A violência normalizada reduplica seus efeitos ao se constituir em meio legítimo e fim justo para solução de todos os conflitos sociais. Este é o objetivo original das instituições que sancionam a violência como seu meio legítimo para conseguir determinados fins políticos. O esquecimento da violência perpetua a barbárie sob a forma de tradição natural. Não poderemos entender muitos dos atuais episódios de violência estrutural que assolam nosso país, como

exigem satisfação, mas a razão, o direito, a liberdade." HEGEL, G. W. F. *A razão na história*. Lisboa: Edições 70, 1995. p. 36. Cabe destacar notáveis pensadores contemporâneos que se filiam à racionalidade do mercado como lógica inexorável da história que exige o inevitável sacrifício de vítimas: Hayek, Friedrich. *O caminho da servidão*. Bibliex Cooperativa, 1991; Nozick, Robert. *Anarquia, estado e utopia*. São Paulo: Zahar, 1991; Milton Friedman. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural 1998.

48 Sobre a importância da temporalidade diacrônica para recompor a injustiça histórica recomendamos a leitura de: MATE, Reyes. *Meia-noite na história. Comentários às teses de Walter Benjamin sobre o conceito de história.* São Leopoldo: Unisinos, 2011.

é o caso das milícias armadas no Rio de Janeiro, da persistência da tortura sistemática por parte de agentes da polícia, entre outras, se não as compreendermos como efeitos decorrentes de uma violência estrutural ocultada nas instituições por dispositivos de esquecimento.

A violência é narrada desde a perspectiva dos vencedores como uma violência natural da história para que avance de forma progressiva a sociedade. O progresso se tornou uma categoria manipulada pelos vencedores da história para naturalizar a violência como meio legítimo da composição das sociedades[49]. As vítimas "meras florzinhas pisoteadas na beira da história", segundo Hegel, são olhadas como efeitos colaterais necessários e inevitáveis. Desta forma o esquecimento da violência e das consequências trágicas que provoca para as vítimas, se tornou a condição necessária da perpetuação da violência. Porque a violência que se nega pelo esquecimento tornará a repetir-se pela impunidade.

Memória, justiça e mimese

"E aí o que acontece? O médico veio e botou a agulha no meu olho.
Meu corpo não respondeu. Não houve nenhuma manifestação de dor.
Quando meu corpo não respondeu, o médico diz:
' Ela está entrando em coma'.
Ouço um policial dizer: ' Não é possível, precisamos dela!
Direto para o hospital'.
Não foi porque eles ficaram bonzinhos de repente
e foram atender um ser humano.
Nada disso! É porque eles precisavam de mi! Precisavam
que eu falasse alguma coisa!"[50].

49 Uma crítica pertinente ao modelo de temporalidade sincrônica do progresso, assim como uma excelente reflexão sobre uma nova temporalidade *intempestiva* (messiânica) foi desenvolvida por ASSY, Bethania e HOFFMANN, Florian. "The faitfullness to the Real. The heritage os the Losers of History, Narrative, Memory and Justice. In. ASSY, Bethania; MELO, Carolina de Campos; DORNELLES, José Ricardo; GÓMEZ, José Maria. (org.) *Direitos humanos, justiça, verdade e memória.* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, pp. 9 -30

50 VIOLA, Solon Eduardo Annes e PIRES, Thiago Vieira. "NilcCardoso: Relembrar é preciso". In: COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. *Relatório Azul 2011 da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.* P. 19.

- Somos responsáveis por procurar caminhos alternativos à naturalização mimética da violência. Temos o desafio de pensarmos técnicas e dispositivos que venham a neutralizar, no possível, os efeitos miméticos da violência e sua injustiça conexa. Propomos a tese de que a mimese da violência estimulada pelas políticas de esquecimento encontra seu freio na memória. A memória desarma o potencial mimético da violência. Como consegue a memória neutralizar a potência mimética da violência?

Na memória existe uma potência anamnética que possibilita trazer para o presente aquilo que permanece oculto no passado[51]. A anámnese tem uma potência diacrônica que permite aceder aos porões da mimese violenta trazendo à luz aquilo que permanecia recalcado. Há na memória uma potência anamnética capaz de desmascarar a pretensa naturalidade da mimese violenta[52].

Num primeiro momento, a anamnese resgata o acontecimento do passado e o presentifica como um acontecimento da atualidade. Ela consegue recompor na atualidade os traços do passado. Ela costura as pontes do passado com o presente, tornando o passado parte de nosso presente. A violência ocultada pelo recalque do esquecimento formal encontra-se exposta pela potência anamnética ao debate de sua barbárie[53]. O ponto de contraste que a anamnese utiliza para questionar a potência mimética da violência é a condição das vítimas. A exposição pública e política da barbárie da violência é o começo da neutralização de sua potência mimética. A alteridade negada das vítimas é o ponto de referência utilizado pela potência anamnética para desmascarar o pretenso naturalismo da potência mimética.

Os atos de memória atualizam as barbáries da violência histórica como um meio eficiente para evitar a sua repetição. A violência esquecida formalmente tende a repetir-se como ato normal. O dispositivo naturalizador da violência mimética fica desconstruído quando confrontado com

51 Sobre a relação entre memória e história, cf. RICOEUR, Paul. *A memória a história e o esquecimento.* Campinas: Unicamp, 2007.

52 Neste sentido que Reyes Mate fala de uma *razão anamnética.* Cf. MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz.* São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005, p. 145-176.

53 MENDES, Alexandre Pinto. "Políticas de memória e justiça no Brasil: algumas questões". IN. ASSY, Bethania; MELO, Carolina de Campos; DORNELLES, José Ricardo; GÓMEZ, José Maria. (org.) *Direitos humanos, justiça, verdade e memória.* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, p.9 -30.

a memória da barbárie cometida contra as vítimas. Quando a potência mimética da violência é contrastada com a alteridade negada das vítimas, sua capacidade auto-reprodutiva se inibe e neutraliza[1]. Quando exposta pela memória, a potência mimética da violência perde seu potencial contaminante. As pessoas e instituições que atualizam a violência com atos de memória a partir das vítimas, conseguem inibir o potencial contágio da mimese violenta. As políticas de memória, ao expor as consequências históricas da violência, desarmam a potência contaminante de sua mimese[2]. As políticas de memória da violência histórica inibem sua utilização como dispositivo biopolítico de governo das populações. Os atos de memória inibem a barbárie, as políticas de esquecimento a perpetuam.

- O desarme do potencial mimético da violência é concomitante com a justiça das vítimas. Cada modelo de justiça requisita seus métodos. A perspectiva de uma justiça a partir das vítimas requer, como condição de possibilidade, a *memória.* A justiça a partir das vítimas estabelece uma nova relação com o passado[3]. Uma relação diacrôni ca em que o tempo deixa de ser linear. O utilitarismo dominante na ideologia do progresso reduziu o tempo a uma mera sucessão inevitável dos acontecimentos. A visão linear do tempo sepulta os acontecimentos do passado num amontoado de eventos progressivos em que a facticidade do presente se impõe como releitura dominante dos interesses das elites dominantes. Quem tem o poder de fabricar o sentido do presente (a elite social) esvazia de sentido os atos de in justiça contra os vencidos e se auto legitima executores do progresso da história [4].

A visão linear do tempo favorece uma história dos vencedores, na terminologia de Walter Benjamin. Porém, ao pensarmos a justiça desde as vítimas, o passado ressurge com uma potência significativa que interpela a auto-suficiência do presente. Qualquer presente existe sobre os lastres do

1 ZAFFARONI, Eugénio Raúl. *La palabra de los muertos*. Buenos Aires: Ed. Ediar, 2011.

2 ZAMORA, José Antonio e MATE, Reyes (org.) *Justicia y memoria. Hacia una teoría de la justicia anamnética.* Barcelona: Anthropos, 2011.

3 Como diz Pierre Nora, *"A verdadeira percepção do passado consiste em considerar que ele não era verdadeiramente passado".* NORA, Pierre (og.).*Les lieux de Mémoire.* Paris: Gallimard.Vol I, 1984.p. 18.

4 *"A Ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de uma marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo.A crítica da ideia dessa marcha tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha".*BENJAMIN, Walter. Ib. Tese 13 Sentido da história, p. 299.

seu passado. E nenhum presente pode deixar de ser o que o passado lhe legou[5]. Sendo que a temporalidade existe como expressão do fazer humano, não há sociedade nem pessoa que possa olhar para seu presente senão a partir do seu passado. O que somos está condicionado pelo que fizemos ou sofremos. Tudo o que passou está vivo no presente que nos constitui, nada do que aconteceu se perdeu para sempre. A diacronicidade da temporalidade presentifica para as vítimas a injustiça passada como seqüelas que não foram reparadas. As vítimas da injustiça existem nessa condição enquanto não houver uma justa reparação da injustiça cometida. A condição de vítima é correlativa à perpetuação da injustiça no tempo.

- 3. Enquanto a injustiça persistir, a vítima continuará submetida a tal condição de alteridade negada. A condição de vítima é um estado que deve ser superado, pelo próprio bem da pessoa vitimada. Mas como fazê-lo? Como abandonar a condição de vítima produzida pelos acontecimentos de um passado inesquecível?

O acontecimento ocorrido é inevitável, porém muitas das suas conseqüências são reparáveis[6]. Se a injustiça sofrida não tem como ser anulada enquanto acontecimento histórico, as condições provocadas pela injustiça podem ser mudadas. Essa é a responsabilidade da justiça histórica. Só uma justiça que restaure, no possível, a alteridade ferida poderá contornar o peso injuriante desse passado. As vítimas são um produto das injustiças passadas. Uma justiça a partir das vítimas remete o presente ao acontecimento da injustiça passada numa relação de imediatismo diacrônico em que o acontecimento passado existe como presente. As vítimas da história e a história das vítimas é parte constitutiva do presente e da justiça exigida. É como *"escovar a história a contrapelo"*[7]. Nada do que passou nos é alheio. A barbárie da injustiça passada nos interpela responsabilizando-nos a fazer justiça.

As vítimas históricas se tornaram invisíveis para a temporalidade linear por diversos artifícios. Políticas de esquecimento foram am-

5 *"Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela lampeja no momento de um perigo* [...]." BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito de história". Id. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 224.

6 ALASTUEY DOBÓN, M. Carmen. *La reparación a la víctima en el marco de las sanciones penales*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2000.

7 Tese 7. BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito de história". Id. *Obras escolhidas. Magia e técnica,arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 225.

plamente lavradas como versões oficiais de uma história dos vencedores. Inclusive a justiça procedimental, ainda que tenha sua validade precisamente enquanto mero procedimento, muito tem contribuído a ocultar as feridas da injustiça histórica[8]. Uma justiça de transição há de tomar a perspectiva das vítimas como critério ético do justo. Só uma justiça a partir das vítimas tem a possibilidade de retirar o manto de sua invisibilidade tecido pelo procedimentalismo sobre as injustiças históricas. Para que a vítima se torne um referente ético da justiça são necessárias práticas de memória que neutralizem as estratégias de esquecimento.

Neste contexto, a memória, sob a forma de *anamnese,* é o recurso das vítimas contra o esquecimento amnésico da injustiça histórica. Desde tempos imemoriais ambas dimensões (*anámnese* e *amnésia*) se confrontam numa disputa de poder para definir hermeneuticamente o sentido do justo na história e no presente. A invocação da memória anamnética[9] ou do esquecimento amnésico são estratégias de poder das vítimas para reivindicar justiça ou dos verdugos para legitimar seu status no presente.

Está aberta a possibilidade, entre outras, de pensarmos a desconstrução do naturalismo da violência e concomitantemente a abertura para construir um referente ético da justiça, a alteridade das vítimas, que sirva de critério para uma cultura dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção.* São Paulo: Boitoempo, 2004; Id. *O homo sacer. O poder soberano e a vida nua.* Belo Horizonte: UFMG, 2000.

ALASTUEY DOBÓN, M. Carmen. *La reparación a la víctima en el marco de las sanciones penales*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2000.
ARISTÓFANES. *As mulheres que celebram as Temosfórias.* Lisboa: Ed. 70, 2001

ASSY, Bethania e HOFFMANN, Florian. "The faithfulness to the Real. The heritage

8 O paradoxal do esquecimento é que, como afirma Reyes Mate: *"Sem memória não há, pois, injustiça, mas tampouco justiça"*. Id. *Tratado de la injusticia.* Barcelona: Trotta, 2011, p.292.
9 Reyes Mate tem desenvolvido amplamente este conceito de justiça anamnética ao longo de sua vasta obra. Cf. Id. "La mirada da vítima". *Estudios de Deusto.* Vol 50/1, Bilbao: Deusto, janeiro-junho 2002, p. 230-243.
Cf. também MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz.* São Leopoldo: Harmonia, 2005.

os the Losers of History, Narrative, Memory and Justice. In. ASSY, Bethania ; MELO, Carolina de Campos; DORNELLES, José Ricardo; GÓMEZ, José Maria. (org.) *Direitos humanos, justiça, verdade e memória.* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, p. 9-30.

AUERBACH, Erich. *Mimesis. La représentation de la réalité dans la littérature occidentale.* Paris: Gallimard, 2005.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 224.

BENJAMIN, Walter. "A doutrina das semelhanças". In. Id. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1996, p. 108-113.

DERRIDA, Jacques. *La Dissémination.* Paris: Seuil, 1993.

ESPOSITO, Roberto. *Immunitas. Protección y negación de la vida.* Madrid: Amorrurtu, 2005

FOUCAULT, Michel. "O direito de morte e o poder sobre a vida". In. Id. *História da sexualidade 1. A vontade de saber.* Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 130

FRIEDMAN, Milton *Capitalismo e liberdade.* São Paulo: Nova Cultural 1998.

GAMBOA TAPIAS, Camila (Org.) *Justicia transicional. Teoría y práxis.* Bogotá: Ed. Uni. Rosario, 2006.

GIRARD, René. *A violência e o sagrado.* São Paulo: Paz e Terra/UNESP, 1990.

GIRARD, René. *O bode expiatório.* São Paulo: Paulus, 2004

HAYEK, Friedrich. *O caminho da servidão.* Rio de Janeiro: Bibliex Cooperativa, 1991;

HEGEL, G. W. F. *A razão na história*. Lisboa: Edições 70, 1995.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito.* Lisboa: Ed. 70, 2000.

MATE, Reyes *Tratado de la injusticia.* Barcelona: Trotta, 2011, p.292.

MATE, Reyes, "La mirada de la víctima". *Estudios de Deusto.* Vol 50/1, Bilbao: Deusto, janeiro-junho 2002, p. 230-243.

MATE, Reyes. *Meia-noite na história. Comentários às teses de Walter Benjamin sobre o conceito de história.* São Leopoldo: Unisinos, 2011.

MATE, Reyes. *Memórias de Auschwitz.* São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005.

MENDES, Alexandre Pinto. "Políticas de memória e justiça no Brasil: algumas questões". IN. ASSY, Bethania; MELO, Carolina de Campos; DORNELLES, José Ricardo; GÓMEZ, José

Maria. (org.) *Direitos humanos, justiça, verdade e memória.* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012, p.9 -30.

NORA, Pierre (org.). *Les lieux de Mémoire*. Paris: Gallimard. Vol I, 1984.

NOZICK, Robert. *Anarquia, estado e utopia*. São Paulo: Zahar, 1991.

PAIGE, Arthur. "How transitions Reshaped Human Rights. A conceptual history of Transitional justice. In. REÁTEGUI, Félix. *Transicional justice*. New York/Brasilia: International Center for Transitional Justice and Comissão Nacional de Anistia – Brasil, 2011, p. 69 – 124.

REÁTEGUI, Félix. *Transicional justice*. New York/Brasilia: Internacional Center for Transicional Justice and Comissão Nacional de Anistia – Brasil, 2011.

RICOEUR, Paul. *A memória a história e o esquecimento.* Campinas: Unicamp, 2007.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. "Os paradoxos da memória na crítica da violência". In. Id. *Justiça e memória II. Direito à justiça, memória e reparação. A condição humana nos estados de exceção.* São Leopoldo: IFIBE/Casa Leiria, 2012, p. 21 -54.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. *Por uma crítica ética da violência.* São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

RUIZ. Castor M. M. Bartolomé. *As encruzilhadas do humanismo. Subjetividade e alteridade ante os dilemas do poder ético.* Petrópolis: Vozes, 2006.

TELES. Edson e SAFLATE, Vladimir. *O que resta da ditadura.* São Paulo: Boitempo, 2010.

VIOLA, Solon Eduardo Annes e PIRES, Thiago Vieira. "Nilce Cardoso: Relembrar é preciso". In: COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. *Relatório Azul 2011 da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.*

WULF, C. *Mimese na Cultura.* São Paulo: Annablume, 2004, p. 21

ZAFFARONI, Eugénio Raúl. *La palabra de los muertos*. Buenos Aires: Ed. Ediar, 2011.

ZAMORA, José Antonio e MATE, Reyes (org.). *Justicia y memoria. Hacia una teoría de la justicia anamnética.* Barcelona: Anthropos, 2011.

3.3
LA TRASFORMACIÓN DE LAS NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE LAS VIOLACIONES A LOS DERECHOS HUMANOS EN CHILE

La experiencia en EDH en un curso de formación inicial docente

Maria del Pilar Muñoz Hardoy: profesora titular
Alicia Ibáñez, Carolina Millalén y Camila Silva: profesoras ayudantes
Equipo Docente del Curso Educación en DDHH y Ciudadanía
Facultad de Educación Universidad Diego Portales - Chile

Con la convicción de formar a las nuevas generaciones de docentes nace desde la consideración de que la Educación en Derechos Humanos en América Latina es uno de los frutos históricos del período de autoritarismo en el que se inscribieron las violaciones sistemáticas a los DDHH durante las últimas décadas, por lo que su análisis y enseñanza requiere de un punto de vista que sea capaz de reconocer tanto

el contexto histórico en el que nace, como el contexto actual desde el cual está siendo desarrollada. (Salvat: 2005; Rodino: 2008).

Sin embargo, si bien es posible reconocer que la promoción de la EDH surge tras la experiencia del autoritarismo y con el tiempo se ha hecho parte de las políticas públicas desarrolladas a nivel nacional y multilateral, ampliando con ello sus contenidos y problemas, actualmente todavía se continúa comprobando de manera importante, las dificultades que se interponen para su implementación en las escuelas, debido por una parte, a una tendencia instrumental del sistema de enseñanza y a problemas estructurales que afectan en general el diario hacer de los docentes (Magendzo, 2006). Pero más aún, por otro lado, en nuestro contexto chileno, estas mismas dificultades pueden verse mayormente potenciadas ante la ya naturalizada tensión que significa abordar en el contexto de la escuela el tema del "Nunca más", que al parecer, más que reconocerse como un problema ineludible que la sociedad entera debe afrontar y debatir, se continúa leyendo como un asunto politizado y que arrastra únicamente a alimentar la división intestina entre los ciudadanos.

De este modo, así como el ejercicio de la EDH al interior de la escuela se ve tensionada doblemente al momento de abordar la temática de la violación de los DDHH en el pasado reciente de Chile, específicamente en el período iniciado con el Golpe de Estado de 1973 hasta el período de transición democrática que se inicia en 1989, esto también se ve reflejado en el espacio de la formación docente donde es posible constatar la complejidad de llevar a discusión dicho tema.

De acuerdo a lo anterior, a continuación presentaremos parte la experiencia del curso *Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía* para estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Diego Portales, realizado durante el primer semestre del año 2011 y 2012, centrándonos en dar cuenta sobre las maneras en que se comprende y se recuerda la historia reciente de Chile, específicamente, las violaciones a los derechos humanos ocurridas en Chile durante la Dictadura Militar, entre aquellas generaciones de jóvenes que no vivieron durante este período y del impacto que un curso tal podría tener en ellas.

A partir del análisis de las reflexiones escritas por los jóvenes

en el transcurso de diferentes momentos pedagógicos, se ha intentado caracterizar las múltiples narrativas históricas que ellos fueron presentando y el papel que cumplirían en la formación de marcos explicativos para la comprensión de la historia reciente y las violaciones a los derechos humanos que dentro de ese período se propinaron a la población civil, poniendo énfasis en identificar, algunas transformaciones que posiblemente se hayan dado en sus planteamientos a lo largo del curso.

Es por ello que el principal objetivo de la investigación, ha sido conocer los cambios en las narrativas históricas construidas por los y las docentes en formación, respecto a las violaciones a los DDHH ocurridos durante la dictadura militar chilena (1973-1990), explorando cuáles son los elementos que componen sus narrativas históricas oficiales y cuáles se van incorporando a partir de comparar con diversas fuentes escritas, espacios de memoria, archivos, testimonios, etc.

Para tal propósito, en la presente publicación, haremos referencia a presentar la experiencia pedagógica del curso "Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía", partiendo por dar a conocer algunos de sus antecedentes generales y su metodología. Respecto a esta última se detallan algunos objetivos, contenidos y recursos que le dan sustento y que, a su vez, conforman la moldura en donde nace el motivo de la investigación.

Posterior a ello, damos a conocer el diseño de la investigación, en donde aludimos a su marco teórico, metodología e instrumentos para luego realizar el análisis de los resultados y finalmente, ofrecer las conclusiones.

Presentación de la Experiencia Pedagógica
El curso "Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía"

En la malla curricular de las carreras de Educación Básica y Educación Parvularia de la Universidad Diego Portales, hemos incorporado en el primer semestre el curso de carácter obligatorio "Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía". La formación en DDHH se incorpora en nuestra 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 comprometido con la causa de la justicia y los derechos de los estudiantes, incorporando en el discurso pedagógico de nuestros y nuestras estudiantes, que cada persona, niños, jóvenes y adultos, "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)

En segundo lugar, consideramos que la educación en DDHH y Ciudadanía es un componente fundamental en la formación de educadores, como expresa el Perfil de Egreso de nuestra Facultad, en el que hemos definido que "la acción profesional se sustentará en valores humanistas, y de responsabilidad social para contribuir al mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación…valorando el sentido de servicio público y de responsabilidad social de la profesión docente, con mística y entrega". Por ello, esta cátedra analiza la temática de la Educación en DDHH y la Formación Ciudadana como sustento valórico para una sociedad democrática, comprendiendo 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 cómo agente multiplicador que vela por la paz y los derechos.

¿Cómo estructurar un curso para futuros profesores en base a estos objetivos? La estrategia que escogimos fue analizar los DDHH no como una serie de prescripciones listas para ser enseñadas y aplicadas, sino como un producto histórico en constante transformación, que debe ser resignificado en un amplio contexto sociocultural y que se encuentra atravesado por los conflictos y tensiones que existen en cada sociedad. Además de las orientaciones y actividades desarrolladas en las distintas Unidades del curso, se buscó evidenciar la incorporación de los DDHH, mediante la evaluación clave, que se realiza finalizando con la realización de videos documentales sobre alguna situación de DDHH en la actualidad escogida por los propios estudiantes.

El curso de este año, estaba compuesto por 101 estudiantes, de los cuales 93 pertenecían a las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica, mientras que 8 pertenecían a otras carreras, como sicología, derecho, diseño, sociología, bachillerato en Ciencias Sociales, etc. La mayoría de los miembros del curso eran

mujeres (93 mujeres, 8 hombres). En cuanto a sus edades, 61 estudiantes tenían entre 18 y 20 años, 35, entre 21 y 29 años y 5 estudiantes, entre 30 y 41 años.

Metodología del Curso

El diseño del curso

El rol docente en una sociedad contempla desarrollar una compleja síntesis histórica y cultural, por lo cual, en la tarea de su formación, esta característica se hace inexcusable. Abordar en este marco la Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía, puede entenderse justamente como un ejemplo de querer contrastar la tarea educativa con la experiencia histórica, política y ética de la que somos parte. Por lo tanto, el diseñar una pedagogía con tales propósitos para los futuros pedagogos es una apuesta necesaria que requiere mirar la realidad, pero también mirarse a sí mismo como entidad o institución formadora, de modo de ir proponiendo vías o posibles caminos para generar procesos de aprendizajes efectivos, transformadores y críticos.

El tema de los Derechos humanos en nuestra realidad chilena sociocultural es aún reducido, silenciado e incluso equívoco, de tal modo que su enseñanza tiene que contemplar varios aspectos teóricos y prácticos, que en este caso, hemos querido poner en funcionamiento.

Este curso de Educación en Derechos Humanos y Formación ciudadana para el primer año de las carreras de Educación Básica y Educación Parvularia de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, ha pretendido ir construyendo un enfoque pedagógico integral que aspira a fomentar un aprendizaje informativo, reflexivo, e interactivo acerca de los derechos humanos promoviendo así en los estudiantes, conductas y acciones sustentadas en una posesión elaborada y contextualizada de ellos. Para esto se pensó abordar una serie de competencias relacionadas con el plano cognitivo, procedimental y también actitudinal, que a su vez, quisimos cristalizar en la elaboración de tres unidades didácticas[1]:

- Unidad 1: "Conceptos y fundamentos de los Derechos Humanos y Educación en Derechos humanos" en la cual se ofreció una compren-

1 El detalle de las Unidades puede ser revisado en "Anexos".

sión más profunda de los DD. HH, a través de un análisis de su desarrollo histórico y los contextos a través los cuales se fue modificando la manera en que la sociedad los ha comprendido. Esta unidad tuvo una importante contextualización histórica de los procesos chilenos.

- Unidad 2: "Experiencias de violencia y ruptura de derechos humanos" donde se abordaron algunos de los procesos paradigmáticos y problemáticas de violación a los derechos humanos, de tal modo que se pudieran apreciar experiencias históricas concretas donde pueda considerarse la necesidad de la EDH. Esta la unidad eje de la investigación.
- Unidad 3. "Formación ciudadana y formación docente" en la cual se trató la necesidad de desarrollar una cultura en educación en derechos humanos como parte de la formación ciudadana".

Así, estas mismas competencias, objetivos y temas anteriormente reseñados, se vieron ejercitados en actividades cuyo énfasis estuvo en la información y manejo de diversas fuentes, en la discusión y reflexión y en la elaboración de trabajos individuales y grupales.

Cabe destacar, que una de las principales apuestas pedagógicas de este curso estuvo en el uso de ciertos recursos que fueron seleccionados por su potencial informativo, interactivo y político. Con ello nos estamos refiriendo principalmente a:

a) Recursos audiovisuales: especialmente enfocado en la proyección de documentales considerados como archivos históricos u otros más recientes de la historia de Chile y de otros países de diversas raíces socioculturales.
b) Visita al Museo de la Memoria: este recurso, en cuyo análisis se enfoca el presente trabajo, cumplió la doble función de proporcionar el impacto o significación que puede llegar a tener la indagación en otro espacio educativo que no sea la localidad escolar, y también, el de incluir el contacto directo con un lugar de memoria en la reflexión de nuestro pasado reciente.
c) Invitados y testimonios: el curso también contó con la presencia de distintos actores sociales que se pronunciaron sobre sus experiencias relativas a la violación o defensa de los Derechos humanos.

Hasta este momento, hemos podido dimensionar la gran incidencia que produjeron tales medios y presencias, no sólo a través del hecho

que los estudiantes puedan contar con una más profunda concepción de los derechos humanos para su difusión educativa, sino también, porque permitió vincular de otra manera la relación de la institución universitaria con otros espacios y actores de la sociedad civil.

La investigación

Esta investigación surge de la inquietud del Equipo Docente por sistematizar las evidencias del aprendizaje de los estudiantes, correspondientes a las distintas actividades y reflexiones propuestas durante el semestre. Como Equipo, ya habíamos realizado una breve investigación con la generación del año 2011, luego de constatar la profundidad de las reflexiones que los estudiantes estaban sosteniendo en el marco del curso. Uno de los elementos que más llamaron nuestra atención en esa ocasión, fue la manera en que los docentes en formación se enfrentaban al pasado histórico de Chile y a los casos emblemáticos de violación a los DDHH, la cual estaba atravesada de dudas, silencios e incomodidad. En respuesta a este diagnóstico, es que el año 2012 se fortalecieron los contenidos históricos, incorporando una clase dedicada exclusivamente al estudio histórico-empírico de las situaciones de violaciones a los DDHH en América Latina y Chile. Con la intención de monitorear el efecto de este énfasis, se diseñó esta investigación, teniendo como objetivo principal la comprensión de las formas en que los estudiantes narran el pasado reciente de la sociedad chilena, bajo la consideración de que esas *narrativas históricas* han sido construidas socialmente a partir de sus experiencias familiares, sociales, escolares; a la influencia de los medios de comunicación y a la fragmentada información histórica en circulación. Bajo esta pregunta de investigación, se encuentra una profunda inquietud sobre la formación docente pues, ¿sería posible educar a futuros profesores en el respeto a los DDHH sin conocer sus aproximaciones previas a estas temáticas?, ¿podríamos pasar por alto la incredulidad, el miedo o la rabia que expresaban nuestros estudiantes? Y, en último término, ¿cómo educar en DDHH a una generación que nació después de la vuelta a la democracia y que pasó por la escuela cuando estas temáticas estaban veladas por el silencio de los años de la

transición?

Marco teórico

Consideramos que la EDHyC está directamente relacionada con la memoria histórica de los grupos con quienes se está trabajando, dado que ésta constituye un nexo ético y político entre los hechos del pasado y el presente, al mismo tiempo que permite revelar el carácter histórico del conocimiento del pasado, aquello que algunos autores han llamado "la historicidad del pensamiento histórico" (Romero: 2008) o "narrativas históricas" (Popkewitz: 2007) al referirse a la manera en que las sociedades organizan y estructuran su comprensión del pasado.

Entendemos además, que las maneras de narrar el pasado son el reflejo de las distintas significaciones y valoraciones construidas por los jóvenes durante sus procesos de aprendizaje (Carretero y Kriger, 2008), que pueden configurarse como un marco estructural para la construcción de identidades (Popkewitz, 2003). De esta manera, las narrativas que predominan en su memoria sobre la historia reciente de Chile (Winn, 2004), nos permiten conocer cómo se han articulado las distintas fuentes de información en la construcción de explicaciones propias de los hechos: antecedentes históricos organizados y desorganizados, información proveniente de los medios de comunicación y espacios de socialización, así como las diversas experiencias personales y familiares.

De este modo, teniendo clara la estrecha relación entre educación en derechos humanos y su fortalecimiento desde el estudio de la memoria histórica que nos permitiría afrontar el análisis de un período reciente en que éstos se han visto vulnerados, y por ende, también el conjunto de la comunidad social, es que requerimos para nuestros fines, una instancia de comparación que permita a los estudiantes quebrar, alterar, enriquecer la propia construcción de las significaciones y valoraciones. Por lo tanto, para la efectividad de la investigación es que pensamos que cobran elemental importancia los espacios de memoria, o bien los lugares construidos expresamente para el recuerdo. Respecto a los primeros, los espacios de memoria son "espacios físicos en los cuales

ocurrieron acontecimientos y prácticas represivas del pasado reciente - campos de detención, lugares donde ocurrieron matanzas, edificios donde actores socio-políticos del pasado fueron reprimidos (…) Son esos los lugares que se marcan para mantener el recuerdo y homenajear a sus víctimas." (Jelin y Langland, 2003). Los segundos comprenden las casas de memoria, las bibliotecas, las plazas, los museos, los parques. Al respecto, señala Stern:"Las memorias emblemáticas potenciales necesitan contar con una elaboración y circulación más o menos públicas (…) Si no hay proyección, las memorias potencialmente emblemáticas quedan culturalmente arrinconadas como algunos recuerdos sueltos más, personales y quizás arbitrarios o equivocados, sin mayor sentido colectivo" (Stern, 2002).

En síntesis, de acuerdo a lo anterior, abordaremos un problema crucial y latente de la sociedad chilena en el contexto de la educación en DDHH, cuya complejidad, dado su reciente acaecimiento, es posible tratarla desde la perspectiva de la memoria histórica, la que nos permitirá abordar la densidad del pasado en tanto acudamos a las narraciones y accedamos a los lugares de memoria para de esta manera, procurar una reflexión más profunda y constructiva para afrontar una experiencia social traumática y de ruptura.

Metodología

Para la obtención de la información, se establecieron tres momentos de recolección de testimonios y reflexiones de los estudiantes: el momento inicial se refiere a las ideas previas de los estudiantes, las que fueron recopiladas durante el primer mes de clases; un momento de quiebre, definido por la visita al Museo de la Memoria al final de la primera unidad; y un momento final, pesquisado a partir del análisis realizado por los estudiantes durante una evaluación sumativa del curso, en la que debían analizar una columna de opinión del abogado Gonzalo Rojas publicada en El Mercurio 2, integrando las discusiones y lecturas del curso, así como una reflexión realizada durante la última semana de clases.

Momento	Instrumento
Inicial	• Taller 1: Relación con situaciones de violación a los DDHH. • Preguntas abiertas antes de ver el documental "I love Pinochet" 3
Quiebre	• Preguntas abiertas después de visitar el Museo de la Memoria.
Final	• Prueba Nº 1 del curso: Análisis de una situación de violación a los DDHH integrando la bibliografía del curso. • Reflexión final del curso.

Posteriormente, esta información fue transcrita y su contenido analizado, cuyo resultado será presentado en el siguiente apartado.

RESULTADOS

Primer momento: Ideas previas sobre los DDHH al inicio del curso

Una de las constataciones más transversales en los testimonios de los estudiantes, es cierta incomodidad al discutir sobre las violaciones emblemáticas a los DDHH en Chile, a saber, los hechos ocurridos luego del Golpe de Estado de 1973 y la posterior Dictadura. Esta incomodidad es caracterizada, por un grupo importante de jóvenes, como cierta dificultad para hablar de las violaciones a los DDHH en Chile.

> "Me identifico totalmente con aquel que señaló no sentirse parte de ninguno de los dos grupos, creo que al ser algo que yo no viví, es complicado formarse una visión crítica, ya que dependiendo de quién cuente la historia ésta varía notoriamente. Teniendo lados familiares (partidarios de diferentes ideologías) con ideas totalmente opuestas, sé que lo que cuenten no va a ser cien por ciento verídico; y por eso creo que no tomar partido por ninguna de las dos ideologías es lo más sensato para la gente que no vivió en esa época." (Reflexión posterior a fragmento de documental "I love Pinochet").

> "Me siento identificada con un poco de la posición de la joven y con un poco de la posición del joven que no le gustaba la política, mis razones son que al igual que este joven, a mí no me gusta el tema de la política, pero tampoco es fácil ser indiferente al tema del golpe de estado, no se puede tener una opinión 100% neutra. También me identifico un poco con la joven que está de acuerdo con el gobierno de Pinochet, ya que en mi familia siempre se ha dicho que fue lo mejor para el país, pero aún así creo que no eran necesarios tantas muertes, este tema es tan polémico que igual me gusta evitarlo." (Reflexión posterior a fragmento de documental "I love Pinochet").

Creemos que esta situación de incomodidad, se debe a que este tema habitualmente está asociado a discusiones y conflictos tanto en la familia, los grupos de amigos y el espacio público. Efectivamente, se pudo constatar que la mayoría de los jóvenes construye una posición personal frente a estos hechos a partir de lo vivido por su familia, las que forman parte de una *herencia política* que otorga una importante carga emocional al relato, pero también cierta dificultad para enfrentar estas problemáticas más allá de una experiencia personal, intentando establecer abstracciones éticas e históricas.

Este énfasis en la experiencia, se expresa en una actitud muy extendida entre los estudiantes en relación a la legitimidad para opinar de las violaciones a los DDHH, según la cual, sólo son legítimos los puntos de vista de quienes participaron directamente de estas situaciones o período histórico. Esta argumentación es observable tanto en estudiantes que demuestran una actitud más escéptica o lejana, como en aquellos que se muestran más sensibilizados por la historia reciente de Chile. Como consecuencia de esto, muchos estudiantes señalan que no es posible opinar de hechos en los que no participaron directamente.

> "Creo que tiene mucha razón la mujer al decir que uno tiende a ser en donde nació y su ambiente y familia. Mi familia es muy de derecha... Mientras yo no esté 100% informada no me gusta opinar mucho (los dos lados tienen sus pros y contras) es por eso mismo que e cargan los extremistas. Hay dos puntos, dos verdades (el estilo neonazi/homofóbico). Respeto." (Reflexión posterior a fragmento de documental "I love Pinochet").

> "... Yo en ese periodo ni siquiera estaba en planes de nacer por lo que no tengo experiencia en esa época, ni recuerdos, todo lo que se es por lo que me contaron o lo leí, ambas son con profunda subjetividad, por eso mi postura no era tan estricta... Sea como sea no justifico y estoy absolutamente en contra de muertes injustas y torturas." (Reflexión posterior a fragmento de documental "I love Pinochet").

Desde el punto de vista ético y político en que se construyó la propuesta del curso, si bien la experiencia es una de las fuentes de conocimiento más relevante en las experiencia de los individuos, no es la única, en la medida que comprendemos que toda experiencia es siempre social. De modo que toda violación a los DDHH tiene un sentido social pues 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. No obstante lo anterior, la totalidad de los estudiantes planteó un punto de vista personal frente a las violaciones a los DDHH. Dentro de ello, pudimos identificar tres grandes relatos en torno a la coyuntura histórica del Golpe de Estado.

En primer lugar, se encuentran aquellos relatos que, si bien no justifican las violaciones a los DDHH, hacen referencia a la existencia de un caos social que demandaba orden o bien, a los resultados positivos que habría tenido la intervención militar, en el mediano y largo plazo. En este punto fue muy interesante constatar cómo un grupo significativo de jóvenes reproduce la idea de que luego de la Dictadura, Chile comenzó un ciclo de crecimiento económico y mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como la existencia de un estado de seguridad pública que habría sido la expresión del orden en la vida cotidiana:

> "... A mi familia no le tocó sufrir por el tema, por lo tanto no tengo ningún resentimiento hacia Pinochet... es verdad que el país se superó y tuvo grandes avances al pasar por esta situación. No justifico la muerte de nadie, pero al final somos una generación que NO vivió directamente y nos dejamos llevar por lo que dicen los demás..." (Reflexión posterior a fragmento de documental "I love Pinochet").

Junto a ello, se pudo identificar a un grupo de estudiantes que si bien se plantean de manera crítica frente a la Dictadura, expresan un sentimiento de lejanía frente a los acontecimientos, en la medida en que sus familias –ni ellos- fueron afectados directamente. Si bien aquí hay un juicio crítico, este no se apoya en argumentos éticos, políticos ni históricos, sino que más bien evita establecer un compromiso irrestricto con ambas posiciones.

> "Yo creo que me siento un poco más identificada con el que está en contra del gobierno de Pinochet. No me atrevo a decir que lo apoyo al 100% porque me declaro un poco ignorante en el tema, ya que me baso según lo que vivió mi familia, de todas maneras, estoy totalmente en contra del gobierno de Pinochet." (Reflexión posterior a fragmento de documental "I love Pinochet").

Por último, fue posible encontrar un grupo de estudiantes que expresa una clara oposición a las violaciones a los DDHH, la que se argumenta, nuevamente, en las experiencias familiares y personales:

> "Mi papá cuenta que al salir en las mañanas, se encontraban con cadáveres en las calles, gente muerta a balazos, camiones con gente muerta que era recogida por los militares como si fueran animales; dentro de las violaciones más impactantes que fue testigo mi padre ocurrió cuando vio que un militar disparó a un hombre, presenció el momento en que cayó muerto; por otro lado mi mamá cuenta que estaban en estado de sitio, mi abuelo se encontraba en el antejardín de su casa cuando pasa un camión de militares, el cual le dice que se entre con un puro balazo, balazo que fue a parar en el muro del antejardín, por poco lo matan y nos hubiésemos convertido en actores víctimas de la violencia militar de la época." (Reflexión Taller Nº1).

Como se puede observar, en los tres casos descritos, la familia y las experiencias particulares son el principal argumento al momento de establecer un juicio personal. Esta situación se refuerza por dos elementos exclusivos de esta generación de estudiantes. En primer lugar, el año 2012, un grupo de cinco estudiantes era mayor de 30 años, por lo que se encontraban en la facultad de recordar o dar testimonio de dicho período coyuntural. Junto a ello, un estudiante provenía de una familia de militantes de izquierdas que debió partir al exilio en los años ochenta, por lo que

había nacido en Argentina. Por último, encontramos el caso de dos jóvenes que comunicaron a sus compañeros que eran familiares de personas que habían pertenecido a distintas ramas de las Fuerzas Armadas durante la Dictadura, teniendo participación directa o indirecta en situaciones de violación a los DDHH. En todos estos casos, los estudiantes se demostraron especialmente sensibilizados y comprometidos positivamente con la defensa de los DDHH. El hecho de recordar *desde la infancia*, imprimió un tono especialmente comprometido en sus relatos, como puede observarse en los siguientes testimonios:

> "Mi vida comenzó en los 70 y me tocó vivenciar la realidad de aquellos años, por lo menos testigo consciente de a fines de los 80, donde se vulneraban los derechos de miles de chilenos, por ejemplo en su opinión, en el derecho a libre expresión, en el derecho a la vida, así como conocidos eran muchos casos de exilio. Me tocó vivenciar también el miedo a pensar distinto, el temor de transitar por las calles con entera libertad, el temor hasta de escuchar música. Conocí también un caso (de entre muchos otros) de secuestro y posterior asesinato. Hoy también me siento, o soy testigo en el diario vivir de la violación a ellos, hoy tampoco me siento segura de transitar por las calles…" (Reflexión Taller Nº1).
> "... Creo que mi posición jamás será de izquierda, pero menos de derecha, mi labor y amor social y comunitario es muy grande para justificar lo injusto y las atrocidades cometidas... yo tengo en mi cabeza todas las historias verdaderas de las muertes y torturas contadas por familiares. Tengo los actos terroristas cometidos por el frente. **Tengo las dos verdades contadas por gente que las cometió y las vivió**... Familia paterna: desterrando gente-presenciando interrogatorios de esa época-presenciando torturas-todos de derecha-(beneficiados por el gobierno de Pinochet y transportando presos políticos a isla Dawson y otros lugares)- padre y tíos policía de Investigaciones-Cabo I en Reserva, Ejército de Chile. Familia materna: muchos miembros del Frente Manuel Rodríguez-todos ultraizquierda. Perseguidos en su momento, ayudados por policías familiares-tíos y tías por parte de madre inscritos en el Partido Comunista en esos tiempos hasta hoy... solo una cosa ¡justicia¡" (Reflexión posterior a fragmento de documental "I love Pinochet").

Este último testimonio relata con precisión sorprendente la contradicción que pudimos observar en una serie de relatos: la existencia de dos verdades contrapuestas, cuya síntesis es un proceso complicado

para los jóvenes. No deja de llamar la atención el hecho de que, en más de un caso, los estudiantes explican que al interior de sus familias coexisten dos posiciones polarizadas, como en el caso de este joven, cuya familia paterna formaba parte de las Fuerzas Armadas, mientras que su familia materna eran militantes de izquierda, lo que da cuenta no sólo de la coexistencia de posiciones conflictivas al interior de la sociedad chilena, sino también de la existencia de un imaginario cultural de enfrentamiento, en el que existían dos fuerzas contrapuestas, destinadas a anularse mutuamente. Esto permite entender, con mayor claridad, la actitud de incomodidad que hemos señalado anteriormente: en muchos casos, las opiniones sobre el Golpe de Estado significaron un conflicto incluso al interior de la familia, al igual que en otros espacios de socialización. Creemos que este conflicto fue transmitido de una generación a otra, tanto por la discusión abierta, como por el silencio que imperó durante gran parte de la Dictadura de los ochenta y la transición de noventa, período durante el cual el sólo hecho de hablar sobre las violaciones a los DDHH. Frente a este *silencio transgeneracional*, cabe preguntarse qué rol ha cumplido el sistema educacional, particularmente la escuela, en la formación de una ciudadanía democrática, así como en la formación en DDHH.

En el caso de nuestras estudiantes, un grupo significativo realizó una crítica a la escuela, por no incluir entre sus contenidos o aprendizajes lo relativo a la historia reciente de Chile, o bien, por mantener enfoques de enseñanza "tradicionales" que impiden el conocimiento de las violaciones a los DDHH y el desarrollo de una ciudadanía democrática. Éste déficit de la formación escolar también fue apreciado por las docentes del curso durante el desarrollo de las clases, en la medida que los estudiantes expresaron tener mínimos conocimientos a los acontecimientos ocurridos antes, durante y después del Golpe Militar. Pese a esto, la valoración que los estudiantes hacen de la educación es positiva, destacando de ella el papel que la escuela está llamada a cumplir en la formación de una ética de respeto a los DDHH y el mejoramiento de la convivencia social:

> "Creo que, en realidad, el tema de pasar la materia en el colegio y aprender de historia, etc., es un mero pretexto para enseñar disciplina, respeto, generar intereses en las personas,

> etc., afirmación que, de hecho, puedo evidenciar con el ejemplo de la micro que mencioné anteriormente. En la medida que somos más educados, no transgredimos los derechos de las otras personas y, de esta manera, no agredimos a la sociedad." (Reflexión Taller Nº1).
>
> "La educación venga de donde venga es netamente necesaria, el que hayamos elegido esta carrera para nuestras vidas, no solo significa enseñar a los niños materia, sino que también enseñarles el mundo y cómo manejarse en este sin pasar a llevar a nadie, somos actores importantísimos dentro de la sociedad para que esta avance. Como es sabido, ser profesor y no luchar es una contradicción pedagógica." (Reflexión Taller Nº1).

Con todo lo anterior, se puede concluir que en una primera etapa del curso, las visiones de los estudiantes estaban estrechamente marcadas por los relatos familiares, los que no necesariamente eran homogéneos, pues también se pudo detectar conflictos al interior de esta unidad de socialización primaria. Independientemente de las posiciones detentadas por las distintas familias, se pudo constatar que en prácticamente todos los casos la historia familiar tuvo una alta incidencia en la vinculación que los jóvenes tienen con los hechos de violación a los DDHH, aunque no una transferencia automática. Del mismo modo, también se pudo identificar cierta incomodidad a hablar, debatir y reflexionar sobre los hechos emblemáticos de violación a los DDHH, no así en el caso de situaciones cotidianas donde las personas ven transgredidos sus derechos, lo que creemos forma parte de una transferencia transgeneracional del silencio que imperó en el espacio público durante al menos dos décadas. Para los jóvenes de este curso, cuyas edades rondan los 20 años, este silencio en el espacio público fue experimentado especialmente en la escuela, espacio donde se evidenció con claridad la falta de una política educativa frente a la educación en DDHH y de enseñanza de historia reciente de Chile, no sólo en los aspectos políticos asociados al Golpe Militar, sino también en los efectos económicos, sociales y culturales de los años ochenta y noventa. Pese a ello, los estudiantes demostraron una alta valoración del papel que la educación puede cumplir en la educación en DDHH.

Segundo momento: El quiebre después de la visita al Museo de la Memoria

El segundo momento identificado en esta investigación es aquel donde se evidencia un quiebre respecto a los puntos de vista iniciales de los estudiantes. Si bien en todas las evidencias recogidas se otorgó a los estudiantes el derecho a escoger si firmar sus testimonios con nombre, dado que no buscábamos comparar los puntos de vista de personas en particular sino del grupo curso, es posible afirmar que la visita al Museo de la Memoria marcó una inflexión en la aproximación que los estudiantes tienen sobre hechos de violación a los DDHH, tanto cotidianos como emblemáticos.

La primera constatación es que la mayoría de los testimonios que da cuenta de un cambio en su punto de vista se basa en la **empatía** que los estudiantes pudieron sentir a partir de la observación de testimonios, objetos y representaciones artísticas e informativas. Esto habría permitido un proceso de identificación con el otro, incluso con quienes formaron parte de otra generación y que pudieron haber tenido puntos de vista y posiciones políticas distintas a las propias. Son frecuentes los testimonios basados en las emociones, sentimientos y valores reafirmados, tales como el respeto por el otro, la dignidad o la justicia, luego de la visita.

> "Después de la visita del museo, me sentí como en duelo. Creo que aún no logro reponerme de la visita, tuve que volver a ir el día domingo, porque no cabía en mi cabeza tanta información y en mi corazón no cabía tanto dolor…veo que la gente no ha aprendido de su historia, cuando en el cotidiano vivir, somos irrespetuosos, despectivos, tan egocéntricos…después de la visita siento un gran compromiso social de tratar de mejorar mi país…la visita creó en mí un espíritu de lucha, despertó mis emociones, mi sensibilidad, mi empatía…"((as, Wachtel desprende afinidadeo de la Memoria)l escriturales culturales indifestaciones abordadas, Wachtel desprende afinidadeReflexión posterior a la visita del Museo de la Memoria).

Este "despertar de las emociones" referidos por la estudiante, provocaron en muchos estudiantes un fortalecimiento de su **compromiso con los DDHH.** Muchos testimonios describen una verdadera actitud militante frente a los DDHH, que se debería desplegar tanto en su vida cotidiana como en la escuela, a partir de sus roles de ciudadanos y profesores, respectivamente.

> "En relación a mi postura inicial, el que daba haber agregado que además de respetar los DDHH, hay que defenderlos… esta idea principalmente, me surgió a partir de las cartas que habían en el museo. Para que esos niños no vuelvan a tener que esperar a ser grandes para entender donde están sus papás, es que -además de respetarlos- hay que defenderlos" (Reflexión posterior a la visita del Museo de la Memoria).

> "Tanto las clases de Educación en DDHH, como la visita al Museo de la Memoria me han servido en lo personal para ampliar mi mirada de una realidad y una historia de este país la cual no me parece justo olvidar, creo que gracias a esto cada vez le tomo mas el peso a los comentarios de la gente cuando dicen, 'para que recordar si ya pasó', o 'ya están protestando los estudiantes' o lo que se juzga mucho a los mapuches por ejemplo calificados de terroristas, creo que sin duda la visita al Museo de la Memoria me ayudó a desarrollar mi empatía y no solo con la dictadura si no con muchos temas que el día de hoy les doy una mayor relevancia pero no solo mirando desde afuera los problemas sino poniéndome en el lugar de esas personas, y por sobre todas las cosas, informándome y formando una visión crítica respecto a los temas"(Reflexión posterior a la visita del Museo de la Memoria).

Como señala uno de los testimonios, los estudiantes pudieron comprender que los DDHH no sólo deben ser respetados, sino también defendidos, lo que reactiva la figura del conflicto, que en algunos casos se prolongó hasta configurar una nueva lectura del presente. Como puede apreciarse en el segundo testimonio, conocer as violaciones a los DDHH desde la perspectiva de las personas, permitió que se comprendiera que algunas problemáticas del presente también pueden ser comprendidas desde la perspectiva de los DDHH. Esto se pudo apreciar hacia el final del curso, en las temáticas escogidas por los estudiantes para la elaboración de sus trabajos finales, consistentes en un video de 10 minutos de duración, los que estuvieron mayoritariamente dedicados a temáticas de la actualidad y la vida cotidiana de los jóvenes, como la discriminación por orientación sexual o situación económica.

¿Qué produjo este quiebre durante la visita al Museo de la Memoria? Debemos constatar que esta visita no ocurrió de manera contextualizada, sino que formó parte de una unidad de "Experiencias de

violencia y ruptura de derechos humanos", dentro de la cual se habían realizado lecturas, discusiones y clases expositivas sobre la historia reciente de América Latina y Chile. La visita al Museo fue una actividad de cierre, anterior a la primera evaluación escrita del curso, a la que los estudiantes se aproximaron con un bagaje previo, aunque durante su desarrollo los estudiantes pudieron recorrer libremente las distintas salas y muestras del Museo. Luego de la visita, en horario de clases, se solicitó a los estudiantes que comentaran de manera escrita qué cambios habían ocurrido luego de la salida pedagógica. A partir de sus respuestas, hemos identificados dos grandes elementos que explican el cambio de sus visiones y narrativas históricas.

En primer lugar, se evidenció un **quiebre producido por el conocimiento de la historia reciente**. Con esto nos referimos a que una vez que los estudiantes tuvieron acceso a una explicación histórica basada en los resultados de la investigación histórica y judicial, así como a aproximaciones teóricas propias de la educación en DDHH, se produjo un quiebre en sus visiones sobre el pasado reciente. Proponemos que esta ruptura operó sobre los puntos de vista construidos en la familia, la escuela y la socialización entre pares, que ha sido definida por algunos de los estudiantes como "quitarse la venda de los ojos". En algunos casos, este proceso ha sido acompañado con la búsqueda de la verdad al interior de sus familias o una aproximación a experiencias de sus familiares que anteriormente les habían estado vetadas.

> "(…) en cuanto a la violación de DDHH ocurrida durante el golpe militar chileno, mis concepciones anteriores fueron completamente removidas. Desde chica crecí en el entorno donde estos hechos no eran tema de debate para mi familia, nada de lo que se comentaba había sucedido realmente. Entonces mi crianza no estuvo especialmente marcada en ese sentido, así que literalmente crecí con la venda en los ojos. ..la visita al Museo de la Memoria, las discusiones generadas clase a clase, pero particularmente la visita abrieron mis ojos" sobre lo que realmente ocurrió".
>
> "La ida el Museo de la Memoria para mi fue muy fuerte y muy significativa. En mi colegio y en mi familia no se habla-

> ba del tema, en mi colegio yo creo que por partido político y en mi casa simplemente porque no se dio. Creo que el Museo esta demasiado bien hecho, tiene muchos detalles y el tiempo se me hizo poco, por lo que tengo una visita pendiente (...)"

Junto con lo anterior, los estudiantes han planteado que el conocimiento histórico les permitió **romper la apatía política**, al comprender que el respeto a los DDHH debe ser comprendido como un eje articulador de la vida social, que no puede ser condicionado a posiciones políticas y que la política no se reduce a los partidos políticos.

> "… para ser honesta yo antes de tener esta clase a mí no me importaba la "política", pero creo que era porque en verdad no sabía cómo pasaron realmente los sucesos aquí en Chile en 1973. Con la visita al museo de la memoria y los materiales audiovisuales vistos en clases durante este tiempo, mi manera de ver las cosas cambiaron, no estoy para nada de acuerdo con el gobierno de Pinochet, creo que lo que hizo fue una crueldad sin explicación(…) estoy de acuerdo que esto nunca, pero nunca puede volver a pasar, por eso estoy en total acuerdo con los DDHH, ya que si no se hace nada, más adelante se podría matar a gente por su diferencia sexual o clase social, entonces ¡no!"

De este modo, los DDHH dejan de ser visto como un tema vinculado a la política, entendida como la actividad ejercida exclusivamente en torno a los partidos políticos y a las instituciones de gobierno, sino que pasa a ser entendida como un ejercicio de los seres humanos en sociedad, del que se participa directa o indirectamente. Si bien no podemos afirmar que esta visión se haya generalizado entre los jóvenes del curso, si nos parece importante que aparezca como un tema emergente desde la propia iniciativa de los involucrados.

Por último, la última temática que pudimos identificar durante el momento del quiebre, es el **perdón**. En esta generación, son varios los estudiantes que han planteado la necesidad de perdonar, especialmente en aquellos que vieron afectadas sus vidas, directa o indirectamente, durante el período de Dictadura. Del mismo modo, surgieron casos en que estudiantes vinculados a personas que perpetraron actos de viola-

ción a los DDHH o que permanecieron en silencio o ajenos al proceso histórico que vivía el país, reconocieron sentir culpa y/o la necesidad de ser perdonados. Por último, la figura de "ni perdón ni olvido" también aparece como una variable en torno al perdón, planteando cierto escepticismo frente al discurso de reconciliación nacional.

> "Me he reencontrado con mi infancia, sentir en carne propia que tu país rechazó a tus padres, y por ende a ti mismo, ha sido un proceso bastante fuerte que no había reflexionado, fue un momento de mi historia que había bloqueado, a mi parecer por el trauma latente que me han transferido mis padres y compañeros de lucha, personas que me han traspasado todas sus vivencias en torno a sus ideales y también de las violaciones a sus derechos humanos ocurridos en el período de la dictadura. Y un último proceso, que es el que más me ha costado, el perdón para aquellas personas que lamentablemente tienen familiares que torturaron a compañeros de distintas organizaciones políticas y tal vez personas que contra su voluntad, incluso amenazados de muerte, si no hacían lo que les ordenaban".

En los relatos de los jóvenes estudiantes del curso, la figura del perdón aparece relacionada tanto con la justicia como con la sanación, pues como se puede observar en el último testimonio citado, mediante el perdón se busca reconocer la verdad y/o la justicia, al mismo tiempo que se desea poner fin a un evento traumático o doloroso. La riqueza de este gesto aparece muchísimo más compleja, si consideramos la multidireccionalidad del perdón: perdonan aquellos jóvenes que se ven a sí mismo violentados, piden perdón aquellos que se siente responsables por los abusos ejercidos sobre otros y niegan el perdón aquellos que ven en el reconocimiento público del daño una forma de justicia. Por último, es llamativo cómo el perdón no es asumido como un acto individual, sino como un gesto social, colectivo o incluso nacional, en la medida que se reconoce que tanto el daño como la capacidad de personar, van más allá de las individualidades comprometidas directamente, rompiendo, de este modo, el paradigma exclusivamente experencial desde el que se habían aproximado en un principio. En el próximo apartado, veremos qué elaboraciones sobre estas temáticas pudimos observar en el momento final del curso.

Tercer momento: La conflictiva elaboración de una nueva narrativa histórica

A partir del proceso descrito, podemos concluir que hacia el final del curso los estudiantes 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. Durante la última semana de clases, solicitamos a los estudiantes que escribieran una reflexión libre en la que valoraran el curso, siendo recurrentes los textos en los que se destacaba la importancia del curso, la *sorpresa* que significó en su formación y el vínculo directo que establecieron entre éste y su futuro quehacer profesional:

> "La percepción que tenía al comienzo del curso era solo una pincelada...la visión que tengo ahora es de compromiso con el respeto que debe existir con todos los derechos, con mi papel de profesora...tengo que realizar con mis alumnos una visión de qué son los derechos..." (Reflexiones finales del curso).
>
> "Se nos entregó herramientas de conocimiento y reflexión...podemos actuar educando a nuestros niños en la diversidad y el conocimiento de sus derechos." (Reflexiones finales del curso).
>
> "Pensé que iba a ser fome, pero me cambió totalmente la visión de éste. Creo que fue un curso 100% necesario, creo que más carreras deberían tenerlo ya que forma un criterio centrado y nos enseña a respetar..." (Reflexiones finales del curso).

Dentro de este proceso de reflexión sobre sus propias expectativas e ideas previas, un elemento que aparece en varios testimonios es la necesidad de reelaborar el pasado, a partir de los nuevos conocimientos históricos adquiridos, así como los conceptos y enfoques desarrollados mediante las lecturas y reflexiones. Estas nuevas herramientas adquiridas por los jóvenes, les permitieron reconocer que al pasado como un territorio problemático, cuya comprensión se transforma a través del tiempo y que puede ser tensionado a partir de las distintas visiones. De allí la centralidad que la memoria histórica tiene en este proceso, pues funciona como un vehículo entre el tiempo presente –e incluso el futuro- con los hechos del pasado:

> "El conectarme con el dolor de tantos chilenos es algo con lo que debemos construir nuestro futuro. También al construir nuestra memoria histórica de estos hechos, debe ser transversal a todas las miradas para que así se integren y formemos una historia común." (Reflexiones finales del curso).
>
> "Enseñar no es sólo aplicar lo que hablamos, no es sólo construir y diseñar un pensamiento en mentes limpias, sino también es evocar el pasado, evocar a la experiencias para traspasar aquello que los que no lo han vivido lo hagan de forma segura. Como decía Touraine, sin experiencias no hay de qué hablar. Pero, ¿cómo se hablará de algo si lo que usamos para enseñar no se comprende?... Despojar un conocimiento no es sólo eso, es dejar la experiencia, es borrar lo vivido, tratarlo por encima y luego dejarla no en el olvido pero sí en la conciencia precederá" (Prueba nº1).

Este reconocimiento de la necesidad de reelaborar el pasado desde el presente, se vio acompañado de una gran cantidad de testimonios en los cuales los DDHH dejan de ser un tema de "izquierdas" para ser comprendido como un tema transversal a las posiciones políticas, que articula las relaciones humanas:

> "Amplió mi perspectiva en torno a una historia que creía conocer...antes yo enfocaba este tema a un parámetro político, ahora creo que es algo de sentido común, rechazar la inhumanidad existente hasta nuestros días, creyendo posible actuar en un sistema en el que estaremos como el escolar". (Reflexiones finales del curso).
>
> "Pasé de pensar que los DDHH es un tema político, color político, a algo que todos tenemos, a conocer la historia y ser parte de ella." (Reflexiones finales del curso).
>
> "Vengo de una familia con mucho sentido social, muy política. Pero luego de convivir con jóvenes sin esperanzas de cambios, llegar a un curso como éste, renovó todo mi sentido de justicia. Creo que valoro este curso porque me hizo volver a creer, volver a creer en mi historia, la historia de mi pueblo y lo más importante, volver a creer en mi gente en el pueblo de Chile". (Reflexiones finales del curso).

Esta reflexión fue acompañada, en algunos casos, de una explicitación de ese temor al conflicto que caracterizamos como *incomodidad* en el primer momento abordado. Algunos testimonios señalaron que uno de los mejores atributos el curso fue la capacidad de integrar distintos puntos de vista, sin enmarcarse en una posición partidista que ofreciera una mirada obtusa de un tema conflictivo, sino apoyándose en la objetividad de los hechos y la validez socialmente construida del respeto a los DDHH.

> "…Y ahora que comprendí, que conocí, dejé de ser ignorante en distintos temas. Agradezco que este curso haya sido neutro, especialmente con respecto a la política, por respetar las opiniones de todos y por estar abiertos a dudas". (Reflexiones finales del curso).
>
> "... Agradezco el no basar un curso en política en donde no es escuchado la opinión distinta". (Reflexiones finales del curso).

CONCLUSIONES

A partir de la descripción del proceso de investigación que realizamos durante el curso, podemos concluir que la educación en DDHH nos ha presentado el desafío de analizar y profundizar cómo las generaciones de profesores en formación docente universitaria, comprenden y recuerdan los cruciales sucesos relativos a las violaciones a los derechos humanos ocurridas en Chile durante la Dictadura Militar. Ante ello, creemos haber podido llegar a ciertas características que componen sus narrativas históricas, tomando en cuenta que ellos han nacido alrededor de veinte años posteriores al golpe de estado de 1973.

Primeramente pudimos visualizar en la etapa preliminar, una idea de experiencia simplificada a un plano meramente observacional, una notoria la vinculación de la temática de los DDHH con una índole politizada, o más aún, *izquierdizada*, y a su vez, una permanencia importante de la familia como fuente de información.

En el segundo momento tras la visita al Museo constatamos un cierto nivel de quiebre con respecto a sus concepciones de la historia reciente estableciendo una aproximación desde la empatía que se vio

fuertemente incitada por los testimonios, reforzando así un proceso de identificación con el otro lo cual desencadenó en reacciones que tuvieron acogida en el valor del perdón por una parte, o bien, en una postura un tanto escéptica respecto a la violación de los Derechos humanos respaldados desde la entidad estatal.

En el tercer momento, tras la posible reconstrucción de las narrativas históricas, pudimos recoger una más enriquecida visión de la formación docente a partir de acuñar un sentido sobre la defensa de los derechos humanos como una tarea profesional y educativa, lo cual permite desprender de ello, que la concepción preliminar políticamente estigmatizada de los derechos humanos, pudo derivar a una imagen aún más transversal.

En síntesis, podemos evaluar que los jóvenes al mismo tiempo de ser herederos de un silencio generacional, lo son de un conflicto político y social que ha sido posible de abordar y vincular en parte como un ejemplo vivo de violación sistemática a los derechos humanos. Por nuestra parte, hemos sido testigos de la escasez de información y de espacios de discusión sobre nuestra historia reciente que permita alimentar la elaboración de las ideas, más allá del núcleo familiar, que si bien consideramos como una fuente legítima no es suficiente para generar amplios criterios para rehacer el pasado y poder leer con mayor cabalidad los sucesos del presente. En este sentido, creemos que el rol de los lugares y espacios de memoria son primordiales para regenerar el tejido cultural del que también se ha restado la institución escolar, para de este modo, permitir el nexo entre el hogar y los centros educativos formales o tradicionales donde se educa la gran mayoría de la población. Junto con ello, la visita al Museo permitió que los jóvenes se enfrentaran a una serie de evidencias, lo que sumado al contexto histórico trabajado con ellos en las clases y mediante la lectura de textos, dieron como resultado la construcción de una visión propia, o al menos fueron un aporte a este proceso.

Finalmente apreciamos la conexión hecha por los estudiantes entre el fortalecimiento del ejercicio de los derechos humanos como una tarea profesional y formativa, y dentro de ello, podríamos suponer que se encuentra la idea que a partir de la EDH, es posible entregar mejores herramientas a las futuras generaciones ante los conflictos políticos de lesa humanidad.

REFERENCIAS

CARRETERO y KRIGER (2008) Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América, Cultura y Educación, 20 (2), 229-242.

JELIN, E., LANGLAND, V. (2003). Monumentos, memoriales y marcas territoriales, Colección Memorias de la Represión, vol. 5, Madrid: Siglo XXI, 2003

MAGENDZO, A. (2006). Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy. Cap. I "La educación en derechos humanos en América Latina y Chile: Logros y tensiones". pp. 11-21. Santiago de Chile: LOM.

MAGENDZO, A. (2006). Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy. Cap. I "La educación en derechos humanos en América Latina y Chile: Logros y tensiones". pp. 11-21. Santiago de chile: LOM.

POPKEWITZ, PEREYRA y FRANKLIN (eds.) (2003). Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares
ROJAS, Gonzalo, "Sobre dictaduras y regímenes", artículo publicado en el periódico "El Mercurio" el 12 de Enero del 2012.

RODINO, A. M. (2008) Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas. Una lectura regional. San José da Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH. pp. 1-26.

SAID, Marcela, "I love Pinochet", 2001. Documental, 52 mins. La escena analizada muestra a tres jóvenes que discuten sus posiciones respecto al golpe de Estado de 1973. http://www.cinechile.cl/pelicula-288

SALVAT, P. (2005). Derechos Humanos. En: SALAS, R. (coord.). Pensamiento crítico latinoamericano: conceptos fundamentales. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez, pp.135-152.

STERN, S., De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. Chile 1973-1998. En: Garcés, P. Milos, M. Olguín, J. Pinto, M. T. Rojas, M. Urrutia (compiladores) (2000), Memoria para un Nuevo siglo. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX. Santiago: LOM Ediciones.

WINN, P. (2007) "El pasado está presente. Historia y memoria en el Chile Contemporáneo", en Anne Perontin-Dumon. Disponible en www.historizarelpasadovivo.cl

4
EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS, A VIDA E A PAZ

4.1
EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA, LA VERDAD Y LA JUSTICIA. DESAFÍO PEDAGÓGICO DE NUESTRO TIEMPO EN AMÉRICA LATINA

Alicia Cabezudo
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Introducción

La paz no sólo se define por la ausencia de guerra y de conflicto, es también un concepto dinámico que necesita ser aprendido en términos positivos. Lo mismo sucede con los derechos humanos, los que deben afirmarse con presencia de justicia y solidaridad social, garantizando a todos los seres humanos el derecho a vivir con dignidad a lo largo de toda la vida. Su promoción y enseñanza es fundamental
Reunión Consultiva del Programa Cultura de Paz
UNESCO, Dic. 1994

La educación para la paz y el respeto a los derechos humanos adquiere en nuestros países una particular actualidad al contrastar los valores que ella implica con agresiones injustificadas, violencia cotidiana y los horrores de la guerra que nos conmueven diariamente.

Resulta difícil y aún incomprensible explicar en el discurso educativo actual los diversos niveles de violencia, los conflictos originados a nivel local, nacional, regional e internacional y la existencia de masacres y operaciones militares. Resulta aún más difícil clarificar estos procesos cuando la solución posible para actos de tal envergadura son a su vez situaciones de violencia extrema o muchas veces ataques sistemáticos a población civil desarmada.

En forma cotidiana, al analizar la desigualdad y la injusticia de nuestra realidad socioeconómica o la violencia brutal de sociedades consideradas "modelos" - donde los adolescentes agreden a sus maestros y compañeros, donde el peligro acecha a cualquier hora en cualquier calle, donde la convocatoria a la guerra es una práctica habitual para dirimir conflictos internacionales de diferente gravedad - nos estamos enfrentando a situaciones de violencia - *a veces de violencia extrema.*

Todas son guerras, de distinta naturaleza, pero con similar contenido de violencia y destrucción

Aquí, las respuestas del docente se vuelven vacías de contenido, las explicaciones se agotan y la práctica de construcción del conocimiento mediante investigación, lecturas, análisis de información, entrevistas, génesis de los conflictos y reflexión sobre los acontecimientos nos imprime un modelo de práctica educativa relativamente ingenuo, donde, en definitiva, los mismos docentes quedan insatisfechos.

Pese a su indudable importancia, la educación para la paz y los derechos humanos - eje didáctico transversal en muchos diseños curriculares internacionales - es un campo de estudios marginal, subsidiario en la selección de contenidos del sistema educativo formal. Campo donde la memoria histórica y el afianzamiento de la verdad y la justicia tienen un rol particularmente significativo en el esclarecimiento, comprensión y estudio de los acontecimientos.

Estos temas generalmente son desarrollados desde un eje didáctico *necesario pero aleatorio*. *Importante pero no esencial*. *Presente pero "ausente"*. En realidad, se presentan como discursos curriculares que ennoblecen sin modificar ni concebir alternativas nuevas en la formación ética y ciudadana de docentes y alumnos - formación cada vez más necesaria en el mundo en que vivimos.

Porque educar "en y para la memoria histórica" - en búsqueda de la verdad de los hechos del pasado reciente - sólo es posible desde un enfoque crítico, profundo y serio de la actualidad que compartimos y de la época histórica en que nos ha tocado actuar. Hecho incontrastable que parecieran desconocer frecuentemente los programas ministeriales, las instituciones educativas, las plataformas político-pedagógicas y los complejos proyectos pedagógicos que muchos gobiernos establecen con triunfalismo y arrogancia.

Las prácticas pedagógicas que indagan, que se interrogan y profundizan contenidos acerca de problemas y acontecimientos que violan los derechos humanos y atentan contra la dignidad de las personas y de los ciudadanos de un país o de una región, tienen hoy su espacio en el campo de educación para la cultura de paz y derechos humanos. Ese campo presenta una perspectiva pluridimensional e incluye un conjunto de conceptos, ideas y actividades que se demuestran desde las acciones de sensibilización y divulgación para promover una cultura de paz, hasta prácticas pedagógicas concretas en el ámbito de la educación formal, no formal e informal. Prácticas cuyos objetivos específicos se vinculan a valores esenciales de la convivencia humana, tales como la solidaridad, la búsqueda de la verdad y la justicia, el respeto a la multiculturalidad y la defensa de todos los derechos - de los cuales el estado democrático debe ser garante.

Para el profesor noruego Johan Galtung (1997), la educación para la paz debe articularse desde una dimensión mucho más amplia que la meramente escolar, y esta educación debe incluir el estudio, la investigación y la resolución de conflictos por vía pacífica como objetivos fundamentales en un proceso de aprendizaje integral que trasciende el ámbito de la educación formal y se convierte en un imperativo pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos de la actualidad. De allí la relevancia que Galtung otorga al estudio de los diferentes niveles y tipos de violencia, caracterizando la *violencia directa* como aquella

que proviene de una agresión directa tanto en el aspecto físico como psíquico. La *violencia estructural* es definida como aquella producto de las estructuras sociales y económicas - básicamente injustas - que operan sobre individuos y sociedad de manera tal que "llamar paz a una situación en la que impera la pobreza, la represión y la alienación es una parodia de paz" (Galtung, 1997) aún cuando no haya conflicto armado, enfrentamiento militar entre partes o guerra declarada.

El concepto moderno de educación para la paz incluye lo que para nosotros es también educación en derechos humanos y en la comprensión de los acontecimientos históricos a la luz de la verdad de los grupos considerados "débiles o derrotados",[2] cuyas voces intentan acallarse para siempre. Es por eso que este campo pedagógico se amplía y adquiere un sentido concreto y cotidiano vinculado a la vida diaria y a las prácticas sociales del "ayer", del pasado reciente, de la actualidad y de la sociedad que queremos para el futuro.

Educación en derechos humanos no se refiere únicamente a aspectos tradicionales relacionados con las violaciones a los derechos individuales (suspensión de derechos individuales, detención arbitraria, tortura, secuestros, desapariciones temporarias o permanentes, muertes, etc.) sino que se compromete con el análisis y monitoreo del cumplimiento de esos derechos así como de los derechos sociales, culturales y políticos por parte de los estados nacionales. Es un capítulo particularmente importante la investigación y el estudio de todas aquellas situaciones de emergencia que crea su omisión o falencia, realidad habitual en América Latina, *aún en regímenes democráticos*.

Asistimos entonces, a una revisión pedagógica de viejos conceptos y la noción de paz se expande en un sentido más amplio, contraponiéndose a aquella más limitativa que la relegaba a sinónimo de "ausencia de guerra" o "silencio de los cañones". Se trata además de una noción más abarcadora y compleja - remitiéndonos también a los conceptos de equidad y justicia, dignidad y solidaridad, respeto a los derechos de los pueblos y a la diversidad cultural.

Por ello es esencial que la educación para la paz y los derechos humanos encare y desarrolle las demandas más urgentes de la sociedad. En Europa, esas demandas se vinculan a la preocupación por el riesgo

2 Denominados "segmentos sociales vulnerables" en la bibliografía brasileña.

nuclear, los complejos militares e industriales, el desarrollo tecnológico sin control, la contaminación ambiental, el desarme. Además de temáticas concretas de derechos humanos tales como la migración, el desempleo, el racismo, los avances de ideologías autoritarias y xenofobia creciente.

En América Latina, ese campo disciplinar contempla diversos enfoques, desde aquellos que surgen de regiones que han vivido o viven conflictos bélicos - caso tipo Colombia, por su prolongado enfrentamiento armado - hasta aquellas que consideran al estudio de los derechos humanos y la memoria histórica como una respuesta activa de la sociedad civil ante la impunidad y las graves violaciones cometidas en la región desde los orígenes de su historia colonial hasta la actualidad.

Para los países de América Latina el problema fundamental radica no sólo en un pasado reciente violatorio de todo tipo de derechos, provocado tanto por gobiernos autoritarios y dictaduras militares, como por aquellos perpetradas en conflictos militares declarados o encubiertos.[3] El problema candente y actual es la omisión sistemática de los derechos económicos, sociales y culturales, ignorados o desconocidos *por los gobiernos de origen democrático* - pese al estatus constitucional que los obliga a su cumplimiento en la mayoría de los países de la región. Se produce también la violación sistemática de derechos civiles y políticos reconocidos en la historia moderna como los derechos fundantes o derechos de primera generación (Ramírez, 1998), lo que presupone una incorrecta calificación de democráticos para aquellos gobiernos que practican su sistemático incumplimiento.

Por lo tanto, la acción educativa en América Latina es absolutamente imperativa en lo que respecta a esos temas, donde los diferentes países de "los tiempos democráticos" se han comprometido tibiamente con ellos y donde las organizaciones de la sociedad civil, como en muchos otros problemas, se han responsabilizado de su desarrollo y promoción casi en forma excluyente.

3 Colombia es un ejemplo paradigmático en este sentido.

El rol de la educación

La situación de América Latina a principios del siglo XXI muestra una clara tendencia general hacia los regímenes cívico-democráticos, lo que debe destacarse como un factor decisivo para el desarrollo y la aplicación de programas de educación para la paz, derechos humanos, concientización acerca de la memoria histórica y los acontecimientos del pasado reciente.

Asimismo, y sobre todo a partir del presente siglo, América Latina está sumida en un nuevo posicionamiento geopolítico, en que la actual crisis económica global la enfrenta a la transformación más profunda de su historia, desde el punto de vista social y económico y donde el poder político está siendo redistribuido.

¿Cuál es el rol de la educación de acuerdo a este panorama?

En primer lugar sostener, desarrollar y educar para la democracia, ya que la democracia es el sistema político en el cual son respetados los principios de los derechos humanos esenciales y la dignidad de todos los hombres y mujeres. Por lo tanto, la paz, la justicia y la solidaridad se convierten en objetivos a lograr desde la supra estructura política - y los contenidos curriculares del sistema educativo los reflejan sólo cuando gobiernos democráticos respaldan y promueven el modo de vida democrático.

Desde esa perspectiva, sostenemos la democracia como un concepto ágil y dinamizador y no sólo como un modelo político abstracto. Al hablar de democracia, hablamos de procesos complejos que estructuran líneas de pensamiento y comportamientos que se reflejan en los sistemas educativos y en los contenidos que se enseñan en las instituciones.

Debemos fortalecer la democracia para poder organizar nuestras estrategias de educación para la paz, los derechos humanos y la reflexión sobre la memoria histórica - lo que presupone las siguientes aseveraciones:

- la cultura de paz, el respeto a los derechos humanos y el estudio de la historia reciente con su componentes de justicia y verdad constituyen premisas racionales y objetivos viables para la educación;

- la justicia, el respeto mutuo y el respeto a las diferencias pueden ser enseñados y aprendidos;
- los estudiantes deben desarrollar pensamiento crítico y ser apoyados en la adquisición de conocimientos que enriquezcan su visión de asuntos y problemáticas regionales, nacionales e internacionales.
- se debe promover en niños y jóvenes la construcción de conocimientos, actitudes, habilidades y otorgarles los medios necesarios para transformar nuestro continente en una región que solucione los conflictos de forma pacífica y no apoye medidas violentas que conduzcan a conflictos armados o a una carrera armamentista;
- debe facilitarse la oportunidad a los niños y jóvenes de vivir en una región donde la justicia y la democracia sean valores prioritarios y todas las políticas conduzcan a esos objetivos;
- debe planificarse en forma sistemática un proceso de concientización acerca de la violencia de las estructuras socioeconómicas en que vivimos, ya que esas estructuras pueden ser tan violentas y peligrosas como el conflicto directo.

La educación que proponemos intenta ser incluida como objetivo general en todas las estructuras educativas de nuestros países, vinculada a una búsqueda permanente de justicia, igualdad y seguridad para todos los miembros de la sociedad. Creemos asimismo que la educación debe proveer la posibilidad de un desarrollo integral en el cual la adquisición de valores universales y el conocimiento de los derechos humanos colaboren para que los estudiantes se involucren como actores dinámicos y transformadores de la realidad.

La presencia de gobiernos democráticos en la mayoría de los países latinoamericanos ha abierto espacios que ponen a prueba nuestra capacidad de desarrollar propuestas educativas favorables a eses objetivos. Por ello la educación para la paz y los derechos humanos debe hacer uso de los espacios disponibles introduciendo sus metas en el sistema educativo e involucrando a todos los niveles del aprendizaje. Por otra parte, es imposible hablar acerca de ese tipo de propuesta pedagógica sin superar los métodos autoritarios de la gestión educativa,

adoptando en su lugar ideas de autonomía, responsabilidad y diálogo en las escuelas. Esas premisas implican, sin duda, la responsabilidad del estado en asegurar una educación que promueva tanto el desarrollo integral del individuo como su inclusión en la sociedad de la cual es parte activa y actor fundamental para su transformación.

Muchos sistemas educativos latinoamericanos en los últimos años han intentado crear una cultura basada en la libertad y los derechos humanos, pero quizás han olvidado una premisa fundamental: la libertad significa una participación en continua expansión, como resultante de un compromiso activo con la realidad social. El psicólogo argentino Enrique Pichón Riviere (1988) especifica: "el aprendizaje es una apropiación instrumental de la realidad para actuar en ella".

La enseñanza de principios conectados a la desmilitarización, la justicia social, la solidaridad entre los pueblos, los derechos humanos, el desarrollo y la cooperación internacional proveen a niños y jóvenes de herramientas para analizar nuestro mundo y proyectar acciones para mejorarlo y modificarlo en el sentido que aquí estamos refiriéndonos. La búsqueda de la verdad y la justicia constituyen componentes morales y éticos en este quehacer impostergable.

La construcción de una cultura de paz con pleno respeto de los derechos humanos tiene, además, particular relevancia en nuestros países, como respuesta a la historia de violaciones sistemáticas a partir del quiebre del estado de derecho y el establecimiento de gobiernos antidemocráticos y dictaduras militares desde fines de la década de los 60 y durante las dos décadas subsiguientes.

Al mismo tiempo, el avance de propuestas de paz y resolución de conflictos *por vía pacífica* en los tratados internacionales ha presupuesto un elemento clarificador sobre el tema, desarrollando mayor conocimiento e información acerca de los problemas que nos ocupan y promoviendo cambios en la legislación de los países latinoamericanos. Estos factores allanaron el camino para la introducción de temas tales como la Convención de los Derechos del Niño, derechos de la Mujer, situación socio-económica de los pueblos indígenas, memoria histórica sobre acontecimientos recientes y análisis e investigación acerca de los gobiernos de facto - en la mayoría de los países latinoamericanos.

Por otra parte, en el proceso de consolidación de los sistemas

democráticos en Latinoamérica, los sistemas educativos no sólo deberían promover el conocimiento acerca de los principios que aquí estamos postulando sino desarrollar la posibilidad de su implementación a través de acciones concretas *en y con* la comunidad. De esa manera, las acciones educativas operarían como un vínculo entre el sistema jurídico formal existente y la práctica real de principios y derechos muchos de los cuales no son adecuadamente garantizados por los estados nacionales pese a su obligación de hacerlo.

Si el objetivo de la educación es la preparación para la vida, promoviendo una actitud crítica y transformadora de quienes estudian, es fundamental la sensibilización acerca de la validez de ese tipo de estudios, en niveles de educación formal y no formal, realizándola con todos los actores educativos de la sociedad y en todos los lugares posibles - fuera y dentro de las instituciones escolares.

Esta sensibilización debería desarrollarse en forma *práctica y operativa*, a través de un análisis crítico de la realidad que nos rodea y planificando acciones concretas a través de proyectos educativos con la comunidad, los vecinos y las organizaciones no gubernamentales. Entendemos como una sensibilización práctica y operativa aquella en que los estudiantes tienen un rol activo al estudiar e investigar los temas, vinculándolos con sus actividades diarias, aprendiendo y practicando sus derechos desde la práctica cotidiana, compartiendo esa experiencia y la adquisición de nuevos conocimientos con los demás actores del aprendizaje. De esta manera el aprendizaje se convierte en un saber y una práctica social de extraordinaria importancia, ya que puede ser aplicada a nuevas situaciones problemáticas para buscar soluciones posibles desde una perspectiva individual o colectiva.

Un abordaje práctico en el campo educativo

Fundamentalmente, el objetivo de la propuesta se basa en hacer que los estudiantes conozcan los problemas concernientes a la construcción de una cultura de paz y respeto de los derechos humanos a través del estudio de cuestiones emergentes de su propia realidad (realidad micro), la que luego vincularán a realidades cada vez más

complejas y lejanas (análisis macro) (Haavelsrud, 2010). Análisis que tiende a la concientización acerca de las características del mundo en que vivimos y hacia una búsqueda de alternativas superadoras desde nuestra participación individual y colectiva, con el objetivo de construir un mundo mejor para todos y todas. Un mundo en el cual la resolución de conflictos por vía pacífica, el diálogo constructivo, la participación y la solidaridad sean a su vez mecanismos sistemáticos de transformación hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Sin duda entonces la educación basada en estos principios debería ser un *objetivo integrador global* en los proyectos pedagógicos y *no sólo un objetivo específico* para organizar la enseñanza.

La propia comunidad educativa - así como todas las áreas del conocimiento reflejadas en diseño curriculares específicos - permite y requiere la incorporación de los principios mencionados. Esa incorporación debería desarrollarse en un proceso de interacción constante apareciendo como contenidos disciplinares fundamentales, como criterio de construcción compartida del conocimiento y como un eje vinculante para actividades conjuntas entre las instituciones educativas, la sociedad y los sujetos de aprendizaje.

Sin duda, los estado nacionales, como responsables del sistema educativo formal deben responsabilizarse de la promoción, la enseñanza y la práctica de una educación sistemática con estas características dándole una perspectiva interdisciplinaria y transversal en toda organización curricular e institucional. Proceso que conlleva a la planificación de un *programa de políticas educativas* que debería presentar las siguientes características:

- ser progresivo, evolutivo, lento y profundo, teniendo en cuenta los conflictos sociales potenciales y sus resoluciones;
- ser sistemático, coherente con un propósito político;
- ser global, acompañando a toda la sociedad;
- implicar la recuperación de las identidades históricas y culturales, que permiten a las personas ser protagonistas de los acontecimientos.
- dar lugar a una serie de transformaciones en las estructuras y en los modos de vida de la sociedad.

Ni el abordaje geográfico e histórico de temas ni el aprendizaje aislado de conceptos son suficientes como para explicar contextos específicos que presentan gran complejidad para su análisis y comprensión. Creemos que son temáticas fundamentales: la realidad de los diferentes grupos sociales de la región y su problemática convivencia; las soluciones y los desencuentros ante los conflictos; la situación de los inmigrantes , los refugiados y su desamparo; la realidad de la niñez vulnerable; la violencia doméstica y la indefensión de la mujer en sociedades patriarcales; la construcción de la identidad en condiciones de cuasi supervivencia; las violaciones de derechos provocadas desde las instituciones gubernamentales; las relaciones interpersonales conflictivas; el individualismo y la sociedad de consumo; el predominio de valores materiales sobre los espirituales y éticos; el deterioro del medio ambiente natural; el abuso de poder y la corrupción política; la desigualdad social; la carencia de recursos vitales en gran parte de la población, el desempleo y la miseria - los que crean desesperanza y desconfianza en los gobiernos elegidos democráticamente en toda América Latina. Forman parte también de esta agenda curricular latinoamericana el análisis de los mecanismos autoritarios de gobierno; el control de información y los medios de comunicación; el análisis de las redes ilegales de comercio, crímenes e impunidad - elementos todos que aún caracterizan la vida política de la región.

Todos son temas que deben extenderse pedagógicamente en un alcance mayor que el mero conocimiento. Porque todos son temas que nos presentan la cruda realidad de una violencia estructural que, en forma de guerra solapada, castiga a los más débiles e imposibilita el pleno desarrollo de sus potencialidades como seres humanos y como sujetos de derechos.

En ese sentido, la guerra no está tan lejos… Y no sólo en términos de conflicto armado.

Extenderse pedagógicamente significa, imperiosamente, que los temas deben ser objeto de reflexión, discusión, investigación y crítica - en un ejercicio permanente de búsqueda de la verdad, de intercambio de opiniones, de aprendizajes individuales y colectivos, en donde se discuten puntos de vista diversos y se aprende a respetar a todos aquellos

que piensan diferente.

La tarea educativa debe obligatoriamente vincular las dos situaciones: los conflictos directos y "las guerras" - de otras características, pero, no de menor intensidad - ya que sólo un análisis integral de la violencia puede llegar a posibilitar una reflexión crítica, educativa y transformadora que genere cambios reales y posibles. *En donde realmente tenga significación, entonces, una educación en derechos humanos por la justicia y la verdad.*

De acuerdo a esta propuesta, los temas vinculantes a la educación para la paz y los derechos humanos se desarrollan en el formato de *núcleos significativos* desde las diferentes áreas y disciplinas curriculares o desde los diversos campos del conocimiento en la educación no formal. Se parte del precepto holístico por el cual no existe ninguna situación vinculada a la paz, a los derechos humanos y a la memoria histórica ajena a cualquier tipo de conocimiento. Por ello se acude a la mirada desde las ciencias sociales y desde las ciencias biológicas; desde la filosofía, psicología, educación, política, economía, arquitectura, historia, geografía, antropología, artes y literatura, matemáticas y estadísticas así como las nuevas ciencias de la comunicación.[4] Todas estas ciencias nos proveen de perspectivas diferentes para ahondar el análisis y la reflexión en la tarea educativa que nos proponemos.

Los contenidos de las distintas áreas se organizan alrededor de ejes problemáticos donde aparece la bibliografía básica, los recursos potenciales y las actividades que conducen al aprendizaje. Al mismo tiempo, eses ejes problemáticos no se presentan como estructuras impuestas sino como alternativas posibles dentro de un tema que es analizado, discutido y seleccionado dentro de un proceso de trabajo conjunto entre todos los actores del aprendizaje - maestros, alumnos, padres, familiares, amigos, vecinos, etc.

En el área de las ciencias sociales, los problemas presentados se resuelven en forma interdisciplinaria, a través de una perspectiva histórica y por medio de un aprendizaje basado en actividades reflexivas, críticas y creativas. Ese objetivo se instrumenta no sólo para analizar los contenidos curriculares, sino para asumir un compromiso fundamental con los problemas

4 Podrían enumerarse muchas más en este párrafo dada la inherente multidisciplinariedad del campo de los derechos humanos.

que caracterizan a la región, a los diferentes países y también al mundo.

En toda América Latina las asignaturas bajo diversos títulos - Educación Democrática, Educación Cívica, Instrucción Cívica, Conocimiento de la Realidad, Formación Ciudadana, Conocimientos Democráticos, Educación para la Democracia etc. - fueron consideradas ejes integradores para la implementación de este tipo de contenidos en la aplicación de modelo de innovación pedagógica. Se estructuró de esta forma debido a que sus contenidos curriculares tenían *per se* como objetivo específico la adquisición de una serie de valores y de normas de comportamiento vinculados a valores y principios éticos presentes en los derechos humanos y en la defensa de la justicia y la equidad. Historia, Geografía y Economía, así como Literatura y Artes colaboraron en la mayoría de los casos analizados como importantes asignaturas de apoyo.

Otra propuesta para la introducción de un trabajo educativo relativo a los principios de paz, derechos humanos y justicia se sustenta en el trabajo conjunto de estudiantes, padres y educadores, sumándose a ellos asociaciones de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales e iglesias. En esta instancia, las actividades propuestas se basan en mini proyectos sobre problemáticas de la realidad cercana, los que conducirán a los estudiantes a establecer un contacto directo y muy enriquecedor con el medio circundante y sus consecuentes ventajas: clara detección de problemas, búsqueda de alternativas válidas y puesta en práctica de acciones con el objetivo de resolver el problema inicial. Enfatizamos ese trabajo como particularmente importante, ya que constituye la fase operativa de la tarea de aprendizaje lo que Paulo Freire ha denominado la praxis educativa (Freire, 1979).

En realidad, la educación para la formación y el respeto en derechos humanos no tendría ningún sentido sin la ejecución de actividades que apelen a la participación de los estudiantes - niños, jóvenes o adultos - en aquel tipo de práctica educativa en que asumen un activo rol como agentes colaboradores y transformadores en la comunidad a través de diferentes acciones o proyectos.

Así, el aprendizaje atraviesa las paredes de las instituciones de educación formal, contribuyendo a la sensibilización de la opinión pública y mejorando las relaciones humanas mediante el diálogo y la participación colectiva en actividades pedagógicas de significación social.

Esas prácticas conducentes a desarrollar el campo de trabajo que nos ocupa deberían cumplir con las condiciones siguientes:

- ser experiencias colectivas dentro de un marco de igualdad en

las relaciones grupales;
- ser experiencias en resolución de problemas y no simplemente para recabar datos;
- estar basadas en una relación democrática entre educador y educando, representando o anticipando la relaciones democráticas en la sociedad;
- construir una conciencia democrática y pluralista, defendiendo la validez de los principios constitucionales de un Estado caracterizado por la observancia de los derechos humanos.

Conclusión

La educación para la paz y para los derechos humanos en búsqueda de la verdad y la justicia es hoy una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable en el campo de la docencia latinoamericana.

Para ello, es necesario articular sólidos puentes de trabajo y cooperación con la sociedad civil y con las organizaciones no gubernamentales.

Es necesario revisar conceptos tradicionales, evaluar prácticas pedagógicas y elaborar proyectos desde cada uno de nuestros espacios de vida y de trabajo, partiendo de la convicción que los esfuerzos para producir transformaciones no son antagónicos, sino complementarios.

La educación para la paz, la justicia y la verdad es además un desafío para todos los que desean una sociedad más justa, equitativa y solidaria en el contexto actual del continente. Lo que implica un renovado compromiso con los principios pedagógicos democráticos y resulta un imperativo ético asumirlos concretamente.

Como educadores involucrados en el proyecto de construir y promover eses principios, creemos que necesitamos una educación que no apunte solo al conocimiento, pero que debe también habilitar para la acción, para el desarrollo del pensamiento crítico y para la adquisición de métodos de reflexión intelectual y de trabajo colectivo. De esa manera es posible colaborar con una transformación social y política mediante métodos no violentos y desarrollar una cultura de la paz con un sentido de la realidad adecuado a la región del mundo en que habitamos.

Necesitamos una educación funcional para poder construir una paz social con equidad, justicia y verdad.

Necesitamos construir colectivamente una educación para la libertad.

He aquí el gran desafío pedagógico de los próximos años y de nuestra tarea docente en América Latina y en todos los países de la región.

REFERENCIAS

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GALTUNG, J.. *Manual para el entrenamiento de Programas de las Naciones Unidas.* (Parte I: Manual para los Participantes, Parte II: La Cultura de la Paz en acción), 1997

HAAVELSRUD, M.. *El poder de la Educación. Aprendizajes para vivir en libertad.* Tromso: Editorial Arena, 2010, 304 p.

PICHON RIVIERE, E.. *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1988, 213 p.

RAMÍREZ, G. (coord.).. *Derechos Humanos. Lecturas.* Puebla: Editorial Universidad Autónoma de Puebla, 1998.

Referencias complementarias

AGUINIS, M.. Programa Nacional de Democratización de la Cultura. *Revista Comunicaciones*, 1, 1988.

DEWEY, J.. *La Educación de Hoy.* Buenos Aires: Editorial Losada, 1957.

FAURE, E. *et al. Aprender a Ser.* Madrid: Editorial Alianza S.A, 2005.

FREIRE, P.. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2000

GARCÍA, F. *Enseñar los Derechos Humanos. Textos Fundamentales*. Madrid: Editorial Zero-Zyx, 1999.

IGLESIAS, C. *Educar pacificando. Una pedagogía de los conflictos.* Santiago de Compostela: Ediciones Cultura de Paz, 2006.

LEDERACH, J.P.. *Educar para la Paz.* Barcelona: Editorial Fontamara, 2006.

MONTEIRO SILVA, A.; TAVARES, C.. El papel de la Educación en DDHH en la formación de la Ciudadanía Activa. *Revista Interamericana de Educación para la* Democracia, 3(1), 2010. Disponible en: www.ried-ijed.org.

NASSIF, R.; RAMA, G.; TEDESCO J.C.. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 2006.

RUEDA, B.; MUÑOZ, F.. *Manual de Paz y Conflictos.* Granada: Editorial Eirene, 2004.

4.2

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PARA LA PAZ: VALORES, PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS MEDULARES

Anaida Pascual Morán
Universidad de Puerto Rico

"Los derechos humanos dan cuerpo a los huesos de la abstracción de la paz, infundiéndole así vida"
(Betty Reardon, 2010).

"La educación en derechos humanos es una de la más concretas y tangibles expresiones de la pedagogía crítica"
(Abraham Magendzo, 2002).

"La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento… del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz"
(José Tuvilla Rayo, 2004).

La centralidad y transversalidad de los derechos humanos en los procesos de educación para la paz no solo es evidente, sino crucial. La educación para la paz y la educación en derechos humanos son

inseparables y están íntimamente entrelazadas. En este escrito, propongo un andamiaje pedagógico para educar de forma integrada y articulada en y para los derechos humanos y la paz.

La esencia de esta propuesta transformadora se basa en siete afirmaciones y en aquellos principios, valores y prácticas que de éstas se derivan. En estas aseveraciones recalco el enfoque de derechos humanos como marco normativo y formativo idóneo para contextualizar la educación para la paz. De igual manera, afirmo la defensa de la dignidad humana, mediante la no-violencia activa y la resolución de conflictos, como la única ruta posible para alcanzar una cultura de derechos humanos y paz. Asimismo, privilegio las pedagogías liberadoras y críticas como marco de referencia emancipatorio para diferenciar y democratizar la educación. Propongo además la idea de *la paz como derecho humano de síntesis* y la construcción de *proyectos de posibilidad* como vertientes claves para construir una nueva cultura sobre la base de la no-violencia, la democracia y la justicia. Las siete afirmaciones, que se detallan a continuación, son las siguientes:

1. Los derechos humanos proveen el marco normativo y formativo idóneo para contextualizar la educación para la paz, haciendo así la paz pertinente, real y concreta.
2. Tanto una cultura de derechos humanos como una cultura de paz son esenciales para la defensa de la dignidad humana.
3. La noviolencia activa y la resolución de conflictos conjuntamente constituyen la única ruta posible conducente a una cultura de derechos humanos y paz.
4. Las pedagogías liberadoras y críticas proveen un marco de referencia emancipatorio para la educación en y para los derechos humanos y la paz.
5. Es esencial diferenciar y democratizar la educación, de manera que los aprendices alcancen su potencial óptimo y así puedan contribuir a la construcción de una cultura de paz y derechos humanos.
6. La idea de la paz como derecho humano de síntesis constituye una dimensión clave para construir una nueva cultura sobre la base de valores como la noviolencia, la justicia y la democracia.

7. Los "proyectos de posibilidad" constituyen propuestas viables para la acción en el ámbito de la educación para los derechos humanos y la paz.

Los derechos humanos proveen el marco normativo y formativo idóneo para contextualizar la educación para la paz, haciendo así la paz pertinente, real y concreta.

Xesús Jares (2002; 2004; 2005), quien en vida fue un prominente investigador y educador por la paz y los derechos humanos, destaca la centralidad y transversalidad de los derechos humanos sociales, económicos, culturales y políticos al educar para una cultura de paz. En esta misma línea, la internacionalmente reconocida educadora e investigadora Betty Reardon (2010) argumenta en sus diversas obras que las normas, principios y valores de los derechos humanos históricamente acumulados, configuran la "medula ética" de una educación por la paz y la dignidad humana.

Como parte de su argumento, en sus diversas obras Reardon (1995; 1997; 2010) afirma que los derechos humanos nos proveen de una ética social, espiritual y moral, ya que constituyen herramientas primarias para detectar manifestaciones de injusticia e impunidad y violaciones a la dignidad humana. En otras palabras, Reardon aduce que cuando los derechos humanos codificados en pactos, convenios, convenciones y políticas públicas internacionales son denegados, nos ofrecen indicadores de violencia y vulnerabilidad. En cambio, cuando son respetados, nos proveen indicadores de progreso y civilidad.

En el contexto de este marco normativo, afirma Reardon (2010), podríamos evidenciar injusticias y violaciones a los derechos humanos, así como hacer comprensibles conceptos que de otra manera serían abstractos, tales como: (a) la *violencia estructural* que ocasiona la pobreza generalizada y las relaciones socio-económicas de inequidad; (b) la *violencia política* hacia la disidencia y la marginalidad proveniente de los sistemas opresivos; y, (c) la *violencia cultural* que menosprecia, devalúa y destruye identidades

particulares y estilos alternos de vida y que se manifiesta mediante el racismo, el sexismo, la homofobia, el etnocentrismo, el colonialismo y otras formas de exclusión que racionalizan la discriminación, la dominación y la opresión.

Tanto una cultura de derechos humanos como una cultura de paz son esenciales para la defensa dela dignidad humana.

Jares (2002; 2004; 2005) también destaca a través de sus obras la importancia de promover un cultura de derechos humanos basada en los valores de dignidad humana, solidaridad, libertad, igualdad, justicia, sustentabilidad y democracia. Más aún, ante el debilitamiento progresivo de los sistemas democráticos, la ausencia de participación ciudadana y la brecha creciente entre los avances tecnológicos y sociales, se reafirma en la educación en derechos humanos como un proceso formativo, permanentemente vinculado a la promoción de una *paz positiva.* Cabe señalar además, que Jares (2005) ha identificado varios retos fundamentales que tendremos que asumir en este nuevo siglo para darle vida y vigencia a los derechos humanos y edificar la paz:

- Más que reflexionar acerca de los derechos humanos, debemos vivir y practicar los derechos humanos, la democracia, la resolución de conflictos y la paz en todo ámbito del quehacer educativo y escenario formativo.
- Para contrarrestar el conformismo, la desidia, la pasividad, la indiferencia, el fatalismo, el derrotismo y la resignación, y así recuperar el valor de la utopía y la esperanza, es necesario que nos comprometamos con una educación que combata el *pensamiento único*, mediante una pedagogía crítica y un modelo "crítico-conflictual-noviolento".
- Para interiorizar y abrazar los valores de la paz y los derechos humanos será necesario construir "espacios de libertad y ternura", donde podamos articular las dimensiones cognitivas del aprendizaje con las afectivas y experienciales.
- Con el fin de situar a los educandos en un plano de igualdad y así liberarles de la "tensión de competir", debemos transitar

de una cultura competitiva de hostilidad y menosprecio; a una de cooperación, reciprocidad, tolerancia, sensibilidad, aprecio y afirmación, que propicie las estrategias cooperativas, la autogestión, la clarificación de valores y las dinámicas de grupo.

- Debemos destinar tiempo para indagar acerca de los problemas cotidianos y la confrontación noviolenta de conflictos, para así contribuir a democratizar los espacios compartidos y a emancipar a quienes allí conviven y actúan.

En el movimiento global por la paz, podemos también encontrar principios y pautas para construir una genuina cultura de paz y derechos humanos. El concepto *cultura de paz* se perfila como un estilo de vida profundamente enraizado en un conjunto de valores consensuados en una escala universal. Implica esta noción visualizar la paz como eje hilvanador y fuerza motriza través de la cultura y la educación, con el fin de propiciar una nueva ética de reciprocidad y responsabilidad solidaria centrada en el diálogo, la conciliación y los derechos humanos. En este contexto, según la Escola de Cultura de Pau en Cataluña y diversos autores en el campo, la educación constituye el instrumento más valioso para trabajar por una cultura de paz (BOULDING, 2003; HICKS, 1993; YUDKIN SULIVERES & PASCUAL MORÁN, 2008). De aquí, la urgencia de un nuevo paradigma educativo orientado a principios y valores ciudadanos vitales para la convivencia y la construcción de una ética global.

La noción *cultura de paz* sobrepasa la definición negativa de la paz, para darle paso a un contenido positivo a la paz en términos de justicia social, bienestar colectivo y ausencia de violencia directa, violencia cultural y violencia estructural. Por ejemplo, de acuerdo a Mayor Zaragoza y Mateos García (2004), practicamos la *paz positiva*: (a) al propiciar la reducción de las asimetrías y desigualdades; (b) cuando trabajamos para erradicar el hambre, la desnutrición y la pobreza; (c) al luchar para acabar con la explotación de los marginados; y, mientras abordamos problemas, tales como el aumento exacerbado de conflictos étnicos, fundamentalismos y nacionalismos.

En el contexto de una *paz positiva*, se intenta crear las condiciones necesarias para edificar una convivencia noviolenta a partir de cuatro piedras angulares que se conocen como "*las cuatro D's*": **D**erechos

humanos, **D**esarme, **D**emocracia y **D**esarrollo sustentable. Más aún, según Mayor Zaragoza y Mateos García (2004), se establecen vínculos estrechos con asuntos de justicia, solidaridad y ciudadanía democrática. La idea fundamental es asumir un giro paradigmático profundo ante toda acción de dominación y violencia, desde las relaciones interpersonales cotidianas, hasta las relaciones entre naciones y pueblos.

En esta misma línea, Reardon (2010) argumenta que lamentablemente los estudios sobre la paz suelen centrarse en la noción de *paz negativa*, particularmente en el análisis acerca de cómo reducir la violencia y evitar la guerra. Este acercamiento negativo, afirma Reardon, constituye un serio obstáculo para el desarrollo de aquellas capacidades necesarias para construir una *paz positiva e integral*. Para contrarrestar esta situación, propone la integración del *aprendizaje en derechos humanos* como una perspectiva central y transversal en todos los currículos, ya sean formales o informales, escolares o universitarios. Argumenta Reardon que este componente ofrece una amplia gama de posibilidades para trabajar acciones constructivas orientadas a reducir la violencia a partir de experiencias reales y concretas, centradas en la defensa de la dignidad del ser humano.

Desde el punto de vista del *Movimiento/Visión para una Cultura de Paz y Noviolencia*, se concibe la paz como una construcción, como un proyecto que nos atañe a todas y todos. Se trata, según Mayor Zaragoza y Mateos García (2004), de afirmar la promoción de aquellos valores que constituyen "la levadura de la paz": la noviolencia, la tolerancia, la democracia, la solidaridad, la justicia, el diálogo, la ciudadanía y un espíritu de apertura hacia la diversidad. En este sentido, los seis principios del *Manifiesto 2000 por una Cultura de Paz y Noviolencia*, consensuados por varios Premios Nobel de la Paz con motivo de haber sido declarado el año 2000 como *Año Internacional de la Cultura de Paz*, cobran un significado crucial, ya que constituyen pilares fundamentales para la educación por la paz y los derechos humanos (ONU, 1999; UNESCO, 2000).

Según Fisas (2000), dichos principios nos requieren asumir nuestro quehacer educativo como instrumento de cambio, guiándonos por: (a) una educación crítica para la responsabilidad ética; (b) una educación pro-social y para la convivencia; (c) un aprendizaje para transformar los conflictos de manera creativa y pacífica; (d) una educación que evite las exclusiones y desaprenda la cultura del patriarcado, la xenofobia y la

homofobia; y (e) una educación orientada a democratizar el conocimiento, fundamentada en la participación ciudadana y la seguridad humana. Además, como bien afirma el educador e investigador por la paz José Tuvilla Rayo (1998; 2004), dichos principios nos proveen de unos valores éticos mínimos necesarios para trabajar por la paz. Estos seis principios, que detallamos a continuación, son los siguientes: (1) respetar la vida, (2) rechazar la violencia; (3) compartir con los demás; (4) escuchar para comprenderse; (5) conservar el planeta; y, (6) redescubrir la solidaridad para reinventarla (ONU, 1999; UNESCO, 2000).

Respetar la vida

Según el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, conocido como el Informe Delors (1996), el principio de *respetar la vida* responde a dos vertientes centrales de la educación para la paz: *Aprender a convivir* y *Aprender a ser*. Según Tuvilla Rayo (1998; 2004), desde este postulado, es preciso reconocer nuestro quehacer educativo como instrumento clave para la transformación humanizadora de la sociedad. Asumirlo, afirma el autor, implica privilegiar las relaciones desde la generosidad y la sensibilidad, al igual que valorar la convivencia desde la responsabilidad compartida. Así también, implica rechazar el uso de la fuerza para resolver los conflictos y salvaguardar los derechos humanos en términos de autonomía personal, libertad de pensamiento, expresión de sentimientos e imaginación creadora.

Nos requiere además este principio, según Tuvilla Rayo (1998; 2004), fomentar aquellas pedagogías orientadas a afirmar la diversidad y la alteridad. Esta valoración diferencial del "*Otro*" y la "*Otra*" nos exige a su vez aprender de nuestras semejanzas y de la interdependencia entre géneros y generaciones. Asimismo, nos exige detectar aquellos sesgos educativos con matices de racismo, sexismo, militarismo, xenofobia y homofobia. Desde este principio, debemos trabajar pues tanto con el conocimiento académico disciplinar, como con el conocimiento experiencial o relacional. Así también, con estrategias de consenso, mediación, conciliación arbitraje y negociación colaborativa.

Rechazar la violencia

El *rechazar la violencia,* argumenta Tuvilla Rayo (1998; 2004),nos requiere favorecer su prevención y reconocer que las instituciones educativas tienden a reproducir la violencia estructural, así como los modelos de agresión que prevalecen en el ámbito familiar, el entorno comunitario, el gobierno y los medios de comunicación. Más aún, este principio requiere según el autor, aceptar que hemos sido socializados en un modelo de relaciones interpersonales basado en *anti-valores*, tales como la intolerancia ante la diversidad y el menosprecio a las poblaciones vulnerables.

Este postulado conlleva, desde la perspectiva de Tuvilla Rayo (1998; 2004), desarrollar nuestra sensibilidad y empatía hacia el prójimo, para así minimizar las expresiones de violencia directa y solucionar los conflictos de forma creativa. En el ámbito educativo, nos exige además, construir relaciones cotidianas de diálogo, al igual que valorar y potenciar las capacidades de los aprendices en un ambiente de pertinencia, justicia y seguridad. Así también, nos exige canalizar las conductas agresivas hacia actividades auto-afirmativas, mediante la participación activa de los educandos en procesos de cambio y proyectos de renovación social.

Compartir con los demás

El principio de compartir con los demás nos exige asumir el marco normativo de los derechos humanos y la justicia social desde una concepción liberadora del ser humano y del mundo. Asimismo, nos requiere reconocer la situación violenta al exterior de nuestras entidades educativas y la urgencia de superar las desigualdades sociales que en gran medida la ocasionan. Ante la incapacidad del Estado de producir transformaciones reales, advierte Tuvilla Rayo (1998; 2004), venimos también obligados a hacer valer el doble papel de toda institución educativa: ser instrumento de formación profesional, así como de cambio social. A esos fines, afirma que es nuestra responsabilidad asumir la docencia, la investigación y la labor creativa como herramientas para deslegitimar las desigualdades sociales, así como reconocer la naturaleza

ética y política de la educación.

Se trata, argumenta Tuvilla Rayo (1998; 2004) de que propiciemos intencionalmente una cultura de "*reflexión en la acción, sobre la acción y en relación con la acción*". Así pues, debemos tener en agenda aquellos valores solidarios necesarios para formar aprendices informados, críticos y activos para una sociedad que urge transformar y democratizar. Se trata, de construir una ciudadanía que evite la exclusión y que tenga apertura a la diversidad como factor de cohesión social. A esos fines, argumenta el autor, será necesario reformular el *ethos* de nuestras comunidades de aprendizaje y redimensionar la cooperación como método pedagógico para propiciar una cultura de colaboración y participación democrática.

En última instancia, se trata de que asumamos la democracia como reto permanente, como tarea dinámica siempre inacabada. Para lograrlo, es imprescindible propiciar experiencias de campo y colaboración orientadas a la búsqueda solidaria de soluciones a los problemas que nos aquejan. Es también indispensable, indica Tuvilla Rayo (2004), entender la educación como "democracia en acción" en un ambiente de aprendizaje participativo y de coherencia ente fines y medios, teoría y práctica.

Escuchar para comprenderse

El principio de *escuchar para comprenderse* representa la convicción en el diálogo auténtico y transparente, en el contexto del reconocimiento de la dignidad de cada persona. Para hacer posible la superación de tensiones y el consenso que emanan del diálogo como forma de resolver los conflictos, es necesario que hagamos esfuerzos genuinos de "escucha activa". Ello nos requiere, según Tuvilla Rayo (1998; 2004), propiciar un clima de encuentro, descubrimiento y reflexión, centrado en el valor de la tolerancia y el respeto a las diferencias de opiniones, creencias y estilos de vida. Nos requiere también crear "espacios de confianza" que posibiliten el ejercicio de nuestros derechos humanos como práctica democrática.

Desde la práctica docente, el "escuchar para entender" nos

requiere reconocer el diálogo como principio y práctica pedagógica que debe orientar todo proceso de aprender y enseñar. Lo que nos exige a su vez, argumenta Tuvilla Rayo (1998; 2004), crear un clima de debate honesto y respetuoso e identificar estrategias para facilitar la reflexión, de manera que los aprendices puedan comprender su realidad y capacitarse para intervenir solidariamente en su transformación. Nos requiere además respetar la diversidad y el multiculturalismo como elementos sociales integradores y enriquecedores. Asimismo implica, advierte el autor, reconocer el potencial y la riqueza de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje, además de tomar conciencia de que la uniformidad conlleva la pérdida de libertad y la pobreza intelectual.

Conservar el planeta

El principio de conservar el planeta como fundamento ético vincula la educación con el desarrollo humano sustentable, la democracia, la dignidad, la equidad, la calidad de vida y el ejercicio de los derechos humanos, en aras de contribuir a la *paz con la naturaleza*. Nos requiere este postulado, según Gadotti y Antunes (2006), sensibilizarnos acerca de la urgencia de contar con un entorno en equilibrio. De igual manera, nos requiere reconocer la *ecopedagogía* como proceso formativo de vida orientado a la búsqueda de soluciones de los problemas ambientales, tanto para las generaciones presentes como para las futuras.

Asimismo, este postulado nos exige asumir ciertas metas establecidas en cumbres internacionales y articuladas en el año 2003 por la Conferencia General de la UNESCO en *La Carta de la Tierra*: (a) mejorar la calidad de la vida humana (b) conservar la vitalidad y diversidad de la Tierra; (c) mantenerse dentro de la capacidad de carga del Planeta; (d) asegurar un acceso equitativo y justo a los recursos naturales; (e) procurar un crecimiento económico sustentable centrado en el ser humano, con justicia social y equilibrio ambiental; (f) promover la integridad humana, la equidad de género y la cohesión social; y (g) propiciar, desde la sociedad civil, la participación orientada a la acción.

A partir de este principio, según autores como Gadotti & Antunes (2006) y Tuvilla Rayo (2004), venimos llamados a: (a) forjar alianzas a favor de un desarrollo humano sustentable; (b) hacer de nuestros

ámbitos educativos *espacios de solidaridad* con todos los habitantes de la Tierra; (c) hacer de estos espacios formativos lugares consagrados a la conservación y de respeto hacia la Naturaleza; y (d) privilegiar experiencias investigativas, de campo y socio-comunitarias orientadas a propiciar actitudes y comportamientos ambientales saludables.

Redescubrir la solidaridad para reinventarla

El principio de *redescubrir la solidaridad para reinventarla*, afirma Tuvilla Rayo (2004), nos requiere repensar la solidaridad desde lo más próximo hasta lo más distante - desde nuestra "*soberanía personal*" hasta lo local; desde lo local a lo global; desde el ámbito formativo del aula a los espacios de las comunidades cercanas. Nos requiere además darle a la noción de solidaridad un nuevo sentido y significado ético, así como reconocer que el valor de la existencia humana está fundamentado, tanto en la persona como en la colectividad.

Este postulado nos exige también, según Aranguren (1997), una *lectura del mundo* desde una "cultura de la solidaridad disidente". Esta postura crítica, argumenta Tuvilla Rayo (2004), promueve la cohesión social y nos alerta sobre los peligros de asuntos tales como los siguientes: (a) la presión que ejercen los países ricos sobre los pobres; (b) los límites de un crecimiento económico desmedido y dispar; y, (c) el peso que impone el pensamiento único y el control social de la globalización. Nos convoca también este principio, según Aranguren (1997) a redescubrir aquellos valores que se inspiran en una "cultura de solidaridad", orientados a un nuevo modo de pensar y actuar que proteja los derechos de los más vulnerables y desprotegidos. Así también a educarnos y educar desde la "reinvención de la solidaridad", es decir, desde la experiencia vital en derechos humanos y en valores morales y ciudadanos, para la interdependencia y el cambio social.

De acuerdo a Vicenç Fisas (2002), profesor titular de la Cátedra UNESCO de la Paz y los Derechos Humanos en la Universitat Autònoma de Barcelona, estos seis principios nos requieren adoptar una *pedagogía pro-social* basada en la responsabilidad ética, la interdependencia y la resolución creativa del conflicto. En última instancia, afirma Fisas, se trata de una pedagogía que democratiza el conocimiento, a partir de

la participación ciudadana y la seguridad humana; de una pedagogía dirigida a evitar todo tipo de exclusiones y a desaprender la cultura prevaleciente del patriarcado, la xenofobia y la homofobia.

La noviolencia activa y la resolución de conflictos conjuntamente constituyen la única ruta posible conducente a una cultura de derechos humanos y paz.

La noviolencia no es solo filosofía e ideal de vida, es también un medio real y eficaz para actuar y vivir. La noviolencia *denuncia* el fracaso de los *modos violentos,* mientras al mismo tiempo *anuncia* la posibilidad de construir la paz. Se trata pues, desde la perspectiva de Lederach (2000),de una visión conducente a construir la paz con medios que son acordes a los valores que representa; de una acción que asume la violencia como una manera cuestionable e inaceptable de lidiar con los conflictos; de una práctica orientada a la resolución creativa de dichos conflictos.

Afortunadamente, hoy en día existe una variedad de movimientos pacifistas y noviolentos de naturaleza religiosa, ética, humanista, política, económica, de derechos humanos, ecológica y antimilitarista. Estos movimientos nos sugieren modelos de vida y posturas de acción diferentes para afrontar los modos violentos de relacionarnos. También, contamos con un amplio y diverso legado de esfuerzos de educación para la paz y estudios sobre la paz, enraizados en el pacifismo, la noviolencia y la resolución de conflictos, con sus variados matices, énfasis y prácticas (LEDERACH, 2000; PASCUAL MORÁN, 2000).

En su escrito seminal *Mi Fe en la Noviolencia* (1930), Gandhi define la noviolencia como "el arma de los fuertes", en contraposición a la violencia, es decir, el "arma de los débiles"; y afirma la *noviolencia activa* como "la única vía" conducente a una acción social liberadora y conciliatoria. Desde la perspectiva gandhiana, "la fuerza más grande que la humanidad tiene a su disposición" es precisamente la noviolencia. Es tan poderosa, ya que "todo gobierno, sistema jerárquico y relación autoritaria es contingente a nuestra sumisión, obediencia y cooperación". Más aún, es "ley de vida", ya que en medio de la guerra, la destrucción y la adversidad, la vida persiste gracias a la acción sin violencia (*Ahimsa*)

y a nuestra firmeza en la búsqueda de la "verdad" desde la convicción en la dignidad humana (*Satyagraha*). Estas dos nociones complementarias - *Ahimsa* y *Satyagraha* - requieren de una "confrontación" paciente y generosa de intereses y valores, sin recurrir a la agresión o a la fuerza. Igualmente, exigen luchar contra toda injusticia, sin que esta lucha implique agravio o daño a quien la comete o apoya (PASCUAL MORÁN, 2002; 2003).

Ciertamente, combatir la violencia con más violencia es éticamente incorrecto y políticamente ingenuo y peligroso. De aquí, la importancia de conjuntamente asumir una tarea pedagógica fundamental: generar un auténtico "ethos noviolento" en el estudiantado. Según el propio Gandhi, este "ethos noviolento" debe caracterizarse por la "liberación del temor"; un espíritu de resistencia, un tono moral alto y un testimonio valiente de coherencia entre medios y fines, prédica y práctica, palabra y acción (PASCUAL MORÁN, 2002; 2003).

Al adoptar la noviolencia como estilo de vida, debemos tener claro lo que es y representa, al igual que lo que no es ni puede representar. Desde una perspectiva gandhiana, la noviolencia es credo, política y pasión. Es fuerza de espíritu, al igual que arma política de firmeza y amor. Representa la libertad de pensamiento, palabra y obra; al igual que la justicia como primera condición. Tiene como fin la quiebra de la conciencia, con miras a la sanación, la restauración y la reconciliación. Gandhi la considera "ley suprema de la existencia", fuerza plena y apasionada de vida y "arte de la no-sumisión". Y aunque es muy superior a la resistencia armada y constituye nuestra mayor fuerza como sociedad civil cuenta, afirma Gandhi, con un "océano inexplorado" de "arsenal de armas". Por otro lado, la acción noviolenta nunca es contraviolencia, resistencia pasiva, cobardía o impotencia. Tampoco deja margen alguno para lo falso, lo perverso, la enemistad, el odio, la venganza y la toma del poder por la fuerza o la coerción (PASCUAL MORÁN, 2003).

Al igual que la noviolencia, el conflicto es inherente a la paz, porque es parte integral de la situación humana; de aquí que la "paz conflictual" se reconozca como una noción válida y real. El reconocido investigador noruego Johan Galtung, autor de la teoría y método de la *Trascendencia del Conflicto* (2006) asemeja el conflicto a un "lazo", que lejos de separar a los "adversarios", une sus destinos "porque tienen su incompatibilidad en común." Afirma Galtung en este sentido, que en el conflicto siempre hay diversas perspectivas de "la verdad", ya

que se trata de un proceso dialéctico de tensión entre fuerzas; por lo que las partes vienen llamadas a: (a) mantener contacto, en lugar de evitarlo; (b) intentar un diálogo, en lugar de pelear o aislarse; (c) pensar objetivamente, en lugar de propiciar el "conflicto destructivo"; (d) revisar y suprimir sus "imágenes conflictivas" del "adversario"; y, (e) ofrecer respuestas noviolentas para "trascender" el conflicto y alcanzar la reconciliación. El modelo de *Trascendencia del Conflicto* se nutre de creencias de origen hindú, cristiano, budista, islámico y judaica, por lo que entre sus premisas se incluyen, entre otras, las siguientes: (a) el conflicto como fuente, tanto de violencia como de transformación positiva; (b) el diálogo respetuoso como herramienta primaria para alcanzar la paz; y, (c) el reconocimiento de la causalidad mutua y responsabilidad compartida con respecto al conflicto.

Galtung (2008) define la violencia como la incapacidad de transformar el potencial creativo del conflicto, por lo que afirma la paz como la suma de aquella empatía y creatividad que emerge del diálogo y el manejo adecuado del conflicto. Asimismo, describe el "crear paz" como evitar la violencia antes de que se manifieste y reducirla, una vez emerge. La idea clave consiste en superar el *espiral de violencias y contraviolencias* y romper el interminable círculo vicioso de la violencia, con miras a trascenderla. A esos fines, nos convoca Galtung (2006; 2008) a que examinemos, tanto los "daños visibles", como los "daños invisibles" resultantes del "triángulo de violencias" que nos azota: la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural. Nos exhorta igualmente a "trazar mapas" en torno a las raíces y la evolución de los conflictos, así como a evitar la "metástasis del conflicto" en "el metaconflicto que se eterniza", mediante la atención a las tres fases del ciclo de vida del conflicto: (1) antes de la violencia; (2) durante la violencia; y, (3) después del conflicto.

En la fase antes de la violencia, es prudente encauzar las energías y hostilidades hacia la transformación de los intereses incompatibles, para lograr un "alto al fuego", impedir la violencia directa y alcanzar la resolución del conflicto. Durante la fase de violencia, urge detener y evitar la agresión que surge de la frustración y la revancha, para encontrar vías para el cese de la violencia y la solución al conflicto. Después del conflicto, es preciso solventar la raíz del conflicto y restaurar la paz, poniendo el acento en aquellos procesos paralelos que Galtung

consigna como "*las 3R's*" para trascender el conflicto": **R**econstrucción, **R**econciliación y **R**esolución (GALTUNG, 1996; 2006; 2008).

El proceso de reconstrucción tiene como objetivo curar las heridas abiertas entre las partes, reparar los daños materiales y abordar el trauma resultante. En la fase de reconciliaciones crucial deshacer el metaconflicto generado y asegurar la reparación y la restitución. Y finalmente, en el proceso de resolución se busca crear las condiciones necesarias para solucionar el *conflicto original* que escaló en un metaconflicto, provocando que la violencia estallara. Desafortunadamente, como el proceso es tan retante, con frecuencia las partes tienden a posponer indefinidamente la búsqueda de una solución y esporádicamente regresan a etapas violentas del conflicto (GALTUNG, 1996; 2006; 2008).

Martin Luther King, a partir de la lucha por los derechos civiles de la población afroamericana en los Estados Unidos, lucha que pagó con su propia vida, nos dejó como legado su *filosofía de la noviolencia* en seis principios claves. Estos principios se describen en su primer libro *Stride Toward Freedom: The Montgomery Story*, publicado en 1957 y paso a resumirlos:(1) La noviolencia no es pasiva y requiere valentía. (2) La noviolencia busca la reconciliación, no la derrota del adversario. (3) La acción noviolenta se dirige a eliminar el mal y no a quien lo inflige. (4) La noviolencia nos exige disposición para aceptar el sufrimiento por la causa, pero nunca para infligirlo. (5) La noviolencia rechaza el odio, la animosidad y la *violencia de espíritu*, así como la violencia directa. (6) Es esencial perseverar y tener fe en que la justicia siempre prevalecerá.

A partir de estos *Seis Principios de la Noviolencia*, el *Centro para el Cambio Social Noviolento* (*Center for Nonviolent Social Change*) con sede en Atlanta, ha establecido como marco referencial *Seis Pasos para el Cambio Social Noviolento*:(1) investigar el conflicto para tener la evidencia correcta; (2) educar a "los adversarios" y al público en general acerca de los hechos en disputa; (3) asumir un compromiso personal con las actitudes y acciones noviolentas; (4) negociar de buena fe para corregir las injusticias; (5) propiciar la reconciliación entre "los adversarios", desde un sentido de comunidad; y, (6) llevar a cabo acciones noviolentas, tales como marchas, boicots, demostraciones masivas, piquetes, sentadas y pintadas.

En su obra magistral en tres tomos en torno al poder de acciones noviolentas *The methods of nonoviolent action* (1973) como las antes mencionadas, Gene Sharp describe el "arsenal de la noviolencia" puesto en práctica hasta la década del 70 en la historia de la humanidad. Logra Sharp identificar 37 armas de protesta, persuasión, no cooperación e intervención y 198 acciones noviolentas, entre éstas, diversas modalidades de desobediencia civil. Si Sharp actualizara esta voluminosa obra tomando en consideración las nuevas tecnologías y las redes sociales emergentes, además de la proliferación de eventos multitudinarios de protesta a nivel mundial, podríamos constatar cuán amplia y diversa es la riqueza de nuestro arsenal de armas y acciones noviolentas al día de hoy.

El legado de la noviolencia nos enseña que el fin es siempre contingente a los medios, por lo que en la noviolencia activa y la trascendencia de conflictos reside la única ruta posible para poder alcanzar una cultura de paz y derechos humanos. Asimismo, entiendo que en una educación liberadora y crítica se encuentra la clave pedagógica para edificar esta nueva cultura. De aquí, que resalte la importancia de educarnos y educar, no solo acerca de la noviolencia y la resolución de conflictos, sino en torno a lo que constituye una genuina educación liberadora.

Las pedagogías liberadoras y críticas proveen un marco de referencia emancipatorio para la educación en y para los derechos humanos y la paz.

María Montessori (1949), la eminente científica y pedagoga italiana, visualiza la educación como "el gran armamento para la paz"; como el medio idóneo para encauzar nuestra "energía creadora" y hacer tangible "la posibilidad de una humanidad mejor". No obstante, nos advierte Montessori que la educación suele quedarse "en el nivel del arco y la flecha", comparada con el desarrollo científico/tecnológico que ostentan los armamentos de guerra. Comparte en este sentido la gran pedagoga lo que considera un "gran secreto" - que educar y organizar la niñez y la juventud para la paz como principio práctico es la clave para liberar y encauzar las "energías dispersas, reprimidas y mal encaminadas" hacia una civilización orientada al bienestar de la vida social humana.

Al igual que María Montessori, Paulo Freire (1993; 2006), uno de los más influyentes pedagogos de finales del siglo veinte, reitera que nuestro quehacer educativo siempre debe estar al servicio de la *problematización*, la *concientización* y la *humanización*. Según Freire, la "liberación auténtica" es "humanización en proceso" e implica "la acción y reflexión de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo". Una educación emancipadora nos exige pues un compromiso histórico, tanto con la denuncia de una realidad deshumanizante, como con el anuncio profético y esperanzado de una realidad en que los seres humanos, como seres siempre inacabados, podamos "ser más".

Desde esta perspectiva liberadora, afirma Freire, debemos concebir la educación como "práctica de la libertad" y "pensar en acción", en lugar de "práctica de la dominación" y "pensar vacío de acción". Como "nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo", sino que "los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo", la educación liberadora afirma la dialogicidad desde la teoría y coherentemente, se hace dialógica en la práctica. De aquí, que desde la pedagogía freireana tres vertientes la definan: la *pedagogía dialógica*, el *ambiente dialógico* y el *método dialógico* (SHOR & FREIRE, 1987).

La pedagogía dialógica reconoce y privilegia el derecho democrático del aprendiz a la participación y se opone a toda forma autoritaria y elitista de enseñar. A esos fines, apela a su motivación intrínseca y universo. Contextualiza además el aprendizaje en sus experiencias y realidad existencial, desde su "lectura del mundo" y su "lectura de la palabra". Parte de la premisa de que a mayor problematización del aprendizaje, mayor compromiso y "conciencia de mundo" tendrá el estudiante para responder a los desafíos de su entorno real (SHOR & FREIRE, 1987).

Para crear un ambiente dialógico, es esencial una ruptura con toda relación de autoritarismo y poder que provoca una "cultura de silencio" en determinado espacio formativo. También es necesario crear un clima de invención y búsqueda impaciente, permanente y esperanzada. Ello requiere eliminar las relaciones de opresión y la educación pasiva, para dar paso a una comunicación democrática. De igual manera, exige reconocer que todo acto educativo debe comenzar

por superar la aparente contradicción *educador-educando* porque, como *educandos-educadores* y *educadores-educandos*, nos educamos entre sí, mediatizados por la realidad (SHOR & FREIRE, 1987).

El método dialógico constituye un proceso participativo y problematizador capaz de iluminar las realidades sociales, culturales, históricas y políticas de nuestro tiempo, con el fin de transformarlas. Rechaza la acción de depositar conocimientos y valores, ya que reconoce que el saber auténtico no proviene del discurso transmitido por el educador, sino de la experiencia y autenticidad del pensar de los educandos. Privilegia este método el inquirir, los proyectos conjuntos y la escucha de las diversas voces. De aquí, que adopte el diálogo como proceso esencial para la deliberación y la liberación y que privilegie el poder transformador de los procesos de creación y acción, tanto por parte de educandos como de educadores (SHOR & FREIRE, 1987).

Como he expuesto, las pedagogías críticas y liberadoras son medulares para la educación en y para los derechos humanos y la paz. No obstante, en aras de una coherencia teórico-práctica, considero que estas pedagogías deben estar acompañadas de un enfoque de enseñanza/aprendizaje diferenciado, inclusivo y democrático, acerca del cual reflexionamos a continuación.

Es esencial diferenciar y democratizar la educación, de manera que los aprendices alcancen su potencial óptimo y así puedan contribuir a la construcción de una cultura de paz y derechos humanos.

El diferenciar y democratizar la educación implica que debemos captar y cultivar las capacidades, intereses y talentos de los aprendices de forma inclusiva, de manera que desarrollen sus potencialidades y aprendan a ser artífices de su propio destino. No obstante, paradójicamente somos testigos de un crecimiento vertiginoso de niñas, niños y adolescentes marginados por el sistema escolar y de un trágico aumento de jóvenes que, al no tener proyecciones de futuro se sienten excluidos, y día a día sobreviven y mueren en escenarios de drogas, armas y vulnerabilidad.

En términos de la cultura de violencia que impera, nuestras escuelas, universidades e instituciones educativas no son la excepción. La violencia se encuentra entretejida en muchas de sus políticas y prácticas que, según

Ross Epp y Watkinson (1997) impactan adversamente al estudiante "al gravarle psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o físicamente". Con frecuencia, estas prácticas y políticas aparentan ser neutrales pero tienen efectos discriminatorios y son detrimentales para el aprendizaje y denotan lo que Ross Epp y Watkinson (1997) catalogan como *violencia sistémica en la educación*.

Entre estas políticas y prácticas educativas de violencia sistémica excluyente se encuentran, por ejemplo: los sesgos, prejuicios y vacíos en el currículo; la imposición de estándares controversiales; la aplicación de "intervenciones" y "tratamientos" desde perspectivas deficitarias; el uso de "sellos" que etiquetan y tipologías que estigmatizan; el trato impersonal y carente de acomodos razonables; las pedagogías autoritarias; la formación de rasgos de personalidad agresivos y antidemocráticos; y, los métodos de enseñanza y evaluación que no reconocen la diversidad, ocasionando así el desperdicio de talentos y la pérdida de potencialidades (PASCUAL MORÁN, 2002; 2007).

En el contexto de esta violenta realidad, según el pedagogo e investigador francés Philippe Perrenoud (2007), se encuentran las raíces de las desigualdades en la educación. Es la "maquinaria evaluativa", afirma Perrenoud, la que en última instancia determina de forma arbitraria el "éxito" de los más favorecidos y el "fracaso" de los menos desfavorecidos. Este poder unilateral para "juzgar, clasificar y declarar que un alumno o alumna está en situación de fracaso" se ejerce mediante medidas arcaicas y violentas de diferenciación tales como exámenes, pruebas estandarizadas y técnicas psicométricas. Y precisamente son estas "jerarquías de "excelencia" injustas y excluyentes, según Perrenoud, las que suelen ocasionar la repetición, la "deserción" y el "fracaso escolar".

Estas desigualdades en el aprendizaje, provenientes de las desigualdades de capital cultural y de las diferencias de desarrollo en los educandos son inaceptables, por ser contrarias a los principios de derechos humanos e ideales democráticos. Urge entonces, afirma Perrenoud (2007), acabar con "la indiferencia ante las diferencias", en el contexto de una "pedagogía de las diferencias". Urge, afirma el autor, "dar a todos la oportunidad de aprender" en el marco formativo de una "discriminación positiva" y "diferenciación intencional".

Al diferenciar la educación, contribuimos a la democratización

de la educación, de manera que los estudiantes no solo puedan cultivar sus intereses y talentos, y así reafirmar su diversidad y unicidad; sino que también cuenten con oportunidades para comprometerse recíprocamente con la construcción de nuestro destino solidario y una mejor calidad de vida. Es necesario pues, si nuestra meta es aportar a la edificación de una nueva cultura, diferenciar y democratizar la educación. Pero a esos fines también tenemos que afirmar *el derecho humano a la paz* como derecho humano integral y fundamental de todo los seres humanos y los pueblos (PASCUAL MORÁN, 2007).

La idea de la paz como derecho humano de síntesis constituye una dimensión clave para construir una nueva cultura sobre la base de valores como la noviolencia, la justicia y la democracia.

Cabe destacar que actualmente se hacen innumerables gestiones para reconocer mediante normativa internacional la paz como derecho humano de síntesis. Por ejemplo, como resultado del *Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz*, celebrado en Santiago de Compostela en diciembre de 2010, podemos mencionar dos iniciativas recientes en esta dirección: (a) la aprobación de la *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz;* y, (b) el establecimiento del *Observatorio Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz* para velar por su cumplimiento.

En la *Declaración de Santiago de Compostela* (2010) se afirma una concepción positiva y holística de la paz, como valor ético global y fuerza capaz de sumar las aportaciones de personas, naciones y culturas en atención a la "vulnerabilidad humana". Se reclama además la ausencia de todo tipo de violencia armada, estructural o cultural por ser incompatible con la *paz integral*. Más aún, se reafirman los contenidos de la paz como derecho humano, tales como el derecho a la educación para la paz y los derechos humanos, el derecho a la seguridad humana, el derecho al equilibrio ecológico, el derecho al desarme, el derecho al desarrollo socioeconómico, el derecho a emigrar y los derechos de las personas pertenecientes a grupos en situaciones de vulnerabilidad.

Desde diversas propuestas internacionales para la seguridad humana, tales como la de la reconocida red internacional *Security Pax*

Forum: The International Network for the Promotion of Human Security and Peace, también se cuestiona la noción negativa y reduccionista de la paz, así como el concepto de seguridad nacional vigente que incita a la "guerra preventiva" y el "equilibrio del terror". Como alternativa viable, desde este marco de referencia se propone la reconversión de las capacidades bélicas y el astronómico gasto que el militarismo conlleva, en pro de la justicia social, la sustentabilidad ecológica y la paz integral.

En última instancia, se trata de un cambio de paradigma que nos requiere transitar de la visión utópica de la *paz perpetua* como finalidad o estado, a una *paz imperfecta* de naturaleza dinámica. Es decir, de una paz siempre inacabada; de un quehacer evolutivo y sendero permanente. Según Fisas (2002) y Tuvilla Rayo (2004), este cambio paradigmático nos requiere superar la concepción de la *paz negativa*, que se define desde la ausencia de guerra y violencia directa, para asumir una *paz positiva* multidimensional que contemple la suma de:(a) la *paz directa,* a partir del manejo noviolento de conflictos; (b) la *paz cultural*, desde unos valores mínimos compartidos; y, (c) *la paz estructural*, mediante políticas que posibiliten la justicia social. Desde mi perspectiva, también nos exige reivindicar ciertos valores y derechos humanos, desde una postura freireana de "radicalismo democrático" (1993), comprometida con propuestas, acciones y particularmente, con la construcción de *"proyectos de posibilidad"*.

Los "proyectos de posibilidad" constituyen propuestas viables para la acción en el ámbito de la educación para los derechos humanos y la paz.

Idear un proyecto constituye una forma de imaginar el futuro, una interpelación ante un reto, una apuesta al cambio a partir de una situación no deseada. Todo proyecto tiene su origen en una idea, ya sea para solucionar un problema, crear algo novedoso o modificar una realidad. Conceptuar un proyecto posibilita pues pensar una manera alterna de construir un pedazo de futuro y de darle coherencia mediante la acción (ANDER-EGG & AGUILAR IDAÑEZ; ULLA & GIOMI, 2006).

Pablo Freire nos ha legado la noción de "lo inédito viable" para designar aquello que aunque no existe, tenemos la certeza de que es posible y deseable. Parte Freire de la convicción de que el destino no

es algo inexorable ni de antemano predeterminado. Para labrar este futuro incierto, propone la forja de "propuestas de posibilidad", ya que constituyen "la conjetura que se define con claridad"; "el sueño posible que ha de canalizarse mediante la acción"; el sueño por el que se lucha, no obstante conlleva superar obstáculos y "contrasueños". A esos fines, nos convoca Freire a soñar con "proyectos de humanidad"; nos invita a ser portadores del "sueño viable"; nos emplaza a rechazar todo discurso fatalista que se interponga en nuestra visión de la historia como posibilidad (FREIRE, 1993; 2006).

Desde el legado histórico de la noviolencia, las huellas pioneras de Mohandas Gandhi y Martin Luther King, también apuntan a la urgencia de establecer vínculos entre las acciones civiles noviolentasde persuasión, protesta, no cooperación o desobediencia, con proyectos prospectivos de transformación cultural, ética, política y social. En similar sintonía, desde el movimiento/visión *Hacia una Cultura de Paz y Noviolencia*, originado por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO, 2000), se afirma la cultura de paz como construcción, como proyecto colectivo para la promoción de los valores de la paz y los derechos humanos. Asimismo, se visualiza la construcción de una cultura de paz y derechos humanos como proyecto transdisciplinario, que nos exige una agenda de proyectos de investigación, educación y acción que trasciendan disciplinas y muros institucionales (PASCUAL MORÁN, 2003; 2007).

Desde mi perspectiva pedagógica, asumir esta propuesta implica propiciar el aprendizaje basado en proyectos, como el modo más auténtico y democrático de educarnos y de educar. A esos fines, propongo que exploremos las siete premisas previas como andamiaje pedagógico para construir una amplia gama de *proyectos de posibilidad*. Particularmente me refiero a proyectos innovadores y creativos de acción, justicia, servicio y reinserción social destinados a poblaciones vulnerables, marginadas y excluidas. La suma y sinergia de estos proyectos tendría como propósito primordial maximizar la democracia participativa, la seguridad humana, la calidad de vida, el respeto por los derechos humanos y la transformación del tejido social.

Vivimos en tiempos inciertos. Tiempos cíclicos de violencias y contraviolencias. Tiempos en que la "globalización de la violencia" prevalece como fascinación, adicción y tragedia. Tiempos de corrupción

y criminalidad en que se desvaloriza la vida y prevalece la "fe en la violencia" sobre la "esperanza de paz". Y es precisamente en el contexto de este espiral de violencia sin precedentes, que les convoco a soñar con *proyectos de posibilidad*. Afortunadamente, ya existen muchos senderos sobre los cuales podemos edificar. Me refiero a innumerables proyectos formativos para la paz y los derechos humanos alrededor del mundo que demuestran que los *proyectos de posibilidad* que propongo no solo son "sueños viables", sino semillas que en terreno fértil pueden germinar en "proyectos de humanidad".

Mediante la construcción de *proyectos de posibilidad* en el ámbito educativo también podemos reivindicar aquellos valores de una cultura de derechos humanos y paz que nos guían y rechazar aquellos que son su antítesis desde una postura freireana de "radicalidad democrática", orientada al compromiso con propuestas y acciones de futuro. Evoco en este momento las valientes palabras de Joan Manuel Serraten su discurso de investidura como *Doctor Honoris Causa* en la Universidad Complutense de Madrid en marzo del 2006. Creo poco probable que alguien pueda defender y reivindicar de forma tan diáfana y lírica los valores democráticos de justicia, derechos humanos, paz y libertad a los que aspiramos…

> "*El ser humano, al defender los valores democráticos, al enfrentarse a la discriminación y la intolerancia, al defender la riqueza del pensamiento libre y plural, no hace otra cosa que actuar en defensa propia. Reivindico valores como la libertad y la justicia como un algo único, pues no hay libertad sin justicia, ni justicia sin libertad. Lo hago frente a la preponderancia aplastante del dinero, valor supremo por el que se miden y se valoran las cosas y las gentes. Reivindico la justicia y la libertad, porque reivindico la vida. Reivindico a la humanidad en su sentido más amplio. Reivindico a los humanos y a la naturaleza, que nos acoge y de la que formamos parte. Reivindico el realismo de soñar en un futuro donde la vida sea mejor y las relaciones más justas, más ricas y positivas, y siempre en paz.*"

REFERENCIAS

ANDER-EGG, E.; AGUILAR IDAÑEZ, M. J. (2000). Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires: Editorial Lumen/ Humanitas.

ARANGUREN, L. A. (1997). Educar en la reinvención de la solidaridad.Cuadernos Bakeaz, no 22, pp. 1-15. Bilbao, España. Disponible enhttp://pdf.escueladepaz.efaber.net/publication/full_text/22/CB22_maqueta_PDF.pdf

BOULDING, E. (2003). Cultures of peace: The hidden side of history. New York: Syracuse University Press.

DECLARACIÓN de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz, 10 de diciembre de 2010.Disponible en http://www.fes-madrid.org/media/1037_Human%20Right%20to%20Peace/Derecho%20Humano%20a%20la%20Paz_Declaracion%20de%20Santiago.pdf

DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro.[Informe Delors]. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana, Ediciones UNESCO.

ESCOLA de cultura de pau. Cataluña. Creada en Cataluña, España en 1999. [Portal]. http://escolapau.uab.cat/castellano/index.php/

FISAS, V.(2002). La paz es posible: Una agenda para la paz del siglo XXI. Barcelona: Intermón/Oxfam.

FREIRE, P. (2006). Pedagogía de la indignación. Madrid, España: Ediciones Morata.

FREIRE, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI

GADOTTI, M.;ANTUNES, A. (2006). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. Cap. IV: Democracia, no violencia y paz, La Carta de la Tierra en Acción (pp. 141-143). Disponible en http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/SPA-p.141-143-Antunes.pdf

GALTUNG, J. (2008, 23 de marzo). La resolución de conflictos exige creatividad. [Entrevista por Ezequiel Moltó]. El País, España.

GALTUNG, J. (2006). Trascender los conflictos: La perspectiva de Johan Galtung. Futuros, Revista Trimestral Latinoamericana de Desarrollo Sustentable. Disponible en http://www.revistafuturos.info/futuros13/trascender_conflictos.htm

GALTUNG, J. (1996). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and

civilization. London: Sage.

GANDHI, M. (1930) My faith in nonviolence.The Power of Nonviolence: Writings by Advocates of Peace (2002). Boston: Beacon Press. Disponible en http://www.mkgandhi.org/nonviolence/faith%20in%20nonviolence.htm

HICKS, D. (1993). Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.

JARES, X. (2005).Educar para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos. Madrid: Editorial Popular.
_____. (2004). Educar para la paz en tiempos difíciles. Bilbao: Ediciones Bakeaz.
_____. (2002). Educación y derechos humanos. Madrid: Editorial Popular.

LEDERACH, J. P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Madrid, España: Catarata.

MAGENDZO, A. (2006). Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos. Conferencia Magistral 2002-2003 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Disponible en http://unescopaz.uprrp.edu
_____. Ed. (2004). De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos.Santiago, Chile: Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Fundación Ideas y Ediciones LOM.
_____. (2002, Junio). Human rights education as critical pedagogy. Human Rights Education listserv. Disponible en http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html
MAYOR ZARAGOZA, F.; MATEOS GARCÍA, Á. (2004). ¿Por qué una cultura de paz? Polylog. Foro para filosofía intercultural. [Blog]http://them.polylog.org/5/dmf-es.htm

MONTESSORI, M. (1949). Educación y paz. Argentina: Errepar

ONU (1999, 6 de octubre). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (A/RES/53/243). Disponible en http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=37317&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

PASCUAL MORÁN, A.(2007). Liberar talentos, optimizar inteligencias, sobredotar potencialidades: ¿Paradigma vital para diferenciar la educación y propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz?Pedagogía, Revista Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. 40, 63-78.
_____. (2003). Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.
_____. (2002). La noviolencia: tiempos para una nueva mirada al

pensamiento de Gandhi.Signos de Vida, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión. Quito, Ecuador: Consejo Latinoamericano de Iglesias, 24, 39-42. En A. Yudkin Suliveres & A.Pascual Morán (Eds.), Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década (pp. 137-142). Disponible en http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf

_____. (2000). ¿Fe en la violencia o esperanza de paz?Signos de Vida, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión. Quito, Ecuador: Consejo Latinoamericano de Iglesias (CLAI), Nº 16, 16-19. En A. Yudkin Suliveres & A. Pascual Morán (Eds.), 2008, Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década (pp. 233-238). Disponible en http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf

PERRENOUD, P. (2007). Pedagogía diferenciada: De las intenciones a la acción. Madrid: Editorial Popular.

REARDON, B. (2010). Human rights learning: Pedagogies and policits of peace / Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz. Conferencia Magistral 2008-2009, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de las Universidad de Puerto Rico [bilingual publication].Disponible en http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf

_____. (1997). Human rights as education for peace. Disponible en http://www.pdhre.org/book/reardon.html

_____. (1995). Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

ROSS EPP, J.; WATKINSON, A. M. (1997). Systemic violence in education: Promise broken.State University of New York Press.

SECURITY Pax Forum: The International Network for the Promotion of Human Security and Peace. [Portal]http://www.unesco.org/securipax/index.htm

SERRAT, J. M. (2006). Discurso de investidura Doctor Honoris Causa, Universidad Complutense de Madrid, March 15, 2006.Disponible en http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento11560.pdf

SHARP, G. (1973). The methods of nonviolent action. [tres volúmenes]. Part I / Politics of nonviolent action. Part II / Politics of nonviolent action. Part III / Politics of nonviolent action. Porter Sargent Publishers.

SHOR, I.; FREIRE, P. (1987). What is the dialogical method? En A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education(Cap. 4, pp. 97-119). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

THE Martin Luther King Jr. Center for Nonviolent Social Change in Atlanta. [Portal] http://www.thekingcenter.org/

TUVILLA RAYO, J. (1998). Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser.

TUVILLA RAYO, J. (2004). Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser / Educación en Valores.

ULLA, L.; GIOMI, C. (2006). Guía para la elaboración de proyectos sociales. Instituto para la Cultura, la Innovación y el Desarrollo (INCIDE). Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.

UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santilla, Ediciones UNESCO.Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

UNESCO Homepage. [Portal]http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=29008&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO Culture of Peace Website. [Portal]

UNESCO (2000). Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No Violencia. [Portal] http://www3.unesco.org/manifesto2000/sp/sp_manifeste.htm

YUDKIN SULIVERES, A.; PASCUAL MORÁN, A. (Eds.) (2008). Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.Disponible en http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf.

4.3

APRENDIZAJES, DISCREPANCIAS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, LA CIUDADANÍA Y LA PAZ EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO: el caso Colombia"[1]

Luz Adriana Romero Fontecha
Colombia

Introducción

Alrededor del tema de la Educación en Derechos Humanos para la ciudadanía y la paz (EDHCP), existen categorías centrales y conceptos que pueden ser retomados no solamente a nivel histórico, sino pedagógico y de experiencias, que pueden servir de fundamento para la reflexión, la formulación de nuevas preguntas de investigación y

1 El presente artículo se basa en las conclusiones de la tesis de grado con el que la autora recibe el título de PhD de la Universidad de Heidelberg, Alemania (2012).

discusiones desde diversas disciplinas, que sin lugar a dudas configuran el escenario propicio para la consolidación de Colombia como un país a la vanguardia en el tema (EDHCP). Es también relevante el hecho que los parámetros internacionales puedan servir de referente para el diálogo de construcción de nuevos procesos con otros países con experiencias diversas. El intercambio de experiencias con otros países, como es el caso de Alemania, permiten reconocer que las reflexiones posteriores a las guerras y a los conflictos que de ellas se derivan pueden ser superados a través de estrategias conjuntas, que involucren a la sociedad y se concentren en los puntos débiles para convertirlos en fortalezas. Sin embargo, como todo aprendizaje, es necesario que se lleve a cabo de dos vías, que permita también dar a conocer en Alemania, los procesos y las iniciativas que en EDHCP se desarrollan en Colombia, pues los mismos surgen en muchos de la comunidad y sirven como parámetros para la formulación de proyectos en esa dirección en otros escenarios internacionales.

En un mundo globalizado donde los conflictos no se limitan a las fronteras políticas o geográficas, se hace indispensable que las soluciones o las estrategias preventivas a dichos conflictos de elaboren de manera concertada y también global, pero incluyente y respetuosa de las individualidades de los Estados.

Las especificidades y particularidades que representa el caso de los derechos humanos en Colombia se convierten en una oportunidad para que del laboratorio pedagógico colombiano surjan también discusiones que permitan ver otras dimensiones que la EDHPC pueda ofrecer. La innovación como requisito para el desarrollo económico y tecnológico y la evolución de las sociedades, sirve también como parámetro para el trabajo pedagógico, pues si bien se cuentan con la "materia prima" pedagógica, es necesario potencializarla y enriquecerla con procesos que tengana su vez en cuenta la innovación y la tradición, pero sobre todo las necesidades primordiales de la sociedad.

> "La innovación educativa, utilizada como sinónimo de renovación pedagógica, es un concepto complejo y polisémico –como lo son los de la calidad educativa o libertad de enseñanza- que se presta a múltiples lecturas e interpretaciones. (...) (se entiende como) un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de provocar cambios en las prácticas educativas

> vigentes. No es una actividad puntual sino un proceso (...) en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito, como decíamos, es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando los métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente –explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo." (CAÑAL DE LEÓN, 2002, 11-12)

Los retos que impone el trabajo en materia de EDHPC en Colombia no pueden ser equiparados con los de otros países, sin embargo, su proceso de desarrollo puede constituirse en un compás para otras sociedades incluyendo aquellas que no atraviesan por una problemática similar, pero sobre todo, son el fundamento con el cual puede construirse una teoría más enriquecida sobre los conceptos de Derechos Humanos, ciudadanía y paz desde el enfoque de la pedagogía. La importancia de la interdisciplinariedad y de la apertura hacia nuevas alternativas de investigación es la consolidación de la EDHCP como una disciplina que ya no sea parte de otras sino que abarque en su totalidad todas las otras pedagogías, que en últimas se digen a la protección de los derechos humanos.

Principios de una EDHCP en Colombia

Como constataciones centrales de la investigación abordada pueden enumerarse:

- La idea de los derechos humanos en Colombia puede reconocerse en sus orígenes en los antecedentes históricos que permiten dilucidar la manera cómo los procesos de desarrollo de la sociedad y la lucha por las reivindicaciones la estructuraron, y es el producto de la reflexión coyuntural que se dio en otras latitudes, y también, cómo se ha visto, enriquecida por las experiencias, expectativas y necesidades propias de la sociedad colombiana en los diversos contextos, y en las tensiones surgidas de las relaciones entre el Estado y los ciudadanos.

- Las reivindicaciones de los derechos humanos en Colombia tienen antecententes dignos de ser analizados para comprender sus motivaciones tácitas y explícitas, pero sobre todo para reflexionar sobre los éxitos y los fracasos que se dieron alrededor de ellas, y así dilucidar los procesos como parte del aprendizaje necesario para la evolución del concepto de derechos humanos y las perspectivas futuras de las reivindicaciones. Asimismo, permite reconocer las poblaciones que históricamente han visto vulneradas sus derechos.
- No es posible reflexionar o dialogar en torno a los derechos humanos en Colombia, sin analizar a profundidad los procesos que han buscado la paz a lo largo de la historia. La presencia constante de conflictos armados ha sido un factor decisivo para vincular estrechamente ambos conceptos e incluir, como se ha hecho en los últimos la ciudadanía como herramienta fundamental para el alcance de los objetivos que buscan alcanzar la paz y reivindicar los derechos, especialmente de las poblaciones vulnerables. Del mismo modo, es posible históricamente descubrir los elementos que configuran un cuadro de violencia generalizada que abarca no solamente las instancias militares y de seguridad del Estado, sino que tiene como protagonista al ciudadano de a pie, quien que cotidianamente en sus relaciones sociales, es bien víctima y/o victimario de una violencia social que es desplazada a un segundo plano de importancia, por la crueldad que implica el conflicto armado.
- Como resultado de la simbiosis entre las reflexiones internacionales y las experiencias nacionales en materia de derechos humanos, y teniendo en cuenta las influencia de los intereses de ciertos sectores de la sociedad, es evidente que se ha creado una cultura propia en relación al discurso y manejo de los derechos humanos y la paz en Colombia, que tiene características *sui generis* y que por lo tanto, no puede ser evaluada o comprendida sin antes conocer cuáles son los factores que configuraron el proceso de construcción de los discursos y en qué medida se han reproducido en la sociedad, la manera de apropiarse de ellos y de vivenciarlos.
- Si bien los lineamientos internacionales en materia de EDHCP son constantemente modificados y adaptados a las realidades contemporáneas, son tan diversos y variados los puntos que abarca,

que se convierte en un mar inmenso de estrategias, modelos y perspectivas que aunque también en muchos casos sean repetitivos, y se incluyan en los discursos oficiales, no es garantía de que su cumplimiento sea satisfactorio o consecuente, y eso no solamente en el caso colombiano, sino en realidad con todas las ratificaciones que los diferentes países han elaborado y que no se corresponden con la realidad.

- La tradición jurídica colombiana y los condicionamientos que impone el escenario mundial son los parámetros centrales para la formulación de los lineamientos nacionales en materia de derechos humanos se dirigen fundamentalmente a constatar la capacidad del Estado colombiano para adaptarse a los procesos democrácticos mundiales y diseñar las políticas públicas que permitan su aplicabilidad, aunque no siempre con el impacto y la efectividad necesarias para que transformen las realidades socioeconómicas, políticas y culturales del país.
- La pedagogía es vista como una panacea para resolver los problemas de la sociedad actual y es por ello que se han creado para todas las necesidades contemporáneas, diferentes tipos de pedagogías tendientes a sopesar las problemáticas coyunturales y las deficiencias de gestión del Estado. Existe entonces, una innumerable lista de pedagogías que se encaminan a fines específicos, que toman elementos de otras pedagogías, pero que buscan en común el contribuir al conocimiento, respeto y aplicabilidad de los derechos humanos en todos los ámbitos de la sociedad. A pesar de que continuamente aparecen nuevas pedagogías, es necesario tal vez concentrarse en aquellas que se adaptan más a las necesidades de la sociedad contemporánea latinoamericana y colombiana, pues ellas son la respuesta precisa a sus problemáticas y expectativas. Adaptaciones de otros modelos son siempre susceptibles de ser combinaciones fracasadas y que terminan por generar más conflictos que soluciones. No hay entonces que ir muy lejos, para encontrar en la experiencia pedagógica latinoamericana, específicamente en Paulo Freire las bases teóricas y metodológicas que con simplicidad permiten ser ampliadas y modeladas de acuerdo a las expectativas presentes.
- Es fundamentalmente a través de la mirada propia, de la reflexión

constante y del diálogo interinstitucional, que se hace posible reconocer los avances, debilidades, riesgos y oportunidades en materia de EDHCP en Colombia. Sin embargo, la realidad deja entrever que los procesos no son adecuadamente sistematizados y que en muchos casos carecen de la evaluación que les permita el compartir con sus iguales para evitar duplicaciones en temas y proyectos, y trabajar por el contrario de manera aunada en la búsqueda de objetivos comunes. Es altamente interesante, reconocer sobre todo aquellos proyectos en EDHCP en Colombia y Alemania que hacen partícipes a los ciudadanos y sobre todo a las poblaciones que con mayor frecuencia ven vulnerados sus derechos, pues son ellos los que realmente tienen un impacto sostenible sobre las comunidades e incluso pueden llegar a convertirse en procesos de transformación intergeneracional, que no necesariamente tienen su espacio en los muros escolares sino que abarcan todas las instancias del escenario social, llegando a influenciar incluso los procesos de gestión y de transformaciones políticas.

Discrepancias y contradicciones

Tomando como punto central las discrepancias y contradicciones entre el discurso y la praxis en materia de EDHCP se presentan a continuación las observaciones, que en ese sentido, es posible apreciar a lo largo de los proyectos y en general experiencias a las que se tuvo acceso. Además hará énfasis en el déficit que representan los programas y la aplicabilidad: **Discrepancia entre el discurso político y el discurso pedagógico**, es evidente que aunque las políticas están encaminadas en poner en práctica las recomendaciones de los observadores, sobre todo internacionales, se concentran también por parte del gobierno en el cumplimiento de metas cuantitativas y la presentación de informes que den cuenta de los avances y transformaciones que en materia de EDHCP se adelantan en el país. Sin embargo, la escuela atendiendo a los lineamientos gubernamentales para el cumplimiento de las metas que esa implementación implica, ha abandonado el discurso pedagógico concentrando sus esfuerzos en el alcance de los estándares de gestión. Por su parte el gobierno, aunque involucra en las discusiones a representantes de la comunidad educativa

en la toma de decisiones que tienen que ver y afectan la educación, no siempre las iniciativas y recomendaciones surgidas de esas discusiones son tomadas en cuenta en las estrategias de implementación, pues la educación en sí misma es vista como un problema de gestión y gobernabilidad, y no de desarrollo pedagógico y educativo.

Se hace notoria una **discrepancia entre las funciones propias del Estado y la forma como los funcionarios, y miembros de las fuerzas de seguridad del Estado fomentan los derechos humanos**, pues es principalmente la corrupción de orden administrativo y fiscal y el tráfico de influencias, los delitos que más atañen a la labor de las diferentes ramas del poder y que contribuyen a la deslegitimación de las mismas, generando además una cadena de desconfianza cuyas consecuencias reales se evidencian en la ineficiencia estatal, la injusticia en el acceso a los derechos y la negación del acceso a los mecanismos de participación y veeduría. Puede entonces concluirse parcialmente como lo afirma el informe de la Presidencia de la República en el 2008 que:

> "El escenario educativo ha avanzado en la inclusión de algunos temas. (...) No obstante en dicho escenario perviven dos contradicciones:
> a) promueve la participación y la autonomía mediante mecanismos autoritarios, y
> b) busca educar en la creatividad, el espíritu y el pensamiento crítico, en medio de relaciones jerárquicas" (CASTILLO, 2008, 16).

Las necesidades surgidas dentro de las transformaciones del mercado y del crecimiento económico, han degenerado en la intervención del sector económico en el diseño y elaboración de los estándares educativos. Es decir, los objetivos de la educación en Colombia se han dirigido fundamentalmente a suplir las necesidades del mercado laboral, y a desarrollar competencias y habilidades académicas que garantizarían el crecimiento económico del país y la formación de capital humano. Sin desconocer, que este factor es inevitable en las sociedades actuales, es también evidente que en aras de la formación para el mercado laboral se ha ido olvidando la apremiante necesidad de formar seres humanos integrales y ciudadanos capacitados como sujetos de derecho, que sin lugar a dudas constituye también factor fundamental en la construcción

de una cultura de paz que permita el desarrollo del país.

Como una cadena interminable desde la Constitución de 1991, todas las instituciones colombianas han dirigido sus discursos y sobre todo sus metas y objetivos a ser consecuentes con los cambios introducidos por la Carta y es así como en todos los documentos oficiales y justificación de proyectos a todo nivel, se repiten los conceptos (derechos humanos, pluriétnico, multicultural, tolerancia, respeto, solidaridad, paz, entre otros) que son asumidos y multiplicados posteriormente, en mucho casos sin reflexión, por los individuos que representan las instituciones y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, pero sobre todo escolares. No hay un Proyecto Educativo Institucional (PEI) o proyecto educativo, en general en el sector formal, no formal o informal, que no incluya dichos preceptos en sus contenidos. Sin embargo, esa presencia tácita de los conceptos no garantiza necesariamente su apropiación y la puesta en práctica de los mismos en la cotidianidad.

La realidad colombiana en su peculiaridad de violencia recurrente propicia que así como en la sociedad, también en el campo pedagógico se vea la necesidad de buscar soluciones a las problemáticas sociopolíticas y culturales en la escuela. Ello ha derivado en intentos de construir currículos que eduquen a los niños, niñas y jóvenes dentro del marco de lo que se denomina, educación para la paz, para la igualdad de oportunidades, para la tolerancia, la multiculturalidad, la diversión, tolerancia, medio ambiente, entre otras. Sin embargo, y en este punto se encuentra una concordancia con Magendzo con relación a la "Polisemia de Lenguajes" que define él en torno, a que: "si bien los derechos humanos cuentan con otros lenguajes vinculantes, éstos no son iguales y que es necesario reconocer que la diferencia de la EDH es que ella apunta a la transformación social a través del empoderamiento de los individuos, hombre y mujeres". (MAGENDZO, 2005, p. 24-25)

Universalidad de los derechos humanos y relativismo en el caso colombiano

La universalidad de los derechos humanos ha sido discutida desde el relativismo cultural. (Ver CHIPOCO 1994; VILLANUEVA FLÓRES,

1995) Si bien los derechos humanos son universales en la medida que son dispuestos para todos los individuos independiente de su origen de género, socioeconómico, político, cultural, religioso o étnico, es de anotar que existen quienes afirman que el universalismo desconoce las particularidades culturales de los pueblos y sus tradiciones y formas de vida. Sin embargo, y aunque esta discusión tenga una connotación real, es también de alertar que esa lucha por el reconocimiento de las particularidades sirve en muchas ocasiones para justificar la violación de los derechos humanos poniendo como excusa la existencia de una tradición cultural que la legitimaría. Si bien no existe una moral universal válida, no debe caerse en el extremo de justificar las violaciones partiendo de esta discusión. En un país como Colombia autodenominado pluriétnico y multicultural, la discusión alrededor del universalismo y relativismo cultural adquiere una connotación importante, y es necesario incluirla dentro de los procesos pedagógicos y de gestión para evitar caer en fundamentalismos que alimenten la legitimación de las violaciones de derechos humanos. En este sentido Habermas propone que desde el universalismo moral se atienda al pluralismo y así:

> "(…) relativizar la propia forma de vida para legitimar las exigencias de otras formas de existencia; reconocer igualdad de derechos a los extranjeros y a los otros, con su idiosincrasia e ininteligibilidad; no proyectar como universal la propia identidad; no marginalizar lo que se desvía de esta última; proveer un aumento incesante de la tolerancia." (FERRY 1995, p. 210ss cit. en MARTÍNEZ DE BRINGAS, 2006, p.165).

El priorizar unos valores sobre otros dentro del contexto de necesidades en la sociedad colombiana impide la realización integral de los mismos. El desconocimiento práctico de la indivisibilidad e interdependencia de los derechos deriva en que se concentren los esfuerzos en una sola dirección y esa "unidireccionalidad" de los proyectos que buscan defender los derechos o fomentar su conocimiento, se convierte en una deslegitimación de los fines, pues es inconcebible

trabajar en la escuela los derechos civiles y políticos, cuando los derechos fundamentales a la vida y a la integridad de encuentran amenazados, o en casos prácticos, hacer énfasis en la importancia de la participación ciudadana y restringir toda forma de discusión o manifestaciones de desacuerdo dentro de las instituciones escolares.

El empoderamiento de los ciudadanos en Colombia

El hecho de buscar la conquista de los derechos humanos y la paz dentro de la sociedad colombiana es por sí misma una contradicción, pues los derechos no deben ser otorgados sino hacen parte inalienable e implícita de la humanidad. Sin embargo, el empoderamiento de los ciudadanos, si se constituye en un mecanismo que permite la protección de los derechos y la corresponsabilidad en el cumplimiento de los mismos. Y es en esa dirección deben dirigirse las estrategias educativas, a descomponer ese imaginario de una adquisición de derechos desde el Estado visto como una figura patriarcal, sino el ciudadano como protagonista de la sociedad con derechos y libertades, pero con deberes que incluyen fundamentalmente la protección de los derechos no solamente para su presente sino también para las futuras generaciones.

El analfabetismo ha sido una de las principales preocupaciones de los gobiernos colombianos, pues ese factor constituye uno de los indicadores del desarrollo económico, social, político y cultural de los países a nivel internacional. Las gestiones gubernamentales en ese sentido han aportado resultados significativos, sin embargo, mientras se luchaba por erradicar el analfabetismo referido a la capacidad de leer y escribir, la sociedad se veía enfrentada a otros tipos de analfabetismo que pueden denominarse así porque implican el manejo de un propio lenguaje. Por una parte un analfabetismo político y por otro lado un analfabetismo tecnológico. Si bien en Colombia existen constitucionalmente los mecanismos de protección y de participación ciudadana, en la práctica, el desconocimiento de dichos mecanismos, o la imposibilidad de acceder a la información se constituye en uno de los principales retos a los que se ven enfrentados quienes trabajan en el área de EDHCP. Del mismo modo, el uso de nuevas tecnologías de

la información ha implicado un desarrollo acelerado especialmente en las zonas urbanas, y una lenta apropiación en las zonas rurales y en las zonas marginales de las grandes ciudades. Esa desigualdad en el acceso a la información, ha creado otro tipo de exclusiones que ya no solamente abarcan las necesidades básicas de educación, vivienda, salud, recreación, sino que alejan sustancialmente a los ciudadanos de las posibilidades de conocer las transformaciones y los mecanismos para la defensa de sus derechos y sobre todo hacerse participe de las decisiones centralizadas en muchos casos.

El analfabetismo incluye de igual manera la incapacidad de los individuos, de los ciudadanos de verbalizar sus compromisos y sus requerimientos, dicha incapacidad podría explicarse originariamente en la imposición cultural europea producto de la conquista y colonización española, que desconocieron la tradición indígena de la palabra, del compromiso verbal y el cumplimiento ineludible, pues en la palabra se hallaban conjugados todos las responsabilidades y corresponsabilidades entre los individuos. La escritura rompió con las relaciones consuetudinarias de respeto y confianza y las remplazó por escritos que pretendían dejar constancia de las legitimaciones de las actuaciones, en muchos casos injustas y degradantes en contra de las culturas indígenas colonizadas. El imaginario de que lo escrito en el papel no siempre corresponde a la realidad, lo que en el lenguaje popular se denota como "letra muerta" o "leguleyada", ha impregnado a la sociedad colombiana históricamente llevándola a dejar todo por escrito y a legitimar cada actuación con un documento, que sin embargo, a la hora de reclamar los derechos o el cumplimiento de lo escrito, se vuelve flexible y susceptible de ser interpretado dependiendo de quien posea los argumentos jurídicos más fuertes. La Constitución de 1991, es un ejemplo de esa tradición española, pues es la más extensa y desarrollada de América; -contiene un preámbulo, trece títulos, trescientos ochenta artículos y cincuenta y nueve disposiciones transitorias-, que sin embargo, no garantizan el cumplimiento de lo allí prescrito y menos la defensa de los derechos humanos.

Además de la tradición de la ley y su puesta por escrito, cabe también mencionar la tendencia cada vez más generalizada y acorde con

la tecnocracia, de presentar estadísticas que arrojan datos cuantitativos sobre los progresos que, por ejemplo, en materia de derechos humanos se han alcanzado en el país. Las mismas si bien ofrecen una mirada de las transformaciones en las políticas públicas, no determinan los grados de impacto a nivel social, especialmente en lo referente a los cambios en las mentalidades, los imaginarios y las estructuras de relaciones de poder. Cuando las estadísticas se convierten en el único método para convencer a la comunidad internacional de los aciertos de las políticas en materia de derechos humanos, se corre el riesgo de desconocer los entramados que las cifras ofrecen, e impedir los procesos de reflexión social, construcción de la memoria del conflicto y la reparación, pero sobre todo el aprendizaje que se entregará a las futuras generaciones para no cometer los mismos errores. Mientras esta discrepancia entre las cifras y la memoria del conflicto siga existiendo, no será posible integrar las políticas estatales en materia de derechos humanos, ciudadanía y búsqueda de la paz, con las intenciones que en el sistema educativo y en general en el aprendizaje de la sociedad se persiguen.

La falta de confianza en las instituciones

La deslegitimación de las instituciones y la falta de credibilidad y de confianza entre la ciudadanía y el Estado han degenerado en una cultura de la desconfianza que abarca desde las esferas privadas de lo cotidiano y las relaciones interpersonales, hasta la credibilidad que se tiene sobre los representantes de la sociedad a nivel político, judicial, policial, militar y eclesiástico. La "segunda intención" como motor de las actuaciones y las decisiones, se convierte en una cadena que ha legitimado a su vez las prácticas corruptas, que si bien afectan a todos y a todas, es "aceptada" como parte de la idiosincrasia y como medio de subsistencia en todas las esferas. La falta de apropiación de los recursos materiales e inmateriales por parte de la ciudadanía hacen parte de la concepción de que los derechos son otorgados verticalmente por el Estado y es por ello que si las prácticas corruptas provienen de él, es el mismo Estado y no los ciudadanos los que tienen que solucionar la

situación. Los limites de las prácticas corruptas han seguido "corriendo los linderos" hasta la frontera del cinismo, síntoma preocupante en una sociedad que busca la paz.

La falta de legitimidad de las instituciones y la consecuente impunidad sumadas a la ausencia de una cultura de la palabra son el caldo de cultivo que permite que los conflictos sean resueltos por la vía del hecho por medio violentos, que buscan dar solución inmediata y definitiva, sin recabar en los orígenes de los mismos o buscar soluciones concertadas. El diálogo no es visto entonces, como una alternativa válida, pues no se reconoce al OTRO como representante de argumentos válidos, que pueden ser susceptibles de discusión y de persuasión. La falta de disposición para el diálogo hace parte de las reacciones recurrentes tanto en la vida cotidiana como en las instancias responsables de entablar diálogos con los grupos alzados en armas. Es así, que como el concepto de derechos humanos, el de diálogo ha adquirido una connotación que impide a su vez, la búsqueda de soluciones concertadas basadas en la credibilidad y la legitimidad de la palabra del OTRO.

La sociedad colombiana ha recibido a través la escuela la información y el análisis detallado de los tipos de discriminación que existen históricamente y se ve a sí misma como un pueblo discriminado, producto de las secuelas de la imagen deteriorada a causa de la relación entre el país y el narcotráfico. Sin embargo, existe una reticencia a aceptar que dentro de las relaciones cotidianas entre los ciudadanos y entre estos y el Estado, existen grados alarmantes de discriminación de todo tipo. A pesar de nuevo de la denominación constitucional como país pluriétnico y multicultural y la aceptación de la igualdad frente a la ley, es indudable que se si hace una revisión de los imaginarios sociales con relación a la población indígena, a los afro-descendientes, e incluso las personas con discapacidad, es indiscutible el sesgo marcado de la posición de "pureza de sangre" que aún acompaña las percepciones sociales. Asimismo, el origen socioeconómico y la estratificación social son un fenómeno que impregna las relaciones cotidianas, excluyendo a los individuos y a los grupos y seleccionando conscientemente a las personas con el fin de evitar "mezclas" vistas como innecesarias dentro de la configuración social. Es precisamente, esa falta de claridad en denominar discriminación y exclusión a las actuaciones que así lo

merezcan, lo que genera una marcada diferenciación no solamente socioeconómica, propia del sistema capitalista, sino mental que impide al OTRO acceder a sus derechos y ser actor protagonista y participante activo de la sociedad y sus transformaciones.

La histórica violación de los derechos humanos en Colombia, la aún débil ciudadanía y la ausencia de paz, han generado dentro del sistema educativo formal, informal y no formal, una inconsciente reacción dirigida fundamentalmente a concentrarse en la denuncia y en los mecanismos para la reparación de las víctimas. Este es un trabajo que por supuesto produce muchos beneficios para la consolidación de la paz, sin embargo, se convierte así mismo en una de las debilidades existentes, pues se requiere además de trabajar en el presente, dirigir la mirada hacia el futuro y darle un sentido de sostenibilidad a los derechos humanos, es decir paralelamente crear las condiciones que permitan que dichas violaciones no se repitan y consolidar dentro de los individuos el convencimiento de que existen otras posibilidades de solucionar los conflictos y acceder a los derechos.

La historia de la sociedad colombiana ha estado desde sus inicios en manos de académicos más cercanos a la lingüística y al cuidado de la escritura que a la veracidad y certeza de los hechos. Asimismo, se ha creado un mito alrededor de hechos y acontecimientos, así como de protagonistas, haciendo de la historia colombiana un compilado de hechos heroicos, de batallas épicas y de relatos sesgados que más pretenden en la mayoría de los casos legitimar ciertos acontecimientos y decisiones, que hacer una historia en conjunto, tomando en cuenta a TODOS y haciendo referencia explícita de las responsabilidades que le caben a cada protagonista. Es así, como se descuida la historia como un elemento fundamental para el reconocimiento del pasado en la búsqueda de una promesa del "nunca más", que es retomado en relación a la EDH por Magendzo (2005, 36-37) haciendo alusión a la obra de Emmanuel Lévinas y su concepción del OTRO, a la que cabe agregar el sentido que éste último le da a la historia: "el presente posee una historia pero que no es historia, está diciendo quizá que posee una historia prestada, recogida de la narrativa como la historia de los acontecimientos en el sentido más habitual del término" (LLEWELYN, 1999, p.76).

Las reivindicaciones de género

Las reivindicaciones de tipo género se han concentrado fundamentalmente en los derechos y las condiciones de igualdad de oportunidades para las mujeres y las niñas, reduciéndolas a la inclusión en los programas curriculares y en las legislaciones que dan participación política y laboral a las mujeres. Sin embargo, su existencia no garantiza que en la práctica ellas sean consideradas como sujetos de derecho, poseedoras de las mismas oportunidades y del mismo reconocimiento que sus conciudadanos. La discrepancia entre las campañas de protección de los derechos de las mujeres y discursos pedagógicos y políticos, y las prácticas y discursos cotidianos, de los medios de comunicación, en las relaciones interpersonales, profesionales y familiares, así como los roles asumidos dentro del contexto escolar, delatan una realidad que merece la pena ser estudiada con más atención. Pues si bien, existe el interés por hacer realidad estos compromisos, los medios de comunicación, el lenguaje cotidiano, los textos escolares y las relaciones laborales, pero sobre todo el conflicto armado se ven continuamente impregnados por elementos que distan mucho de corresponder a los principios de igualdad de género y de respeto por la diferencia.

En Colombia las cuestiones de género pueden tener connotaciones más amplias que la igualdad de oportunidades y el acceso a los derechos y libertades fundamentales, pues el conflicto armado y la violencia cotidiana se constituyen en contextos que olvidan el papel de los hombres y las consecuencias sicológicas y sociológicas que pueden derivarse de la victimización directa e indirecta de los hombres. Hombre y niños son también víctimas de la violencia sexual y de la degradación frente a su familia y comunidad, los efectos del desplazamiento forzado por ejemplo, en el caso de los hombres es digno de ser estudiado cuidadosamente, pues allí interfieren otros elementos culturales que se ven interferidos durante el conflicto, como lo es el rol de protector de los hombre frente a su núcleo familiar. Es contradictorio entonces, pretender reivindicar los derechos de las mujeres, olvidando la problemática masculina y los efectos durante y posterior al conflicto, que pueden llegar a afectar la percepción de género.

En términos de tolerancia a la diversidad y las cuestiones de

género en relación a los derechos humanos, es de anotar que existe una problemática que si bien ha permanecido históricamente, está siendo hasta ahora abordada con seriedad, y es el de las personas pertenecientes a lo que hoy se llama población LGBTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales), pues ellos se han convertido en víctimas de los conflictos no solamente, referido a las persecuciones (la mal denominada "limpieza social", por ejemplo), sino también de la exclusión social a la que se ven sometidos en las diferentes esferas de la vida cotidiana, es una discriminación legal y simbólica que tiene sus expresiones concretas en todas las esferas de la sociedad colombiana. La carencia de discusión alrededor de este tema es evidente, y a pesar de que existen proyectos educativos que lo abarcan, es indispensable que se realicen campañas coordinadas y que no se vean cohibidas por preceptos religiosos que impiden asumir las responsabilidades frente a la problemática de discriminación.

Además de las cuestiones de género y de origen sociocultural y étnico, en Colombia existen una discriminación silenciosa que se evidencia también en la carencia de programas que hagan énfasis en los derechos por una parte de las personas con discapacidad física y/o mental y por otra las personas de la tercera edad. Ambos grupos poblacionales, se ven enfrentados al NINGUNDEO de la sociedad, pues ni a nivel político, social, cultural, educativo o mediático, se hace referencia a sus denuncias, problemáticas y necesidades. Es así como tanto a nivel físico, infraestructura urbana y arquitectónica, así como a nivel mental, el reconocimiento de las personas con discapacidad física y/o mental y de las personas de la tercera edad es una deficiencia latente que impide la realización de los derechos, la creación de compromisos intergeneracionales y la identificación de ellos como sujetos de derecho, ciudadanos con las mismas responsabilidades, pero con los mismos derechos para ser atendidos en sus necesidades específicas.

El concepto de ciudadanía es abordado desde los proyectos educativos como parte del desarrollo democrático que implicaría los derechos que el Estado confiere a los individuos para desarrollarse dentro de la sociedad, sin embargo, el carácter de ciudadano se encuentra más ligado en los temas abordados, a una función legal justificada y legitimada en las leyes y la Constitución, pero que no se corresponden con un compromiso de cumplimiento de derechos

y deberes y la responsabilidad y corresponsabilidad que tienen los individuos en la construcción de una sociedad. Se olvida en términos generales que el tema fundamental es el de la formación de sujetos de derecho, con las implicaciones no solamente legales sino prácticas y que de esa connotación puedan derivarse.

El tema de la EDHCP no puede ser abordado sin reconocer que debe empezarse por reflexionar sobre el derecho mismo a la educación en Colombia, la accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad pues ellos constituyen los parámetros evaluativos que indican que si bien la cobertura de la educación ha aumentado cuantitativamente, cualitativamente no es proporcional con el acceso a una educación de calidad y menos una inclusión real de los escolares que han sido víctimas del conflicto armado o quienes han pertenecido a grupos armados ilegales y se encuentran en un proceso de reacomodamiento social, educacional y laboral. Es una exclusión de tres vías, la primera la que no permite que estos niños, niñas y jóvenes ingresen con condiciones favorables y adaptadas a sus necesidades al sistema educativo, la segunda vía la que no ofrece las garantías de permanencia de ellos en el sistema educativo y que no está en capacidad de enfrentar la competencia con otras formas de vida derivadas de las actividades criminales y la consecución de dinero rápido, y por último la tercera vía, que no prepara a la comunidad escolar en general ni a la sociedad y a las entidades estatales para reaccionar efectivamente y contribuir a la búsqueda de soluciones efectivas y concertadas, la falta de mención dentro de los programas escolares, especialmente en lo referente a la EDHCP es preocupante, pues no crea verdadero sentido de corresponsabilidad y solidaridad con estas poblaciones.

La EDHCP en la formación de los funcionarios públicos

La EDHCP en Colombia ha enfocado parte de sus esfuerzos a la formación de los funcionarios públicos, los miembros de las fuerzas militares y de policías, sin embargo, y teniendo en cuenta la misma evaluación que el Programa Presidencial de DH y DIH en ese sentido realizó, la autora comparte la percepción que:

> "las iniciativas de formación en promoción de los derechos se han adelantado de manera desordenada, no incluyen estrategias de alta cobertura e impacto que permitan reflexiones sobre la identidad regional, la corresponsabilidad de los actores sociales y la apropiación de su sentido." (CASTILLO, 2008, 16)

Lo que se resume en la carencia de una perspectiva de corresponsabilidad por parte de los funcionarios públicos y miembros de las fuerzas armadas y de policía, así como de la apropiación de los valores, hábitos, comportamientos y concepciones necesarias para contribuir a la construcción y sostenibilidad de una cultura de paz. Es necesario que los representantes del Estado vean en sus conciudadanos sujetos de derecho y no solamente como clientes de determinados servicios estatales, reconociendo los derechos como parte de la dignidad que les corresponde en su papel de ciudadanos.

Anteriormente se hacía mención de la crisis de la denominación de derechos humanos y su significado dentro de la comunicación en la sociedad colombiana y en este sentido, no solamente los medios de comunicación y las instituciones están llamadas a concebir discursos que relacionen las leyes y las normas con los derechos humanos y menos con las connotaciones negativas o la carencia de derechos, vinculando estrecha y en muchos casos exclusivamente la definición con las violaciones reiterativas y relacionadas con el conflicto armado, como es el caso de las masacres, las desapariciones forzadas o los asesinatos.

El análisis de los resultados de Colombia en la Evaluación del estudio internacional de formación cívica (2000) permite constatar que además de las deficiencias en términos de habilidades de comprensión de lectura y análisis de textos (deficiencia en lectura rápida, aplicación de conceptos, diferencias e intereses, extracción de ideas principales y distinción entre hecho y opinión), existen temas que son recurrentemente preocupantes y que corresponden a la competencias cognoscitivas o teóricas, como los elementos básicos de la economía, las funciones de las instituciones políticas, la distinción de hechos legales, y en general sobre la democracia. Como temas fortaleza, pueden encontrarse por ejemplo, los derechos civiles y de la niñez, la participación política y las características de la Constitución. Como causas de los bajos niveles alcanzados, se resalta desde la alta tasa de expulsión del sistema escolar, la baja tasa de

lectura, la falta de inversión proporcional y las escasez de oportunidades y expectativas de escolaridad de los estudiantes, hasta la escasez de libros, hogares de baja escolaridad y cortas perspectivas de estudio de los jóvenes. (ORTÍZ JIMÉNEZ y VANEGAS USECHE, 2000, p. 56-62).

Como lo afirma Touraine: es condición previa para administrar los cambios, el desarrollo y los conflictos internos de los países, poseer una conciencia nacional y reforzar el Estado-Nación. (TOURAINE, El Espectador Ene. 7 1991, p.3A cit. en ORTÍZ JIMÉNEZ, y VANEGAS USECHE, 2000, p. 65) Para alcanzarla se requiere asimismo de un reconocimiento del entorno físico, pues la mayoría de la información a la que se tiene acceso a través de los medios de comunicación, se encuentra limitada a "interpretaciones epidérmicas" que ignora las causas primeras de la violencia y por lo tanto no se compromete en la búsqueda de salidas. La violencia entendida aquí, no solamente como el conflicto armado y la confrontación entre los grupos armados ilegales y las fuerzas de seguridad, sino como la violencia cotidiana, social que alcanza todas las esferas de la vida familiar, escolar y laboral. El desconocimiento de las causas estrcuturales de la violencia como la discriminación y la pobreza, contribuyen a deslegitimar el Estado y como consecuencia a justificar el conflicto.

Perspectivas

Si bien los informes finales que corresponden a los estándares de gestión en relación con los procesos de implementación de los programas de EDHCP son indispensables para la evaluación, es necesario realizar evaluaciones continuas que den participación a toda la comunidad educativa y que se hagan al interior de las instituciones educativas. La realización de memorias en las que se consignen los procesos adelantados, sus fortalezas, amenazas y dificultades facilita a largo plazo el análisis haciéndolo independiente de los individuos y permitiendo tener el material suficiente para ser analizado interna y externamente: Este proceso debe llevarse a cabo por parte de diferentes representantes de la comunidad escolar, pues las miradas que cada uno de ellos pueda tener sobre los mismos procesos no están cargadas

siempre de las mismas observaciones y es precisamente esa diversidad la que enriquece los procesos de evaluación.

Las instituciones educativas por excelencia, además por supuesto de toda la sociedad y la familia, las responsables de generar ambientes de confianza en la que las reglas de convivencia más que cumplir una labor coercitiva, sean una guía para establecer pautas de comportamiento que busquen el bienestar común y la armonía en las relaciones, a pesar de los conflictos que puedan generarse en la vida cotidiana. Para ellos es necesario que desde las reglas para el personal administrativo, hasta las comunes pertenecientes a los estudiantes mantengan una línea que les permita borrar las discrepancias entre las jerarquías, pero sobre todo la incongruencia entre lo que se le exige a los docentes, padres, personal administrativo y a los jóvenes y niños. Todos los individuos que pertenezcan a la comunidad educativa, deben por lo tanto reconocerse en un grupo con unas normas definidas claras y concertadas que permitan la comunicación y la resolución de conflictos de una manera transparente y responsable.

Si bien en Colombia existe la libertad para crear instituciones educativas de carácter privado, lo que determina en muchos casos la influencia del mercado en las relaciones educativas, es fundamental que las prioridades para la educación sean establecidas de manera unificada, atendiendo a las necesidades no solamente del mercado laboral y competitivo, sino a las prioridades en orden de valores y habilidades especialmente en solución de conflictos y prácticas para la consolidación de una cultura de paz. Es por ello imprescindible que cada PEI (Proyecto Educativo Institucional) contenga como eje central la formación de ciudadanos que promuevan, atiendan y defiendan los derechos humanos y que sean responsables de su papel en la consecución de una paz sostenible. No es suficiente para ello transcribir en los manuales de convivencia o en los documentos del PEI las buenas intenciones en este sentido, es prioritario concentrarse en el cómo y en las estrategias que permitan la comunicación y la generación de espacios de diálogo y concertación, pero también de permanente evaluación y discusión que contribuya al mejoramiento de dichas estrategias. Es decir, no perder de vista la memoria institucional. El capital humano, no puede seguir siendo el último fin de la educación, se requiere entonces una transformación o una adaptación del concepto, apuntando hacia un verdadero capital que sea en

ese orden de ideas más HUMANO y que ello signifique la reconsideración de las formas de relacionarse y de buscar los objetivos comunes.

Es indispensable, generar las discusiones a nivel estatal, institucional, familiar y sobre todo de los medios de comunicación sobre su papel dentro de la consolidación de los conceptos y significaciones que se le otorga a los derechos humanos. Hay que entonces, repensar el concepto buscando sobre todo remplazar las connotaciones negativas que ha adquirido en el país, y no abusando de su uso en las diferentes instancias. Para ello se hace necesario tener el vocabulario y la conceptualización necesaria para que pueda ser utilizada de manera eficiente en todas las instancias donde se haga necesario, en escenarios de análisis, denuncia o formación.

No se hace necesario crear una cátedra un programa específico para tratar cada problemática referida a los derechos humanos, pero si es indispensable que dentro de cada programa de estudios desde la educación de la primera infancia hasta la formación pos universitaria se trabajen los principales temas que son generadores de conflictos y la manera como estos pueden ser comprendidos y abordados por parte de las personas en diferentes instancias, pero sobre todo desde todas las disciplinas, no puede en este caso, disculparse diciendo que la enseñanza de las matemáticas o de las ciencias naturales no tienen nada que ver con la EDHCP. Deben entonces buscarse las estrategias metodológicas que permitan desde todas las áreas de conocimiento alcanzar las metas previstas a nivel global en relación a estas áreas.

No se puede justificar la violación de los derechos humanos en las características culturales, pero tampoco puede relacionarse la pobreza con la violencia, estos dos elementos deben ser eliminados sobre todo del lenguaje cotidiano y buscar sobre todo hacer generalizaciones que estén cargadas de elementos discriminatorios y que paralelamente busquen justificar acciones en contra de los derechos. El desconocimiento de las características de las culturas que conforman el país se convierte en una de los motores discriminatorios, pues mientras a las comunidades indígenas se les exige el aprendizaje de las costumbres y el idioma castellano como parte de su inclusión académica, no se hace en doble vía es decir, un estudiante promedio no tiene conocimientos mínimos o básicos sobre las comunidades indígenas o afrocolombianas, ni posee los elementos

conceptuales o de percepción cultural que le permitan realizar también una apropiación de estas formas de vida, ni siquiera de manera superficial.

La lucha contra el analfabetismo político y tecnológico, debe convertirse en una prioridad de la sociedad y de las instituciones, no solamente es necesario conocer los elementos conceptuales que él abarca sino también la forma como las prácticas se corresponden con las reflexiones y con las realidades que asume cada individuo dentro de la sociedad, así como sus responsabilidades, haciendo especial énfasis en la corresponsabilidad.

La recuperación de la confianza y del valor de la palabra deben convertirse en una de las prioridades dentro de las relaciones cotidianas y propagarse dentro de las relaciones en las instituciones privadas y públicas. El recuperar la confianza y el valor de la palabra empeñada permitirá desarrollar otras habilidades necesarias para la consolidación de una cultura de paz. La escuela, la familia y en general los medios de comunicación son responsables de propagar esta nueva tendencia que sin lugar a dudas se constituye en una necesidad prioritaria para mejorar las relaciones cotidianas y las prácticas institucionales a nivel comunicativo y de compromisos adquiridos.

La apropiación de los espacios públicos y comunes a través de una pedagogía de la integración con los lugares y los objetos, permite sin lugar a dudas a los individuos fortalecer las relaciones interpersonales de convivencia y resolución de conflictos, pero sobre todo el sentido de propiedad que permite a los individuos no solamente aprovechar los espacios físicos y materiales sino apropiarse de ellos, valorarlos, conservarlos y mejorarlos de ser necesario. Esto comienza desde la familia, pero se consolida en los espacios educativos y posteriormente se amplía a las esferas de la sociedad y su relación con las ciudades y lugares comunes.

Mucho se habla de la resolución de conflictos, sin embargo, los conocimientos en este sentido se adquieren de manera memorística y carecen de sentido, se hace necesario por tanto concentrar los esfuerzos en que las personas tengan las habilidades y capacidades prácticas para reconocer los conflictos, discutirlos, abordarlos y sobre todo reconocer la propia responsabilidad en la dinámica de los mismos.

Durante el trabajo investigativo se ha descubierto que una de las

principales causas de las múltiples violaciones de los derechos humanos, la constituye la discriminación, y sobre todo se ha comprendido en qué medida la falta de discusión y de mención de esta problemática como generalizada, ha contribuido a su aumento y radicalización. Es necesario por tanto, que a nivel social, se tome conciencia de las prácticas discriminatorias cotidianas, de los mecanismos dentro de las relaciones que las permiten y la forma de combatirlas, pues la discriminación se produce fundamentalmente en el desconocimiento del OTRO, es por lo tanto necesario, enfocarse en reconocer la diferencia y en valorarla como una opción para la construcción de una verdadera Nación dispuesta a atender las necesidades de todos los individuos independientemente de todos los rasgos que puedan derivarse en diferencia.

La sostenibilidad de los logros alcanzados en materia de EDHCP depende fundamentalmente del compromiso serio y responsable de toda la sociedad civil, pero para ello es necesario recuperar el sentido del contrato social y el contrato intergeneracional, que indican los compromisos de las actuaciones presentes y cotidianas.

Se requiere reescribir la historia de Colombia, aunar esfuerzos para que los investigadores concentren sus investigaciones en develar las verdaderas intencionalidades y el desarrollo de los hechos visto desde otras perspectivas, que permitan tener una mirada más dinámica de los acontecimientos en la historia nacional. Solamente ese reconocimiento, permitirá a los maestros de ésta área ofrecerle a los estudiantes las herramientas para poder comprender los fenómenos actuales y con esa retoma de la memoria histórica despejar nuevos elementos que contribuyan a la formación de una sociedad no solamente concentrada en mejorar su situación actual, sino consciente de las causalidades de los fenómenos y con ello preparadas para evitar que dichos hechos vuelvan a desarrollarse con las mismas o peores consecuencias.

Si bien la discriminación se ha concentrado fundamentalmente en desarrollar programas tendientes a contribuir a la integración de las mujeres en la sociedad, es necesario también tener al mismo tiempo en cuenta a las personas con discapacidades físicas y/o mentales, a las personas de la tercera edad, además de las poblaciones indígenas, afro-colombianas y campesinas, pues los lenguajes mismos en los que se analizan las problemáticas son distantes y carecen de las adecuaciones necesarias

para que ellos tengan acceso a la información, esta forma de exlusión se ve agravada por la falta de representatividad de estas poblaciones en la toma de decisiones a nivel social y comunitario. Asimismo, los derechos son ampliamente diferenciados entre las poblaciones y no existe una verdadera legitimidad que abarque a todos los individuos.

Se requiere entonces, reconsiderar la formación en ciudadanía abordándola desde la formación de capital social, que permita a los individuos no solamente conocer los asuntos que afectan directamente su cotidianidad, sino que le permitan apropiarse de los recursos materiales e ideales que pone a disposición la sociedad y el Estado, para ayudar a su conservación y sostenibilidad. El hecho de participar dentro de los proyectos, le facilita a los individuos reconocerse a sí mismos como ciudadanos y como responsables de las decisiones. Los valores intrínsicos requeridos para este trabajo tienen que ver con el respeto mutuo, la confianza social, la reciprocidad y la cooperación, que se haría posible gracias a la formación y la participación activa en las actividades que impliquen la realización de los derechos. Es así como surgen iniciativas para la formación de la ciudadanía que deben sin embargo, incluir la creación de compromisos de solidaridad y de asociación caracterizados por el trabajo conjunto a través de redes, que cuentan con normas precisas y pertinentes, las cuales garantizan no solamente el cumplimiento de los objetivos trazados, sino también la interiorización de valores necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, pero fundamentalmente la construcción de lazos de confianza social. En la práctica se requiere entonces tener en cuenta los contextos y fines, pero también las estrategias de trabajo conjunto, a lo cual bien puede sumarse la necesidad de conocer los procesos de gestión y las pautas para la elaboración de proyectos comunitarios, que son también determinantes para la consecución de los fines.

Los programas tendientes a la formación en EDHCP dirigidos a los miembros de las fuerzas de seguridad del Estado, a los funcionarios públicos y demás servidores del Estado, así como de los medios de comunicación, deben enfocar sus esfuerzos para corresponder a los programas que con el mismo fin se desarrollan en otras instancias educativas y de la sociedad. Los programas deben ser discutidos y adelantados no solamente como una forma de cumplimiento de las

recomendaciones internacionales, sino abarcar las problemáticas que más aquejan a este sector de la población, haciendo énfasis en la corresponsabilidad y en el mensaje que sus actuaciones y discursos puedan ejercer sobre el resto de la población.

Cabe plantearse si una de las posibilidades para el trabajo en EDHCP sería una federalización corresponsable de especialmente los contenidos. Si bien, especialmente en el caso de la educación formal, el tema de los derechos humanos y con él las temáticas, para el caso de Colombia, de la paz y la formación de ciudadanía deben ser abordados en todos los ciclos educativos y en todas las asignaturas, sería interesante plantearse la posibilidad de generar un monitoreo entre regiones o departamentos del país, que le permita a los escolares, maestros y padres de familia, comprender mejor la situación de otras regiones y hacerse responsable de la coordinación de proyectos mancomunados que además de fortalecer los lazos de solidaridad, amplíen el conocimiento y la participación en acciones que no solamente favorezca el entorno inmediato sino que contribuyan a mejorar las condiciones de los conciudadanos.

Los contenidos deben relacionarse así mismo con las necesidades prioritarias de los países latinoamericanos y las coincidencias en las problemáticas, conflictos, pero también soluciones que puedan servir para comprender mejor las situaciones políticas, económicas, culturales y sociales, permitiendo de esa manera entretejer lazos de solidaridad y respeto por los países que conforman la región.

Conclusiones

Finalmente, es necesario reconocer que si bien Colombia ha sufrido y sufre de violaciones constantes de los derechos humanos que significan un reto importantísimo para toda la sociedad, es también de importancia resaltar la voluntad de la ciudadanía y del apoyo con el que cuenta la sociedad civil para trabajar por alcanzar una cultura de paz, que corresponda a los ideales promulgados por la Declaración de los Derechos Humanos y de todas los documentos que de ella se derivan.

Es necesario por tanto, fortalecer la memoria, reconstruir el presente y responsabilizarse del futuro como parte de una estrategia pedagógica que no se conciba solamente desde los muros de las instituciones, sino que sea parte de la práctica social, en la que TODOS y TODAS se vean involucrados y favorecidos.

Es una invitación además para que los estudiantes universitarios de todas las áreas se sientan comprometidos con la investigación en el área de los derechos humanos, la ciudadanía y la paz, y a las facultades universitarias para aunar esfuerzos en torno al diseño curricular que permita incluir los temas en todas las asignaturas y actividades profesionales. Es una invitación también para iniciar un proceso de comunicación de experiencias no solamente a nivel nacional y local sino internacional, y escuchar los testimonios de otras regiones de Latinoamérica que tienen realidades similares y las vivencias que han atravesado países como Alemania, que después de la guerra tuvo la fuerza y el ímpetu de una sociedad para reconstruir su tejido y a partir de sus experiencias, construir un mejor futuro evitando cometer los mismos errores del pasado.

REFERÊNCIAS

CAÑAL DE LEÓN, P. 2002. *La Innovación educativa. Seminarios y reuniones técnicas internacionales*. V. 4. Sociedad, cultura y educación. Madrid: Ed. AKAL.

CASTILLO, F. 2008. *Al encuentro de lo posible : cultura de Derechos Humanos. Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. Proyecto Cultura de Derechos Humanos.* Bogotá: Proyecto Cultura de Derechos Humanos FONADE.

CHIPOCO, C. 1994. *La protección universal de los Derechos Humanos- una aproximación crítica en Estudios Básicos.* En : Estudios Básicos I; p. 171 – 225 San José de Costa Rica : Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH [En línea] Disponible en http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1835/16.pdf. Consultado 10/12/2011.

LLEWELYN, J. 1999. *Emmanuel Lévinas: la genealogía de la ética*. v. 138 Madrid: Encuentro.

MAGENDZO, A. 2005. *Educación en derechos humanos*. Bogotá: Cooperativa

Editorial Magisterio.

MARTÍNEZ DE BRINGAS, A. 2006. *Teoría y práctica de la educación en derechos humanos*. *s.l.*, Alberdania.

ORTÍZ JIMÉNEZ, J. G. y VANEGAS USECHE, I. 2000. *Informe Educación Cívica en Colombia : una comparación internacional.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN/ ICFES/IEA)

VILLANUEVA FLORES, R. 1995. *Los derechos humanos en el pensamiento angloamericano*. Band 20. Cuenca, Tesis doctorales Universidad de Castilla La Mancha. Colección de Tesis doctorales Universidad de Castilla La Mancha.

4.4

LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN BOLIVIA: un modelo que promueve el balance y el equilibrio del ser humano para vivir bien

Vanessa Castedo Vaca
FUNDECONP/Bolívia

La educación para la vida en Bolivia, nos lleva a pensar en muchas cosas para luego hacernos ver que la vida tiene muchos aspectos, como conceptos los cuales podemos tomar como premisas para este artículo que nos refiere a los distintos modos y acciones que se generan en Sur América y el mundo referente a los derechos humanos y el derecho principal a la vida y a la dignidad humana. Educar para la vida es trascender más allá de la formación académica es comprometerse por generar una nueva visión del educando. La educación hoy en día es un

tema de debate a nivel mundial por su trascendencia en los aspectos políticos, económicos y sociales, ya que de ella depende el éxito o fracaso de una sociedad en todos sus ámbitos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) formó una comisión en 1985-1992 integrada por las personalidades más destacadas a nivel mundial para generar un informe de los pilares de la educación a finales del siglo XX y quedó como su presidente el distinguido francés Jacques Delors, quien ha desempeñado distinguidos cargos tanto en Francia, como en todo Europa; su trabajo era elaborar un resumen de los aspectos más importantes que conformarían las bases de la educación para el inicio del nuevo siglo. Delors y toda su comisión presentaron el informe dividido en tres secciones; horizontes, principios y orientaciones como eje de su informe. En el informe afirma lo siguiente:"La educación a lo largo de la vida ofrece una visión que comprende desde la infancia hasta el fin de nuestra existencia y representa la clave para entrar al siglo XXI" (In: TOSCANO, 2012).

En este sentido, cuando a nivel mundial se habla de la educación, de los derechos, de las complejidades del Siglo XXI, con la tecnología, con el estrés que nos genera la competitividad por los procesos de globalización tan dinámicos como el ciberbullying en los colegios, la discriminación y la falta de reconocimiento al otro, los problemas de los niños y niñas hiperactivos, inmanejables en las aulas. Entonces hablar de derechos es hablar de Re-Educarnos, de aprender a Convivir en un mundo tan dinámico como es el que estamos viviendo. Por tanto, en este artículo voy a basar mi análisis en Bolivia, en cómo estamos encarando estos cambios, cómo nos estamos ajustando a los cambios sociales, políticos y culturales para poder ser parte de este proceso de cambio. En la última reunión en Santiago de Compostela sobre la Educación para una Cultura de Paz en el 2010, vimos los participantes de la misma, la importancia del derecho a la dignidad humana, del derecho a la Paz. La UNESCO, UNICEF y las Nacionales Unidas en general han priorizado esta década y la anterior a estos conceptos, a estos análisis y por ende a inducir a los gobiernos a implementar acciones concretas para promover el respeto a la vida, a la salud, al medio ambiente y a sobre todo a cuidar a nuestros niños, niñas y adolescentes que son el futuro de esta aldea global de la cual todos y todas somos parte.

Características de Bolivia

En el 2010 Bolivia tenía una población de más de 10 millones de personas, según el informe estadístico del Fondo de Naciones Unidas para la Población (por sus siglas en inglés, UNFPA), donde existe un balance entre la cantidad de mujeres (5.224 mil) y hombres (5.202 mil), de los cuales un gran porcentaje es joven y en etapa de desarrollo con una población en edad escolar entre los 4 y 17 años de 1.654 mil mujeres y 1.786 mil hombres, dando una gran población escolarizada según el Ministerio de Educación. En este sentido, bajo los últimos gobiernos se han gestado distintos acercamientos para que Bolivia sea líder en cambios sociales, políticos, culturales y económicos. Por tanto, es en el Gobierno actual que estos cambios se gestan y vemos que entre las metas del gobierno del *Movimiento al Socialismo* a cargo del Presidente Evo Morales, se ha buscado promover desde todos los aspectos los cambios revolucionarios hacia una Bolivia moderna, productiva bajo un desarrollo de leyes y acciones enfocadas a la transformación social.

Bolivia es un país de gran diversidad étnica, cultural y lingüística estando conformada la sociedad por alrededor de treinta pueblos, cada uno de los cuales tiene su propia lengua. El idioma de uso predominante es el castellano, con distintos grados de apropiación de parte de la población indígena, existiendo aún comunidades monolingües indígenas en el área rural alejada de las ciudades principales. Según los estudios realizados por el antropólogo boliviano Xavier Albó, en base al Censo de 1992, de 87% de la población que declaró hablar castellano, solamente 42% era monolingüe castellana. Además Albó, acota que "Las mayores concentraciones monolingües en castellano se ubican en los núcleos centrales de las principales ciudades y en amplias regiones del Norte, Oriente y Sudeste del país" (EPT, 2000).

En este sentido, Albó afirma que los pueblos hasta ahora identificados en Bolivia son los siguientes: afroboliviano, araona, aimara, ayoreo, baure, bororo, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimane, chipaya, chiquitano, esseejja, guarasuwe, guaraní (ava, izoceño y simba), guarayo, itonama, joaquiniano, leco, moré, mosetén, movima, mojeño (ignaciano y trinitario), nahua, pacahuara, paiconeca, pauserna, quechua, sirionó, tacana, tapiete, uru (chipaya, murato y uruito),

yaminahua, yuracaré, yuqui y weenhayek. Estos pueblos conservan, además de su lengua, sus tradiciones culturales y religiosas, aunque en la mayoría de los casos con fuertes características sincréticas con la religión católica y otras religiones cristianas.

Esta vasta diversidad de más del 50% de la población es un reto para cualquier país. La nueva Constitución los reconoce, los adopta y busca generar un equilibrio en todos los sentidos, legales, sociales y políticos, con los mismos derechos, pero también obligaciones y funciones como ciudadanos de un país. Muchos están siendo los resultados, las respuestas de parte de la población indígena, sin embargo el reto está dado y la lucha debe seguir día a día, ya que las condiciones como todo en lo social, cultural y político son difíciles y generar consensos entre los indígenas, campesinos y mestizos bolivianos es una lucha constante del gobierno. Pero el camino está dado y la búsqueda del respeto al ser humano y a sus derechos también.

Indicadores de desarrollo socio-demográfico

A pesar de haber logrado una relativa estabilidad macroeconómica, y haber disminuido de forma significativa el déficit fiscal, Bolivia es un país pobre. Los índices sociales del país son comparables con aquéllos de las naciones más pobres del Sub-Sahara de África, y no con los otros países de América Latina (con excepción de Haití). El PIB per cápita fue calculado en US$ 703, inferior en 25% del promedio de los países de América Latina y el Caribe (US$ 2.839). Solamente 12% de las familias consumen la cantidad mínima diaria de 2.200 calorías. La tasa de mortalidad infantil en Bolivia alcanza a 7,1 %. El mayor porcentaje de población ocupada está entre los 20 y 49 años. Los pocos estudios sobre el desempleo en el país son parciales. La Encuesta Integrada de Hogares (EIH), aplicada en ciudades capitales de departamento y El Alto, arroja los datos siguientes: algo más de 50% de la población en edad de trabajar (de 10 años y más) está comprendida dentro de la población económicamente activa (PEA). En este sentido exponemos los indicadores generales para el último censo nacional realizado por el Fondo de Naciones Unidas para la Población (UNFPA) para Bolivia:

INDICADOR	VALOR	AÑO	FUENTE
Población total	10.624.495	2011	INE Anuario Estadístico 2010
Hombres	5.301.942	2011	INE Anuario Estadístico 2010
Mujeres	5.322.553	2011	INE Anuario Estadístico 2010
Tasa de crecimiento de la población	18.22 por mil	2012	INE Anuario Estadístico 2010
% Población urbana	67%	2011	INE Anuario Estadístico 2010
% Población Rural	33%	2011	INE Anuario Estadístico 2010
% Población entre 10 y 24 años	31%	2011	INE Anuario Estadístico 2010
% Mujeres en edad fértil	51%	2011	INE Anuario Estadístico 2010
Tasa de fecundidad global - Población Urbana	2,8	2008	ENDSA 2008
Tasa de fecundidad global - Población Rural	4,9	2008	ENDSA 2008
Tasa de fecundidad en adolescentes	88 x mil (68 x mil urbano y 128 x mil rural)	2008	ENDSA 2008 [1]
Brecha entre fecundidad real y deseada	1,5	2008	ENDSA 2008
Tasa bruta de natalidad	25,32 por mil	2012	INE Anuario Estadístico 2010
Tasa bruta de mortalidad	7,1 por mil	2012	INE Anuario Estadístico 2010
Esperanza de vida al nacer total	69	2012	INE Anuario Estadístico 2010
Esperanza de vida al nacer hombres	67,3	2012	INE Anuario Estadístico 2010
Esperanza de vida al nacer mujeres	70,6	2012	INE Anuario Estadístico 2010
Incidencia de pobreza	51,3%	2009	INE Anuario Estadístico 2010

INDICADOR	VALOR	AÑO	FUENTE
Incidencia de pobreza extrema	26,1%	2009	INE Anuario Estadístico 2010
Población indígena: Distribución porcentual de la población según idioma materno - total	27,4%	2009	INE Anuario Estadístico 2010
Población indígena: Distribución porcentual de la población de 12 años o más por auto-identificación étnica - total	52,3%	2009	INE Anuario Estadístico 2010
Población indígena: Distribución porcentual de la población de 12 años o más por auto-identificación étnica - hombres	52,0%	2009	INE Anuario Estadístico 2010
Población indígena: Distribución porcentual de la población de 12 años o más por auto-identificación étnica - mujeres	52,6%	2009	INE Anuario Estadístico 2010

Fuente: Datos estadísticos de la página del Fondo de Naciones Unidas para la población (UNFPA)para Bolivia: Texto visitado en septiembre 2012: http://www.unfpa.org/sowmy/resources/docs/country_info/profile/en_Bolivia_SoWMy_Profile.pdf

Por tanto, vemos que la pobreza y la mortandad en Bolivia es alta, sin embargo en los últimos años se han trabajado desde el Gobierno Nacional y con el apoyo de los organismos internacionales como la UNFPA, UNICEF, UNESCO entre muchos otros organismos y gobiernos por mejorar estos indicadores y se han creado distintos bonos, formas de ayuda y el gobierno ha gestionado fondos para implementar mecanismos de apoyo y desarrollo para los sectores empobrecidos.

Es así, que en el reporte de la Estación del Conocimiento de la UNICEF en Bolivia para el 2012 nos informan sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes que la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1990) ha permitido plasmar a nivel internacional un sistema de derechos en favor de la niñez. Bolivia ha sido uno de los primeros países en ratificar tal convención y, al igual que el resto de los países firmantes, se ha comprometido a adecuar su legislación nacional

para asegurar un mejor cumplimiento de los derechos que promueve la Convención. Para efectos de este compromiso Bolivia ha creado las políticas relacionadas con la salud que incluyen: i) Seguro Universal Materno Infantil (SUMI), ii) Ley de Vacunas, iii) Bono Juana Azurduy de Padilla, iv) Plan Estratégico Nacional para Mejorar la Salud Materna, Perinatal y Neonatal en Bolivia; todas ellas orientadas a mejorar la salud materna y del niño, y reducir la mortalidad infantil de niños menores de cinco años. Entre las políticas en materia de alimentación destacan: i) Programa Desnutrición Cero, ii) Ley de Fomento a la Lactancia, que tienden a reducir la desnutrición infantil y vigilar la alimentación tanto de mujeres embarazadas como en periodo de lactancia (UNICEF, 2012).

Todos estos avances indican el compromiso de los gobiernos en la última década en Bolivia para con la vida de nuestra población y el enfoque de protección al derecho del a vida de la madre, niños, niñas y adolescentes, ya que con estos bonos buscamos erradicar la mortandad y tener más población capaz de generar capital humano para promover el desarrollo de una nación sana y competitiva.

Cambios políticos en el Estado Plurinacional de Bolivia

El Artículo 1. de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia afirma que Bolivia "se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías". Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país. En este sentido, en el Artículo 17. Afirma que: "toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación".

Es así que, la prioridad de los cambios políticos, sociales y culturales bajo la nueva Carta Magna se enfocan a los cambios en el marco del *derecho humano a la vida*, al respeto a su *dignidad humana* desde todos los aspectos de su ser y el conocimiento son las principales fuentes de acción. Entonces, tomando en cuenta como premisa primordial el

ser humano, se han realizado muchas leyes y normas relacionadas a los derechos de los ciudadanos, entre ellas la Ley Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación que fue promulgada el 8 de octubre de 2010 por el presidente Evo Morales. Este instrumento jurídico busca establecer mecanismos y procedimientos para la prevención y sanción de actos de racismo y toda forma de discriminación (Gobernabilidad, 2010). Por otro lado, se promulgo en diciembre de 2010 la Ley Nº 070 de Educación "AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ como fuente base para los cambios sociales desde la escuela y desde la maternidad.

Como el enfoque principal de este trabajo es la educación y los derechos humanos, entonces tomo como principal instrumento la Ley de educación y las acciones referentes a estos temas de los organismos internacionales para mejorar la calidad de vida de los bolivianos.

Es así que, enfatizo en la ley de Educación en el marco de los derechos de la niñez, adolescencia y juventud tomando en el Artículo 61. I. donde se prohíbe y sanciona toda forma de violencia contra las niñas, niños y adolescentes, tanto en la familia como en la sociedad. Se prohíbe el trabajo forzado y la explotación infantil. Las actividades que realicen las niñas, niños y adolescentes en el marco familiar y social que estarán orientadas a su formación integral como ciudadanas y ciudadanos, y tendrán una función formativa. Sus derechos, garantías y mecanismos institucionales de protección serán objeto de regulación especial.

De igual forma en el Artículo 71. I, se prohíbe y sanciona cualquier tipo de discriminación, maltrato, violencia y explotación a toda persona con discapacidad. Por tanto, en el Artículo 77. I, podemos observar que la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla y en el Artículo 78. I, dice que la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. III. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria. IV. El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo.

Por tanto, el marco de la Constitución y de la Ley Nº 070 Avelino Siñani que reglamenta el proceso de la educación tiene el objetivo de formar de manera integral a las personas y fortalecer una conciencia social crítica en la vida y para la vida. Bolivia en su sistema educativo está orientada a la formación individual y colectiva; al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas e intelectuales que vincula la teoría con la práctica productiva; la conservación y protección del medio ambiente, la biodiversidad y el territorio para el vivir bien. Su regulación y cumplimiento serán establecidos por la ley (CPE, 2008).

Por otro lado, nos afirma el reporte de la UNICEF que, según la Convención de la Niñez (CDN) de 1990, Bolivia ha plasmado en sus instrumentos legales los cambios enfocados al derecho a la vida, a la educación, a la salud. En este sentido en el reporte del año de 2012 se presentaron los siguientes resultados al accionar en el marco de la CDN. Se considera un ordenamiento basado en cuatro ámbitos: supervivencia, desarrollo, protección, y participación. En estos ámbitos la comisión evaluadora de derechos destacan un conjunto de aspiraciones, así como dimensiones de desarrollo integral y bienestar de la niñez que forman parte de los derechos universales reconocidos no sólo en la CDN sino también en la *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*; permitiendo así la formación, aproximación y seguimiento de una agenda efectiva a favor de la infancia, niñez y adolescencia. Para ello, el reporte considera para cada ámbito de derecho los instrumentos normativos en los cuales se hace patente el ejercicio de los citados derechos. A continuación se detalla el análisis que realizó el Reporte Niñez para cada ámbito:

Derecho a la supervivencia: Incluye los derechos relacionados con asegurar condiciones de salud y habitabilidad para la vida. La consecución de este derecho exige el acceso a recursos, capacidades y contribuciones necesarias para la supervivencia de niños y niñas. El derecho a la Supervivencia se mide directamente por el riesgo de muerte, desnutrición y prevalencia de enfermedades, así como por las oportunidades de acceder a la alimentación, atención y cuidado de la salud de la Infancia, Niñez y Adolescencia (INA). De manera complementaria, se considera el derecho a disponer de servicios de agua potable y saneamiento básico. Una mayor accesibilidad a los servicios básicos contribuye a mejorar el bienestar de toda la población y, principalmente, de la INA. Para la INA un mayor acceso al agua limpia

y saneamiento básico en la vivienda significa la posibilidad de mejorar sus estándares de salud (UNICEF, 2012: 38).

Derecho al desarrollo: Incluye los derechos relacionados con asegurar educación y un estándar de vida adecuado. La adquisición de capacidades y habilidades de los niños y niñas, depende de las decisiones, compromiso y responsabilidad de los padres, así como de la acción del Estado y el reconocimiento de la sociedad civil para garantizar el derecho a un desarrollo integral, que contribuya a la igualdad de oportunidades de este grupo poblacional y al desarrollo humano del país. Para medir este ámbito de derecho, generalmente se recurre a indicadores que reflejan los logros en la educación formal considerando que los servicios educativos son los principales mecanismos de la sociedad para asegurar la formación de competencias y habilidades de los niños y adolescentes. Aun cuando el logro educativo no abarca la amplitud del derecho al desarrollo, se considera una parte esencial de este derecho. La evaluación del derecho al desarrollo puede aproximarse a partir de logros educativos, como medida de servicios educativos en los niveles inicial, primario y secundario, como medida de las oportunidades para el desarrollo de la INA, y por la cobertura de los servicios educativos en los niveles inicial, primario y secundario, como medida de las oportunidades para el desarrollo de la INA (UNICEF, 2012: 41).

Derecho a la protección: Incluye los derechos relacionados con evitar situaciones de violencia, discriminación, explotación y privaciones de libertad. Este ámbito de derecho se refiere al entendimiento del derecho a la protección plasmado en la Convención de los Derechos del Niño, la cual establece que "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita de protección y cuidados especiales". Por tanto, este ámbito de derecho presta atención al derecho que tienen los niños y niñas a la protección de todas las formas de abuso, malos tratos, discriminación, explotación laboral, permanencia en recintos carcelarios u otros que planteen situaciones de riesgo que afecten física, psicológica o socialmente el futuro comportamiento del niño, niña o adolescente (UNICEF, 2012: 45).

Derecho a la participación e identidad: Incluye los derechos relacionados con el establecimiento de condiciones básicas de pertenencia ciudadana y de reconocimiento como sujeto de derechos. Se refiere al derecho que todo niño, niña y adolescente de ser identificado como integrante

de su sociedad y por tanto como sujeto de derechos en tal sociedad lo que incluye tener un rol en los procesos de construcción social y por tanto, ejercitar el derecho de contar con espacios sociales donde pueda expresar y canalizar su opinión en todos los asuntos que lo afecten y que sean de su interés (UNICEF, 2012: 47).

El Derecho a la Participación es el "facilitador" que contribuye a asegurar el cumplimiento de los otros derechos. Tal como lo establece la CDN, todo niño y niña debe estar en condiciones de formarse un juicio propio, expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan teniendo en cuenta sus opiniones en función a su edad y madurez. El derecho a la participación de la INA, enunciado tanto en el marco legal internacional como en el nacional, puede propiciarse a través del ejercicio de su identidad, de tener la oportunidad de desarrollarse como sujeto moral a partir de disfrutar de una vida familiar, cultural, social y ejercitar su participación ciudadana a partir de acceder a, entre otras cosas, servicios básicos relacionados con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC´s), radio y televisión y participar de espacios públicos. La Participación es un derecho que actualmente tiene menos posibilidades de tener un seguimiento a través de indicadores. La información es escasa, no sistemática, fragmentada y esporádica (UNICEF, 2012: 48).

En este sentido y tomando en cuenta los puntos analizados por la Estación del conocimiento liderado por muchos profesionales bolivianos y extranjeros, vemos la importancia de estas líneas de acción y tomamos como base los temas antes citados relacionados a la Educación para promover como se apuntó en la introducción una Educación para la vida en Bolivia.

La educación en Bolivia

Cuando hacemos referencia a los cambios políticos y sociales del gobierno actual nos enfocamos básicamente a los cambios revolucionarios que se están pudiendo apreciar luego de la promulgación de la Ley de Educación Nº 070 Avelino Siñani, tomando en cuenta que los cambios y los procesos que ha seguido la legislación en el marco de la educación en Bolivia.

Si nos remontamos a la historia de la Educación en Bolivia,

desde 1580 antes de la era cristiana, época de la cultura TIWANAKU, sus expresiones arquitectónicas y artísticas poseen un valor estético muy avanzado, en particular en lo referente a la cerámica. Esto nos indica la presencia de cierto tipo de educación familiar o comunitaria. Por tanto, se puede rescatar que la Educación *Tiwanacota* que hablaba la lengua *aymara* que es una de las culturas de mayor porcentaje en Bolivia, actualmente, en buena proporción de la población boliviana y aunque se sabe que su organización exigía una educación en valores como la solidaridad y la cooperación mutua, que predominan hasta el día de hoy entre los aymaras, no se cuenta con algo escrito sobre este sistema educativo. Los ejemplos que se pueden citar son que los padres educaban a sus hijos y los instruían en las labores propias del campo, de la agricultura y de la ganadería. Las mujeres trabajaban los tejidos con singular habilidad, lo que permite deducir la existencia de una *educación en y para la vida* muy adelantada, pues tenía que ver también con la sobrevivencia. «En estos trabajos de artesanía representaban figuras humanas; estilizaciones de animales como el cóndor, el puma; escenas diarias y otros motivos, como una forma de expresión de la sociedad y su cultura. Esto muestra un avanzado aprendizaje y dominio de los materiales básicos para este tipo de trabajos.»

Por otro lado, está la educación de los collas que respondía a una educación en base a las necesidades de la vida, *era «en»* y «*para» la vida*. Se dirigía a toda la comunidad para resolver sus problemas y necesidades de existencia. Los niños eran introducidos a la vida social a temprana edad y se entrenaban junto a los mayores en las tareas de importancia para la comunidad.

Otra de las bases de este sistema educativo es **la educación en la época de los Incas**. El Imperio Incaico dominó los restos del Imperio Colla-aymara e impuso una organización social de tipo colectivo, ya que correspondía más o menos, a lo que modernamente se denominó socialismo de Estado. Dos personajes míticos dominan la escena: Manco Kapac y Mama Ocllo. Manco Kapac enseño a los hombres las técnicas del cultivo de la tierra, los entrenó para la guerra, les instruyó en el arte de construir, abrir caminos y en los conocimientos necesarios para el regadío, la ganadería y la conservación de los frutos. Mama Ocllo

enseño a las mujeres el arte de tejer y hacer vestidos y las adiestró en todo género de actividades femeninas.

La historia incaica fue conservada en hilos de colores y nudos (quipus), que no lograron sobrevivir al paso del tiempo ni llegaron a constituir historia debido a la ausencia de expresión gráfica. Es interesante conocer que el Inca Pachacútej impulsó un nuevo tipo de educación dirigida al pueblo. Su finalidad fue la de imponer la lengua del Cusco a todos los hombres. Introdujo un día de descanso después de nueve días de trabajo, para que los aldeanos y campesinos viniesen a la ciudad, al mercado y escuchasen las cosas del Inca o lo que su Concejo hubiera ordenado.
Los principios Educativos de los Incas:

- AMA SUA, no seas ladrón
- AMA LLULLA, no seas mentiroso
- AMA KJELLA, no seas flojo

Estas normas fueron los valores insustituibles de la población, obedecidos por todos y seguidos como modelos de conducta. Hasta el día de hoy siguen siendo los principios rectores de los miembros de los pueblos del altiplano y de los valles.

La educación entre los Incas fue también de tipo clasista y sexista. Para las mujeres existía la casa de las escogidas o «Ajllawaci». A las otras mujeres se les daba otro tipo de educación, más doméstica y práctica. La Yachaywasi era la escuela para la juventud masculina. Aquí instruían a los muchachos en toda clase de conocimientos durante cuatro años. El primer año se les instruía en el RUMASINI, (enseñanza oral), a la gente que llegaba a la capital Cusco. El segundo año estaba dedicado al aprendizaje religioso y a la liturgia. En el tercer año se les iniciaba en conocimientos importantes de gobierno y administración. En el último año se les adiestraba en el arte militar y se hacía aprender la historia. La finalidad de esta educación era la de formar al individuo como político, para una eficiente acción pública, un sacerdote, para el servicio del Culto, un Guerrero para dominar la táctica y la estratégica, un Kipucamayoc, para expresar y descifrar testimonios que debían ser transmitidos y recordados, un Mitmac, para la transculturación regional, es decir capaz

de llevar su cultura a otras regiones y un Amauta y Harávec, para educar intelectual, ética y estéticamente.

En las **misiones jesuítica**s en las reducciones de Moxos y Chiquitos en los llanos, se dio una educación dirigida a los indígenas. La educación impartida por los Jesuitas estuvo profundamente enraizada en las necesidades cotidianas y en las condiciones de la región habitada por los indígenas. Sus métodos fueron prácticos y orientados a la resolución de los problemas planteados por la actividad productiva y económica de la población. El arte no se quedó atrás y formaron grandes artistas y músicos. Hasta su expulsión del país desarrollaron una gran obra educativa, el surgimiento de la Universidad Boliviana. En el año de 1623, el «Colegio Azul» fue transformado con goce de preeminencias y prerrogativas e inmunidades de los colegios reales para que pueda dar grados de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor en Artes, Teología, Cánones y Leyes, con valor en cualquier universidad. El 27 de marzo de 1624, el mismo Virrey Príncipe de Esquilache, le reconoce el rango de Universidad Real y Pontificia con el nombre de San Francisco Javier.

Al nacer a la vida independiente Bolivia, el interés por la **educación pública** se hizo presente de inmediato. Simón Bolívar nuestro libertador y primer presidente de la República, percibió que la educación era el cimiento fundamental de la nueva República. Para organizarla y dirigirla designó a su propio maestro Don Simón Rodríguez como Director General de Enseñanza Pública. Por tanto, mediante el Decreto del 11 de diciembre de 1825, Bolívar y Rodríguez, iniciaron la Legislación escolar donde se establece que la educación es el primer deber del Gobierno; que debe ser Uniforme y General; que los establecimientos de este género deben ponerse de acuerdo con las leyes del Estado y que la salud de una República depende de la moral que por la educación adquieren los ciudadanos en la infancia.

La Revolución de 1952 fue uno de los eslabones más importantes en la historia de la educación en Bolivia, al ofrecer la posibilidad de acceder al sistema educativo, a todos los miembros de los pueblos originarios. Es así que, la escuela Ayllu de Warisata, abrió una brecha y la demanda de la población indígena ya no volvió a ceder bajo el peso de la dominación y la dependencia. Por el contrario su presencia fue una constante para el desarrollo actual de la nación. El nuevo Código

de la Educación Boliviana, rescató el espíritu de Warisata y lo plasmó en un documento histórico, pero al mismo tiempo legal, que llevaba la educación escolar hasta lo más recóndito del país.

La presencia de diversos grupos originarios hace de Bolivia un mosaico único en la historia contemporánea donde se presenta la Unidad en la Diversidad y obliga a buscar una educación adecuada que, a la vez fortalezca el espíritu de la unidad, respete la pluralidad de culturas y expresiones lingüísticas. En esta búsqueda, el sistema educativo entra en un proceso de identificación con la pluralidad étnica y sociocultural presente en el país y se renueva tratando de ofrecer una *educación para todos*.

La falta de cobertura total de los niños en edad escolar, es uno de los problemas que se pretende resolver en lo inmediato aunque el problema mayor sigue siendo el de la calidad de la educación. Por ello, el Sistema Educativo plantea una renovación curricular, que haga alusión a los problemas nacionales a través de un tronco común, que rescate al mismo tiempo, las problemáticas regionales mediante las ramas curriculares diversificadas. Un currículo flexible que dé cuenta de las necesidades básicas de aprendizaje de la población ubicada geográfica e históricamente en un lugar determinado, con características específicas y necesidades particulares. Una enseñanza que permita y fomente el aprendizaje en la propia lengua como un medio de afirmar la identidad de todos y cada uno de los bolivianos orgullosos de su patrimonio multicultural, rescatando y fortaleciendo las lenguas originarias a través de la educación intercultural bilingüe. Con ello se busca elevar la calidad de la educación básica, disminuir la deserción y mejorar los índices de retención y culminación de estudios, como un eslabón para mejorar la calidad de vida de los bolivianos.

Los objetivos de la Educación Boliviana son:

- Formar integralmente al educando, permitiéndole adquirir los conocimientos necesarios para su realización como persona humana y el conocimiento de sus deberes y derechos que lo capaciten para ejercer sus derechos ciudadanos y convivir en sociedad.
- Superar las condiciones de analfabetismo como una necesidad social para que todos los ciudadanos puedan ejercer sus derechos y lograr igualdad de oportunidades;
- Promover la justicia, la solidaridad y la equidad sociales, incentivando

la autonomía, la creatividad, el sentido de responsabilidad y el espíritu crítico de los educandos, hombres y mujeres.
- Asumir la heterogeneidad socio-cultural del país mediante la interculturalidad y el bilingüismo en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.
- Impulsar la integración nacional y la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identidad.
- Contribuir a la construcción de una sociedad más democrática para que todos los bolivianos, hombres y mujeres, disfruten de los mismos derechos políticos, económicos, sociales y de acceso a la cultura.

Los principios fundamentales del sistema educativo, están orientados a *formar al ciudadano para la vida en democracia*, capacitarlo como agente dinámico de desarrollo y generar en él actitudes críticas y capacidades creativas que le permitan asumir con responsabilidad las tareas que el cambio en la sociedad exige de cada uno. En la Constitución Política del Estado se establece que «la educación es la más alta función del Estado y, en ejercicio de esta función deberá fomentar la cultura del pueblo. Se garantiza la libertad de enseñanza bajo la tuición del Estado. La educación fiscal es gratuita y se la imparte sobre la base de la escuela unificada y democrática. En el ciclo primario es obligatoria». (CPE, Art. 177º)

En concordancia con la Constitución Política del Estado, en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases fundamentales:
- Es la más alta función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y porque tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla, a través de un vasto sistema escolar.
- Es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades.
- Es democrática, porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, Ejecución y evaluación, para que

responda a sus intereses, necesidades, desafíos y aspiraciones.

- Es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico-culturales, buscando la integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común.
- Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.
- Es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad sin restricciones ni discriminaciones de etnia, de cultura, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad.
- Es revolucionaria, porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones.
- Es integral, co-educativa, activa, progresista y científica, porque responde a las necesidades de aprendizaje de los educandos, y porque de esa manera atiende a las necesidades locales, regionales y nacionales del desarrollo integral.
- Es promotora de la justicia, la solidaridad y la equidad sociales, porque incentiva la autonomía, la creatividad, el sentido de responsabilidad y el espíritu crítico de los educandos, hombres y mujeres.
- Es indispensable para el desarrollo del país y para la profundización de la democracia, porque asume la interdependencia de la teoría y de la práctica, junto con el trabajo manual e intelectual, en un proceso de permanente autocrítica y renovación de contenidos y métodos.
- Es el fundamento de la integración nacional y de la participación de Bolivia en la comunidad regional y mundial de naciones, partiendo de la afirmación de nuestra soberanía e identidad.» (Ley1565 de Reforma Educativa, Artículo 1º)

En cuanto a **la educación superior**, las Universidades Públicas son casi gratuitas y subvencionadas por el Estado. De esta manera se cumple la disposición constitucional que determina que «El Estado auxiliará a los estudiantes sin recursos económicos para que tengan acceso a los ciclos superiores de enseñanza, de modo que sean la vocación y la capacidad las condiciones que prevalezcan sobre la posición social o

económica», (CPE, Art. 180º).

De esta manera el Estado reconoce y garantiza la libertad de la educación. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educativos y de participar en el proceso educativo.

- La educación posee un carácter dinámico y como proceso social es concomitante con los cambios que se operan en la sociedad y con los progresos en el campo de la ciencia y la tecnología.
- La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y fomenta la solidaridad, al promover los valores humanos y las normas éticas universalmente reconocidas, así como las de nuestra propia cultura. Fomenta la responsabilidad en la toma de decisiones personales y desarrolla el pensamiento crítico.
- La educación prepara para una sexualidad biológica y éticamente sana, como base de una vida familiar responsable, la conciencia del deber y la disposición para la vida democrática.
- La educación se beneficia de los descubrimientos y aporte de la investigación como fuente generadora de ciencia y tecnología como base para el desarrollo económico y social.

En resumen, siendo la educación un proceso sociocultural dirigido a la formación integral de la persona y la transformación democrática de la sociedad, su propósito fundamental es formar ciudadanos con personalidades democráticas, que se caractericen por ser reflexivos, solidarios, críticos, justos y agentes activos, a fin de lograr la identidad boliviana y la integración de la soberanía nacional, fortaleciendo a la integración latinoamericana.

La educación para la vida y los derechos humanos en el sistema educativo

Nuestro sistema educativo en Bolivia tiene un enfoque de *Educación para la vida* como nos apunta Delors en el Informe de la

Comisión de Naciones Unidas: "La educación a lo largo de la vida ofrece una visión que comprende desde la infancia hasta el fin de nuestra existencia y representa la clave para entrar al siglo XXI" (In: TOSCANO, 2012). Por tanto, es importante que dentro de todo este proceso de promover los derechos humanos, podamos trabajar desde la educación inicial, la educación primaria, la secundaria y la superior en el concepto de educar para la vida, para formar ciudadanos conscientes de su nación, de su medio ambiente, de su comunidad, etc. En este sentido, en Bolivia se trabaja desde los siguientes objetivos para alcanzar este tipo de educación:

a) Educación inicial

Los objetivos de la educación inicial o preescolar se orientan a:

- Promover el desarrollo integral del niño y procurar su atención alimenticia, de salud y de educación.
- Fomentar la capacitación y orientación a los padres de familia y a la comunidad, quienes brindarán al niño el ambiente propicio para su normal y satisfactorio desarrollo, respetando su individualidad y su creatividad.
- Prevenir, descubrir y tratar oportunamente los problemas de orden biopsicosocial del niño.
- Contribuir a la integración y fortalecimiento de la familia y la comunidad.

b) Educación primaria.

Los objetivos de la educación primaria son logros de los objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores de los educandos, con una estructura desgraduada y flexible que les permita avanzar a su propio ritmo de aprendizaje, sin pérdida de año, hasta el logro de los objetivos del nivel.

La Educación primaria de adultos se caracteriza por su flexibilidad en el desarrollo del programa curricular cuyos objetivos tienden a:

- proporcionar un adecuado dominio de la lectura, expresión oral, escritura y matemática, el conocimiento básico en las ciencias de la vida, la tecnología y la expresión artística,
- contribuir al perfeccionamiento y desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo a los intereses de los educandos y a su activi-

dad económica,
- Estimular la relación interpersonal y grupal.

c) Educación Secundaria
- Los objetivos de la educación secundaria están orientados a:
- Fortalecer la formación Científica y Humanística mediante la auto-educación y el auto-aprendizaje.
- Completar su formación cultural y el desarrollo integral de su personalidad.
- Inculcarles el aprecio por orientarlos en la práctica de las normas de convivencia democrática, preparándolos en el ejercicio consciente de la ciudadanía.
- Ofrecer estudios diversificados con especialidades adecuadas a las áreas de conocimientos y actividades técnicas, tales como el Bachillerato Humanístico, Industrial, Técnico-Vocacional, Comercial, Artístico y Agropecuario.
- La Educación Secundaria de Adultos, anteriormente Educación Media Acelerada de Adultos, se orienta a:

i. Proporcionar los conocimientos humanísticos y científicos necesarios para completar la formación de los educandos.
ii. Ofrecer estudios diversificados con especialidades adecuadas a las áreas de conocimientos y actividades técnicas.

d) Educación Superior

La Educación Superior se imparte en las escuelas e instituciones de estudios superiores no universitarios, centros de postgrado y universidades.
Los objetivos de la Educación Superior son:
- Formar profesionales, técnicos calificados dotados de una formación humanística y científica;
- Contribuir de manera permanente a la actualización profesional del personal calificado al servicio del país;
- Ofrecer educación superior en diferentes carreras relacionadas con las actividades de la región;
- Fomentar y realizar investigación científico-tecnológica para cubrir las necesidades del país en estos campos.

Es así, que los cambios de la Curricula escolar y la planificación hacia una educación moderna y enfocada al bien público es importante, sin embargo se está en el proceso de preparar la Curricula a nivel local, departamental y luego nacional. De igual forma se está promoviendo un proceso de capacitación para los maestros y sobre todo un proceso de concienciación a la comunidad educativa para poder implementar este sistema en busca del Buen vivir que es el lema del Gobierno actual. Nunca hemos dicho como ciudadanos, como profesores o como padres de familia que este proceso sea fácil, pero creo que tenemos las condiciones y es importante aprovecharlas. Lo más importante es poder promover los siguientes pilares:

Pilares fundamentales de la Educación

Siguiendo la línea de la UNESCO para la Educación en el mundo, la Ley Avelino Siñani de Bolivia trabaja sobre la base de los mismos pilares, fundamentándose en su estructura espiritual y educativa desde la cultura andina:

Aprender a Conocer: El estudiante debe aprender a desarrollar conocimientos tanto en las materias como en experiencias que le sirvan para su vida de adulto

Aprender a Hacer: El estudiante debe aprender un sin número de habilidades que le posibiliten dentro de su vida como adulto a desarrollar problemas o situaciones, a saber trabajar en equipo

Aprender a vivir: El estudiante debe aprender a desarrollar trabajos en grupos, a respetar la individualidad de las personas (cada ser humano es único y especial, ya sea por su raza, forma de actuar etc.) con la finalidad de aprender reglas de comportamiento y convivencia social.

Aprender a Ser: El estudiante debe adquirir conocimiento sobre sí mismo, a saber interpretar su individualidad y la de los demás, de manera que pueda desarrollarse con respecto, autonomía, con criterios morales etc.

Conclusión

Es de esta manera que Bolivia es una pionera en Sur América y en Latinoamérica en sus legislaciones y sus distintas revoluciones, pero debemos ser capaces de que este emprendimiento sea sustentable, sea implementado y sea parte del proceso de transformación social. En busca de una sociedad basada en el respeto a la dignidad humana que utiliza la educación como medio para promover la transformación social desde una visión integral, equitativa, inclusiva, participativa, productiva y multicultural con la principal herramienta de educación creativa, consciente hacia una Educación para la vida.

REFERÊNCIAS

BOLIVIA. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2008): CPE, La Paz: Bolivia; visitar http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=469

BOLIVIA (2010): Ley contra el racismo y toda forma de discriminación. In: Gobernabilidad Democrática en Bolivia, visitado en septiembre de 2012, http://www.gobernabilidad.org.bo/noticias/2-noticias/540-ley-contra-el-racismo-y-toda-forma-de-discriminacion-promulgada

BOLIVIA. Ministerio de Educación, Datos sobre la educación en Bolivia, visitado en agosto de 2012, http://www.minedu.gob.bo/

BOLIVIA. Ley Nº 070 de Educación "AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ" , visitar en: http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=2676

BOLÍVIA. CONVENCION DE LOS DERECHOS DE LA NINEZ (CDN) 1990 visitar en http://www.eumed.net/rev/cccss/19/ggm.html

TOSCANO, O. T., Educar para la vida (2012): sitio web visitado en septiembre de 2012, http://educarparalavida.com/2010/03/educar-para-la-vida-la-nueva-orientacion-de-la-educacion-mundial/

UNESCO (2000): Informes de países, Bolivia: http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/bolivia/rapport_1.html, septiembre de 2012

UNICEF (2012): Estación de conocimiento para los derechos de la niñez en Bolivia, Reporte de Niñez, La Paz, Bolivia. Visitar en:

http://www.unicef.org/bolivia/media_23307.htm

Naciones Unidas para la Población (UNFPA): Datos estadísticos, visitado en septiembre 2012: http://bolivia.unfpa.org/indicadores-nacionales

Otros sitios
http://educacionbolivia.yaia.com/, visitado en septiembre de 2012

5
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA

5.1

ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO ADOLESCENTE Y JUVENIL
centros de desarrollo integral adolescente y juvenil

Amada Benavides De Pérez - Ana Alejandra Lichilín/
Mariela Torres de Guerrero
Fundación Escuelas De Paz – Colombia [1]

Introducción

La estrategia del Centro de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil -CDIJ- que se presenta a continuación es el producto de una acción conjunta llevada a cabo entre el 2009 y el 2012, fue diseñada por

1 La Fundación Escuelas de Paz es un proyecto colectivo de personas comprometidas con la construcción de Culturas de Paz y el ejercicio proactivo de los Derechos Humanos. Somos un equipo interdisciplinario de profesionales que hace parte de una amplia red de instituciones nacionales e internacionales reconocidas que promueven nuevas Culturas de Paz. Su sede está en Bogotá, Colombia. Para mayor información ver: www.escuelasdepaz.com.

UNICEF, operada por la Fundación Escuelas de Paz y financiada por el Gobierno de Canadá - a través de la Agencia para la Cooperación y el Desarrollo Internacional - y por la Alcaldía de Soacha[2]. Se desarrolló en 10 barrios de la Comuna 4 de Soacha, beneficiando a más de 2500 adolecentes y jóvenes y sus familias.

La estrategia se desarrolla a través de sus cuatro estrategias: formación - acción - participación para la producción y el emprendimiento adolescente y juvenil, articulación de servicios para adolescentes y jóvenes, fortalecimiento del tejido social a favor de esta población, y procesos trasversales de comunicación, sistematización, monitoreo y evaluación. Esta propuesta apoyó la ejecución de la política pública de juventud del municipio y operó inserta en el Plan de Desarrollo social de la administración 2012 – 2015 en Soacha.

En este texto está la experiencia acumulada de varios años de trabajo, de los cuales destacamos las buenas prácticas y lecciones aprendidas en la Comuna Cuatro de Soacha[3].

Esperamos sea de utilidad para todos aquellos que desde su competencia como entes públicos, vean la necesidad de maximizar los impactos de sus programas para la garantía de derechos de niños,

2 El municipio de Soacha es un municipio de Cundinamarca (Colombia), ubicado al suroccidente de Bogotá. Es el municipio más poblado del departamento (fuera de Bogotá) con 625.000 habitantes, entre los cuales se calcula que un 35% son menores de edad, cerca de 175 mil personas entre los 0 y los 17 años y entre estos se cree que 28 mil de estos jóvenes oscilan entre los 5 y los 12 años. (http://es.wikipedia.org/wiki/Soacha)

3 Este documento se hace posible gracias a los aportes conceptuales, documentales y narrativos, al trabajo de campo y al esfuerzo de numerosas personas que fueron parte del Centro de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil durante sus tres fases de ejecución: Mercedes Jiménez Barros, ex oficial de Adolescencia de UNICEF, gestora de la idea; Claudia Camacho Jácome, oficial de educación de UNICEF; Amada Benavides de Pérez, presidenta de la Fundación Escuelas de Paz, cogestora de la conceptualización de la estrategia, responsable del proceso de evaluación y administración del Proyecto; Mariela Torres de Guerrero, vicepresidenta y directora pedagógica de la Fundación Escuelas de Paz, responsable del proceso de sistematización del proyecto; Diana Carolina Angulo, coordinadora general del Proyecto; Gabriel Alberto Suárez Castro, coordinador pedagógico del proyecto y responsable del componente de formación- acción – participación; Alix Mary Rojas, coordinadora de desarrollo social y humano, responsable del componente de fortalecimiento del tejido social; Fabián Vega Osorio, coordinador de comunicaciones y gestión cultural, responsable de los temas de resignificación del territorio; Ana Alejandra Lichilín, consultora para la elaboración de la estrategia de desarrollo integral adolescente y juvenil; Nicolás Meslaoui, Gina Parra, Andrea Vargas, Charlotte Van der Tak, Chiara Pilli, Marta Martínez Madrigal, Amandine López Adnane, todos profesionales voluntarios en el proyecto; y, muy especialmente, a los educadores comunitarios que con su trabajo de campo y sus capacidades dieron sentido e identidad local al proyecto: Deiner Toro, Gloria Nohora Guerrero, Axon Murillo, Wilman Córdoba Palomeque, Edwin Ibánez, Mónica Portes, Harold Gelis, Deiver David Mojica, Cristian Rojas.

niñas, jóvenes y adolescentes, optimizando recursos y logrando corresponsabilidad desde las entidades de la sociedad civil y de los propios adolescentes y jóvenes, organizados y fortalecidos para la participación. El objetivo final es lograr, en forma mancomunada, que

los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sean felices, tengan una vida digna y puedan desarrollar proyectos de vida en los cuales se beneficien y contribuyan a su comunidad.

¿Qué es el Centro de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil?

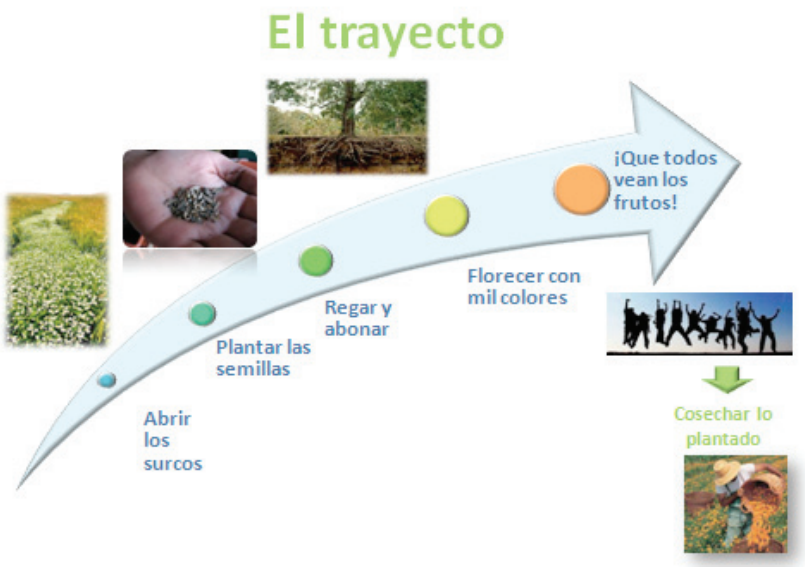
El Centro de Desarrollo Integral Juvenil (CDIJ), es una estrategia de formación y acción sociocultural, articulación de servicios, participación e incidencia en políticas públicas para el desarrollo integral de adolescentes y jóvenes, que fortalece sus proyectos de vida individuales y comunitarios, transformando las condiciones de vulnerabilidad de los entornos a los que pertenecen.

Tiene doble naturaleza: por un lado, es *un proceso de pedagogía social* que compromete diversos actores y contextos y, por el otro, es *una construcción colectiva que incide en las políticas públicas* para la garantía de derechos y el desarrollo de adolescentes y jóvenes en lugares de alta inequidad social. Se basa en la producción creativa y cultural, el fortalecimiento y movilización de los recursos educativos de la comunidad, la articulación e integración de servicios y la participación juvenil comunitaria en el marco de la re-significación de los territorios, acciones con las cuales se fortalecen capacidades de adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, productores de cultura y desarrollo.

Lo que aquí se muestra es una herramienta que sirve de guía a un modo de acción con adolescentes y jóvenes en situaciones de riesgo, la cual puede considerarse como un derrotero que permite alcanzar impacto y transformaciones a corto plazo. Pero, es la experiencia propia la que establece el sentido y los ideales del proceso, que se reafirman gracias a los resultados obtenidos en los distintos momentos de la acción.

Contar con un conjunto de acciones y pasos es imprescindible,

pero será necesario que cada grupo según sus participantes, recursos y habilidades los adapte en función de su entorno cambiante, aproveche las propias oportunidades y evalúe sus riesgos particulares en función tanto de sus metas y sueños. La estrategia tiene el propósito de orientar, pero también de abrirse a descubrir y explorar lo que requiere el entorno particular donde se implemente. El sentido y la orientación de las acciones de la estrategia siempre deben responder a intereses colectivos y públicos de adolescentes y jóvenes: ¿qué queremos ser? y ¿a dónde queremos llegar?



Este no es un esquema de planeación riguroso, sino una ruta a seguir en grandes líneas de acción para alcanzar los propósitos, objetivos y metas a corto, mediano y largo plazos. Esta estrategia se encarga de llegar a metas globales de cuidado, formación y garantía de derechos para adolescentes y jóvenes, así como del desarrollo local e incidencia en las políticas públicas.

La estrategia cuenta con 2 principios fundamentales:

- **La sensibilidad estratégica**
- **La sostenibilidad**

La sensibilidad estratégica implica ofrecer respuestas a las necesidades inmediatas que va planteando el entorno en medio de situaciones de carácter incierto, complejo y cambiante. En este sentido es necesario que en el desarrollo de las acciones estratégicas se hagan los cambios pertinentes de acuerdo con las necesidades e intereses de la población. Este es un proceso que implica contar con información suficiente y tener la capacidad de analizarla, de manera que se puedan tomar las decisiones más adecuadas en cada momento. Este es un principio que impulsa la capacidad analítica creativa de quienes participan en la formulación de las acciones de la estrategia. Con frecuencia, este principio se pregunta: **¿dónde estamos?,** para definir la posición estratégica actual y determinar si es adecuada; **¿hacia dónde vamos?,** para mirar al futuro y predecir posibles consecuencias; **¿a dónde podemos ir?**, para proyectar a adolescentes y jóvenes hacia una posición más ventajosa que la actual.

Por su parte, **la sostenibilidad** implica la apropiación de los procesos por actores locales en su propio desarrollo, de acuerdo con lecciones aprendidas y las buenas prácticas derivadas del ejercicio de las acciones. Esto implica conservar las estructuras creadas en el marco de la estrategia y darles continuidad: fortalecimiento de los proyectos de vida individuales y comunitarios, redes de participación política, cadenas de valor, espacios de aprendizaje, capacitación y producción.

La sostenibilidad implica la presencia de una voluntad política, por parte de los garantes de derechos como desde la sociedad civil, en el sentido de incentivar la formación de adolescentes y jóvenes y su incidencia en las políticas públicas. Este aspecto es posible de visibilizar en indicadores concretos de garantía de derechos que repercuten en la vida de adolescentes y jóvenes, tales como: participación y organización de asuntos que les competen; cualificación de la convivencia desde la reducción de la violencia entre pares con implicación física y de la violencia intrafamiliar; la prevención de embarazos adolescentes; la prevención del consumo de alcohol, cigarrillo y sustancias psicoactivas, entre otras variables de importancia.

Los componentes de la estrategia

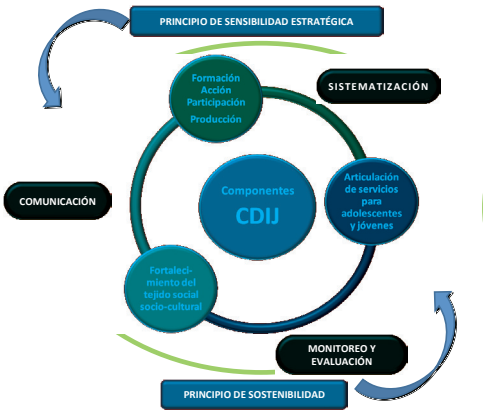
Para lograr sus objetivos, el Centro de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil opera a través de 3 componentes principales, que estructurarán los proyectos de vida juvenil, desde el conocimiento, garantía y exigibilidad de derechos:

- **Con los sujetos de derechos:** Formación-Acción-Participación que favorecen el liderazgo juvenil y los procesos de emprendimiento
- **Con los garantes de derechos:** fortalecimiento del tejido social para la incidencia en la política pública de actores comunitarios y la sociedad civil a favor de la garantía de derechos de adolescentes y jóvenes
- **Con los co-garantes de derechos:** estrategia de articulación de servicios para adolescentes y jóvenes que puedan ser incorporados en los planes de desarrollo gubernamental

Adicionalmente, para garantizar el adecuado desarrollo de la estrategia, su socialización y verificación, se implementa acciones orientadas a:

- **Comunicar e informar los avances de la estrategia** a fin de visibilizar las acciones que adolescentes y jóvenes desarrollan dentro del proceso, en especial los ejercicios de multiplicación a la comunidad.
- **Monitorear, evaluar y sistematizar** para recoger lecciones aprendidas y generar prácticas replicables en otros contextos y tiempos.

En síntesis y en términos amplios, la estrategia del Centro de desarrollo integral adolescente y juvenil se orienta por 2 principios básicos y se estructura en 3 grandes componentes de acción y 3 componentes transversales que se pueden esquematizar de la siguiente manera:



A continuación tenemos la estructura de los componentes básicos de la estrategia y las rutas fundamentales que orientan el proceso para alcanzar los objetivos más convenientes con adolescentes y los jóvenes según el entorno y las situaciones de riesgo:

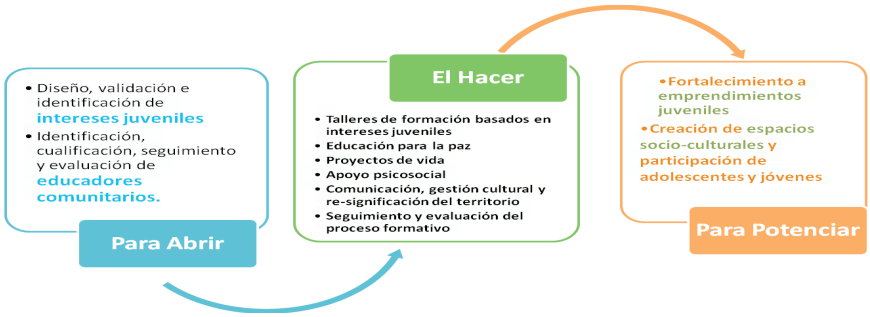
Componente de Formación-acción- participación-producción: los titulares de derechos

Bajo este componente, se desarrolla la apertura y arraigo de la estrategia en un territorio y consiste, básicamente, en desarrollar procesos formativos intencionados que promueven la construcción de culturas de paz y que implica el desarrollo de objetivos emocionales, sociales y políticos en todos los individuos que intervienen en la propuesta: adolescentes y jóvenes participantes, facilitadores, educadores comunitarios, equipo técnico, comunidad en general y administradores públicos.

La aplicación de los enfoques y las apuestas pedagógicas del proyecto se expresan a través de metodologías activas como las de animación sociocultural, investigación - acción - participativa, gestión social integral, formación de redes, diálogo intergeneracional, multiplicación de saberes y prácticas, acompañamiento personalizado y en familia, rutas de atención, constructivas y sistémicas, que mantienen como hilo conductor el reconocimiento de adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, con el potencial de aportar al desarrollo social, cultural, político, económico y de cimentar culturas de paz.

Son 3 acciones estratégicas fundamentales las que dan soporte a este componente:

- Abrir espacios de acción en el territorio seleccionado
- Realizar acciones y adelantar planes significativos en el territorio para fortalecer los proyectos de vida individuales y comunitarios de participantes
- Crear espacios de alto significado socio-cultural para garantizar la participación y el aumento de las fortalezas de adolescentes y jóvenes



Abrir los surcos

Cuando se llega al territorio en el cual se abre camino la estrategia de desarrollo integral con adolescentes y jóvenes es imprescindible construir un marco contextual a las acciones, es decir, identificar y asentarse sobre las características propias del espacio donde estas se adelantan.

De esta manera, un punto de partida necesario para el Centro de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil se ubica en el contexto de acción que cuenta con características particulares en los ámbitos de la conformación de las relaciones familiares y comunitarias, los espacios culturales, las prácticas económicas y el ejercicio político. Identificar estos ámbitos, reconocerlos y hacerlos visibles, abre los caminos y muestra las maneras como el territorio puede comenzar a adquirir nuevos sentidos y significados más dignos y humanos.

Una vez ubicados en el territorio es vital la identificación de los intereses juveniles, esto nos permite:

✓ Entender el entorno en el cual trabajaremos

✓ Conocer lo que adolescentes y jóvenes sienten y piensan, sus anhelos y sus limitaciones, al mismo tiempo que sus recursos y posibilidades.

✓ Tomar decisiones sobre las prioridades de acción en el territorio y con participantes específicos

✓ Identificar los educadores comunitarios

Las acciones anteriores ven sus frutos en 2 realizaciones concretas:

• **Creación y apertura de espacios socio-culturales y de participación** efectiva para adolescentes y jóvenes según sus intereses. Pueden serculturales, recreativas, ecológicas o de cualquier otra índole

de acuerdo con los intereses juveniles: expresiones culturales, juegos en espacios colectivos, campeonatos deportivos, encuentros interlocales, campañas, congresos, seminarios, campamentos, concursos, festivales, etc.

- **Formulación y ejecución de emprendimientos juveniles:** experiencia que busca dar apoyo en capacitación y gestión a iniciativas productivas juveniles surgidas de los procesos formativos o de otros espacios de participación a fin de ponerlas en marcha con resultados económicos y personales visibles y medibles. Se hace necesario incentivar estas acciones con capital semilla, que ayude a dar sostenibilidad a las iniciativas.

El educador comunitario

Sin duda alguna, la consolidación y la presencia de la figura del ***Educador(a) Comunitario*** es uno de los aspectos más satisfactorios de la estrategia. La capacidad de empoderamiento frente a la comunidad y la capacidad de orientar e impulsar a sus pares se notanen el reconocimiento que la misma comunidad tiene de las bondades del ejercicio que lleva a cabo. Los educadores comunitarios serán el eje de sostenibilidad del proyecto en fases posteriores.

Muchos de estos educadores surgen e inician su proceso de identificación y formación cuando son participantes de los talleres de formación y hacen un tránsito hacia convertirse en líderes de sus compañeros debido a sus habilidades mediadoras de procesos de convivencia, su capacidad para la socialización de experiencias de aprendizaje y la generación de alternativas para sus grupos de trabajo.

A fin de fortalecer el trabajo y la constitución de los educadores comunitarios es necesario mantener 2 acciones clave:

- **La formalización y fortalecimiento de las propuestas pedagógicas de cada educador**

Este es un proceso de construcción continua en el cual las y los educadores comunitarios exponen cómo conciben el proceso de formación que lideran en relación con el proceso de aprendizaje y su función en el ámbito del desarrollo comunitario. Las propuestas de cada educador se relacionan con los objetivos de aprendizajes generales, las metodologías aplicadas, los referentes conceptuales y pedagógicos, la secuencia de sesiones con las temáticas a trabajar y los materiales necesarios.

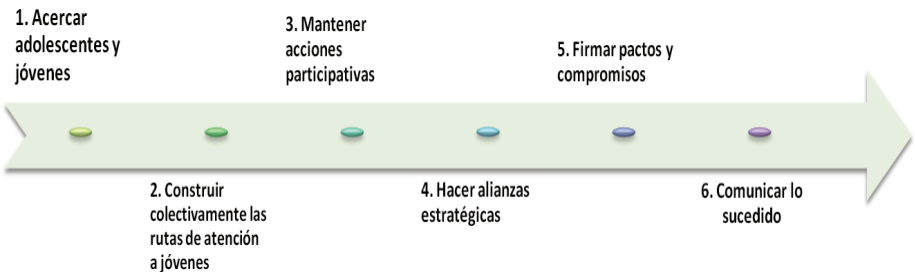
• **La promoción del desarrollo personal y profesional de los educadores comunitarios**

Para la promoción del desarrollo de los y las educadores se adelantan dos acciones básicas: la primera de ellas es el acompañamiento individual a cada uno de los educadores, y la segunda se logra a través de procesos formales de educación que conduzcan a la obtención de un título en diferentes niveles: diplomados, seminarios, la capacitación para el trabajo, educación técnica, tecnológica o superior, el acercamiento a las tecnologías de información y comunicación (TIC) con el fin de brindarles herramientas que les permitan llevar a cabo procesos de crecimiento y aprendizaje auto- dirigido y desarrollo de su proyecto de vida.

Componente de articulación de servicios para adolescentes y jóvenes: los garantes de derechos

Este componente identifica o desarrolla acciones a favor de adolescentes y jóvenes, ejecutadas por parte de los garantes de los derechos, es decir, por parte de entidades del gobierno, instituciones y organizaciones gubernamentales de los ámbitos nacional, departamental o estatal.

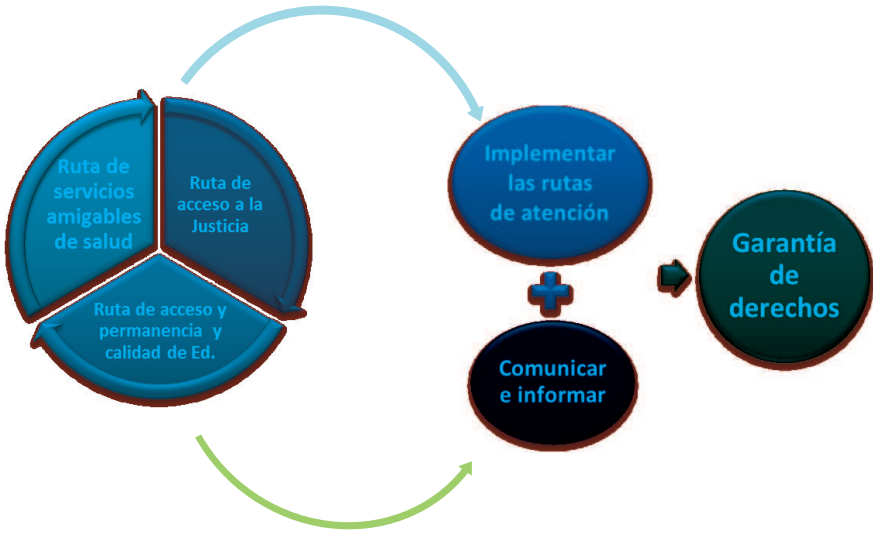
En su conjunto, estas acciones son rutas, caminos que tienen el interés de impulsar la restitución efectiva de derechos en estos grupos de adolescentes y jóvenes que muchas veces carecen de los mínimos requeridos para gozar de una vida digna y un bienestar que permita su adecuado desarrollo. Las acciones por ejecutar en este aspecto estratégico son secuenciales y exigen compromisos y acuerdos con los garantes de los derechos:



Plantar las semillas

Este nivel de la estrategia implica plantar semillas que den frutos en el ámbito colectivo y con este fin se crean escenarios concretos de participación adolescente y juvenil en donde el vínculo con las instituciones permita ejercer los derechos y las responsabilidades como ciudadanos. Acá se promueven escenarios para establecer relaciones de cooperación horizontal en el marco de la integralidad del desarrollo juvenil y se busca hacer operativos los principios de participación y ejercicio de derechos. Estos escenarios implican la creación de rutas y la ejecución de acciones participativas, creación de alianzas y exigencia de compromisos estatales.

Las acciones de la estrategia en este nivel, se proponen el desarrollo de 3 rutas destacadas que deben implementarse y sobre las cuales hay que diseñar acciones concretas y, además, comunicar e informar a los adolescentes y los jóvenes a fin de garantizar el ejercicio de sus derechos:



- **La ruta de acceso a la justicia**: por lo general en poblaciones en riesgo, el acceso a la justicia para adolescentes y jóvenes es limitado y no se ejecuta en un ambiente amigable donde se pueda entender cómo acudir a la justicia, en qué casos o momentos, dónde y a qué niveles estatales. Por consiguiente, es necesario reforzar dos objetivos específicos: por un

lado, que adolescentes y jóvenes logren identificar los procedimientos y mecanismos de las instituciones administradoras de justicia para la solución de conflictos y, por otro, disminuir la vulneración de derechos a través de su conocimiento, la participación activa en escenarios públicos y colectivos y el cumplimiento de los deberes ciudadanos.

- **La ruta de servicios amigables de salud para adolescentes y jóvenes**[4]: implica 2 acciones simultáneas, la primera para las organizaciones de la zona y la segunda para los adolescentes y jóvenes que acceden a los servicios de salud a fin de lograr la

  implementación del servicio. En este caso es importante considerar los servicios de salud con enfoque diferencial debido a las características y necesidades del grupo objetivo y, además contar con el respaldo y el aval de las Secretarias de Salud. Son importantes 2 aspectos clave: las alianzas estratégicas con las entidades que se encargan de ofrecer los servicios de salud para alinear acciones y asegurar el cumplimiento de metas en la conformación de una de las modalidades de los servicios amigables de salud para jóvenes; además es imprescindible la definición conjunta de las necesidades prioritarias de adolescentes en salud tales como: aspectos reproductivos y sexuales, consumo de sustancias psicoactivas, la falta de actividad física, las relaciones sexuales sin protección, la exposición a la violencia u otras problemáticas que se hagan presentes en los ámbitos locales.
- **La ruta del servicio estudiantil**: es un proceso formativo que busca consolidar líderes juveniles capaces de identificar y trazar caminos para la construcción de paz y la participación juvenil con incidencia en los espacios de toma de decisiones en política pública de juventud a niveles municipales y departamentales. Este trabajo implica la acción conjunta de las entidades gubernamentales, la academia y las organizaciones de la zona, y avanza en el desarrollo de componentes de investigación y adaptación conceptual, construcción metodológica

4 El Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, y la Organización Panamericana de la Salud, OPS, definen los servicios amigables como "aquellos servicios en los cuales adolescentes y jóvenes encuentran oportunidades de salud agradables, cualquiera sea su demanda, para ellos(as) y sus familias, gracias al vínculo que se establece entre usuarios y usuarias con el proveedor de salud, y por la calidad de sus intervenciones. (http://www.unfpa.org.co/home/unfpacol/public_htmlfile/PDF/modelosamigables2.pdf)

y didáctica y elaboración de materiales de apoyo. Adicionalmente, se requiere de procesos de acompañamiento a adolescentes y jóvenes en el uso de mecanismos de partición concretos como ocurre con el caso de las veedurías juveniles. Esta ruta debe mostrar resultados concretos en donde la participación juvenil se pueda medir en términos del impacto sobre la formulación de políticas públicas.

Componente de fortalecimiento del tejido social: los co- garantes de derecho

Bajo este componente se pone de presente la acción participativa y democrática de los co-garantes de derechos de adolescentes y jóvenes desde un enfoque inter-generacional e interinstitucional. Este es el lugar de la gestión de lo público no estatal, es decir, se orienta a la realización de acciones que favorecen la participación y la corresponsabilidad de organizaciones y los grupos ciudadanos que participan de la atención y la solución de los asuntos que son de interés común, siendo no sólo actores, sino coautores en el desenvolvimiento de la vida pública.

Para esta estrategia hay 3 niveles importantes de gestión conjunta a fin de generar planes de acción: las instituciones, la comunidad y los comités juveniles organizados.



Estos 3 niveles de acción y de organización operan simultáneamente y es indispensable que creen alianzas y planes de acción conjunta, a fin de adelantar los procesos de garantía y restitución de derechos. Es posible realizar un conjunto de acciones coordinadas que incida en la política pública a través de un **plan comunal para el desarrollo de adolescentes y jóvenes**, que se orienta y refuerza los otros componentes de la estrategia:



Regar y abonar

La gestión de fortalecimiento del tejido social se desarrolla a 2 niveles:

- **La red social de apoyo**: La conformación de una red social de apoyo es el centro de la labor y busca el fortalecimiento de las entidades que respaldan las acciones de adolescente y jóvenes. Con este ejercicio se amplía el vínculo de participación hacia otros actores importantes como hombres y mujeres líderes de la comunidad, padres, madres de familia o cuidadores, representantes de las Instituciones Educativas, presidentes de las Juntas de Acción Comunal, y grupos de adolescentes y jóvenes ubicados en la zona beneficiaria de la propuesta.

  Como instancia, la conforman representantes de organizaciones e instituciones de diferentes sectores gubernamentales, sociales, privados y de cooperación, relacionados con el desarrollo social, cultural, económico, político y ambiental, la promoción y protección de los derechos humanos, de manera específica con la adolescencia

y la juventud. Su principal función es generar un pacto social por los derechos y el desarrollo de adolescentes y jóvenes, mediante la construcción del Plan Comunal para el Desarrollo Juvenil, fundamentado en el análisis y comprensión de la situación de los derechos juveniles y de las capacidades de los actores involucrados.
Convocar, hacer alianzas, constituir mesas de trabajo y llegar a acuerdos son los mecanismos básicos de operación a este nivel y se trata de fortalecer la participación de adolescentes y jóvenes en relación con las capacidades y posibilidades de la comunidad a la cual pertenecen. Este es un proceso que se acompaña de comunicación, divulgación y gestión cultural. Este trabajo incluye producción de materiales de divulgación y la conformación de un "Portafolio de Oportunidades" que ponga por escrito y en circulación la oferta institucional disponible en los distintos campos de interés para adolescentes y jóvenes.

- **El Comité Gestor Juvenil:** Se conforma por representantes líderes de adolescentes y jóvenes aprendices del proyecto, jóvenes en proceso de formación intermedia y representantes de los educadores comunitarios, así como de otros adolescentes y jóvenes de otras entidades pares. Su principal función es garantizar la participación de adolescentes y jóvenes en el CDIJ en la toma de decisiones, seguimiento, veeduría y cualificación dela estrategia en su conjunto. Es una instancia propia de veeduría para el cumplimiento delos objetivos y las finalidades dela estrategia. Para que este comité funcione se requiere de apoyo para su reunión y cohesión, por eso, se deben crear encuentros entre actores juveniles a fin de propiciar su derecho a la participación y de generar tareas de control y vigilancia del buen funcionamiento del CDIJ. Este comité aportaal mejoramiento y la calidad de los procesos y el acceso adecuado a los servicios de educación, salud y justicia, así como a la participación en proyecciones sociales comunitarias. Este comité tiene funciones en relación con la capacidad de sostenibilidad de la estrategia, con la reformulación y adaptación de sus planes y proyectos, y además con la participación activa en la construcción de propuestas locales para los planes de gobierno, es decir, en la incidencia directa sobre las políticas públicas.

Componente de gestión cultural y comunicación

Este componente se plantea la creación de espacios para la participación activa, la reflexión y la producción de conocimiento desde la comunicación, así como la promoción de la capacidad de producir materiales educativos que ayuden a la búsqueda de la garantía de derechos para una vida digna y del desarrollo de la vida colectiva de adolescentes y jóvenes.

La comunicación facilita la capacidad de adolescentes y jóvenes para incidir en lo público, ya que a través del entendimiento comunicativo se promueven capacidades de integración en problemáticas culturales, se tiende a trabajar sin discriminaciones y se incorpora fácilmente la diversidad en los procesos. A través de la comunicación, los jóvenes cuentan con conocimientos básicos y producciones relacionadas con sus intereses y pueden producir información útil para el colectivo; mejoran en las habilidades de comunicación, construcción de pensamiento, expresión de las ideas, escucha activa y manejo responsable del discurso, lo cual lleva a facilitar los procesos de participación, convivencia y resolución pacífica de conflictos.

Con el uso de diferentes medios de comunicación es posible seleccionar las palabras e imágenes mediante las cuales describen y explican el entorno, lo que le da a los diversos lenguajes comunicativos un papel fundamental a la construcción de mundo de los adolescentes y los jóvenes. Los adolescentes y jóvenes en condición de riesgo mantienen una precaria relación con su territorio, la comunicación, en esta medida, se ofrece como un medio prolífico para continuar en los procesos de apropiación que a su vez dan lugar a actividades de autoconstrucción de la imagen propia y de un entorno digno y protector.

Florecer y recoger los frutos

Las líneas de trabajo en comunicación se desarrollan bajo el enfoque de gestión cultural y se centran en los siguientes énfasis:

- **Formación**: elaboración de herramientas comunicativas y técnicas que permitan a adolescentes y jóvenes reconocerse como

productores de información. Esta línea se centra en el desarrollo de los talleres pedagógicos y se hace visible en productos radiales, impresos, audiovisuales y digitales, con lo cual se abre espacio a la formación a través de los medios de comunicación.

- **Divulgación**: análisis de propuestas artísticas, insumos comunicativos, resultados esperados, tipos de públicos y audiencias para desarrollar una información cualificada que permita divulgar las realizaciones del proyecto a nivel local (barrio, comuna, municipio) y masivo (región, departamento, países, redes), a través de una dinámica y un sistema de intercambio y exposición constantes. Organizaciones no gubernamentales y entes gubernamentales también forman parte de estos grupos objetivo.
- **Re-significación del territorio**: es el uso de espacios públicos colectivos que permiten la confluencia de acciones expresivas y comunicativas, tales como los corredores pedagógicos culturales y los festivales. En estos espacios colectivos se muestran las realizaciones y se comparten hallazgos y producciones creativas con otros miembros de la comunidad.



El valor del uso de los medios alternativos no reside solamente en la capacidad creadora y dinamizadora de las comunidades, sino también, en su potencial para comunicar las temáticas de participación ciudadana, convivencia pacífica, ejercicio de los derechos políticos y la democracia.

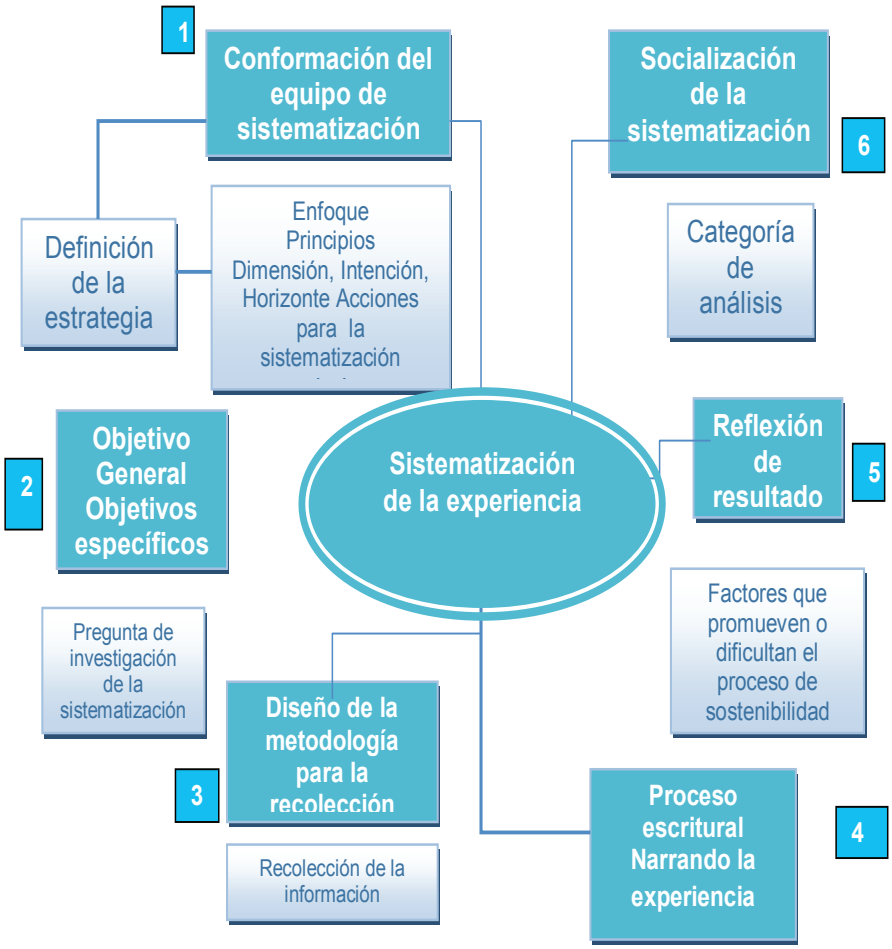
Componente de monitoreo, sistematización y evaluación

La sistematización es la forma de registrar el proceso de una experiencia o de un proyecto, de manera tal que permita a quienes se acerquen a ese registro, tener la capacidad de revivir la experiencia con sus lecciones aprendidas, no como conclusiones, sino como enseñanzas de que se debe hacer en casos similares a los de la experiencia registrada. Así, sistematizar es una forma de recuperar y acumular las enseñanzas que deja una experiencia, como otro modo de generar conocimientos, distinto a la investigación, que no se centra sólo en los resultados sino, sobre todo, en los procesos que se viven en el encuentro, en este caso, entre sectores populares y profesionales comprometidos con el cambio social[1].

La sistematización de la experiencia tiene dos propósitos primordiales, el primero, contar la historia local, las lógicas, las subjetividades, los puntos de vista y los sentimientos de los actores que están presentes en el desarrollo del proyecto, y segundo, desde un enfoque crítico interpretativo, describir y dilucidar prácticas sociales singulares que permitan incidir en la generación de políticas públicas y la formulación y desarrollo de proyectos de intervención que propicien alternativas de solución a las problemáticas observadas, promoviendo el mejoramiento de la calidad de vida de adolescentes y jóvenes en el marco del proyecto del Centro de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil.

1 Este esquema de acción tiene como base los *Lineamientos metodológicos para la sistematización en el secretariado rural*, formulados por Marfil Francke B. en Perú y Bolivia.

La sistematización se desarrolla en 6 pasos fundamentales que sirven de apoyo al proceso estratégico en su conjunto:



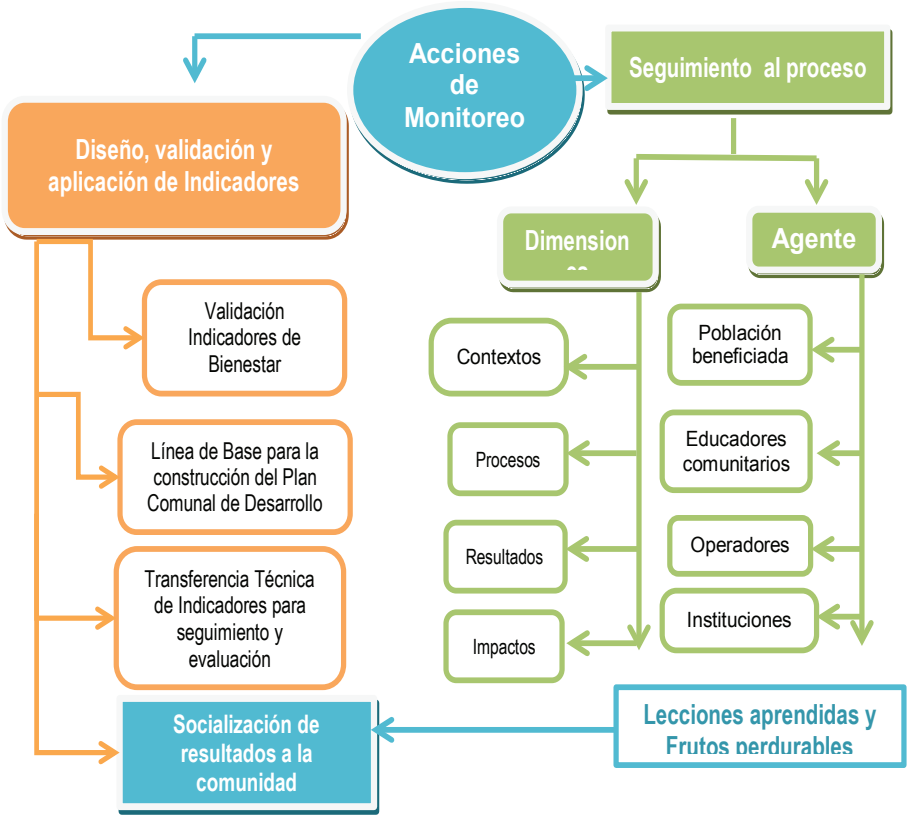
Cuenta con 2 acciones básicas:

- **El monitoreo** garantiza el adecuado desarrollo del proyecto, su socialización y sostenibilidad, así mismo, permite recoger lecciones aprendidas y buenas prácticas replicables en otros

contextos y tiempos.

- **La evaluación** por su parte, sirve como herramienta clave para la toma de decisiones en relación al proyecto. Evaluar es obtener una idea concreta de los éxitos y los retos pendientes en su definición y puesta en práctica, para tomar decisiones que permitan maximizar sus éxitos en las próximas etapas, así como reducir los riesgos que éste puede implicar.

La evaluación y el monitoreo se desarrollan en tres dimensiones: *el proceso, los resultados y los impactos vinculados, principalmente con adolescentes y jóvenes.* Además, involucra a diferentes actores del proceso, de tal manera que se puedan reconocer los resultados y se pueda tomar decisiones de las lecciones aprendidas:



Por su parte, la propuesta de evaluación se basa en la alianza estratégica que la Fundación Escuelas de Paz realizó con la Escola de Cultura de Pau, de la Universidad Autónoma de Barcelona para la formulación de una estrategia para evaluación de proyectos en cultura de paz. Entendemos por evaluar obtener una idea concreta de los éxitos y los retos pendientes del proyecto en su definición y puesta en práctica (descripción y análisis) para tomar decisiones que permitan maximizar sus éxitos en las próximas etapas, así como de reducir los riesgos que éste puede implicar (toma de decisiones e implementación).[2]
Se priorizaron tres dimensiones de evaluación:

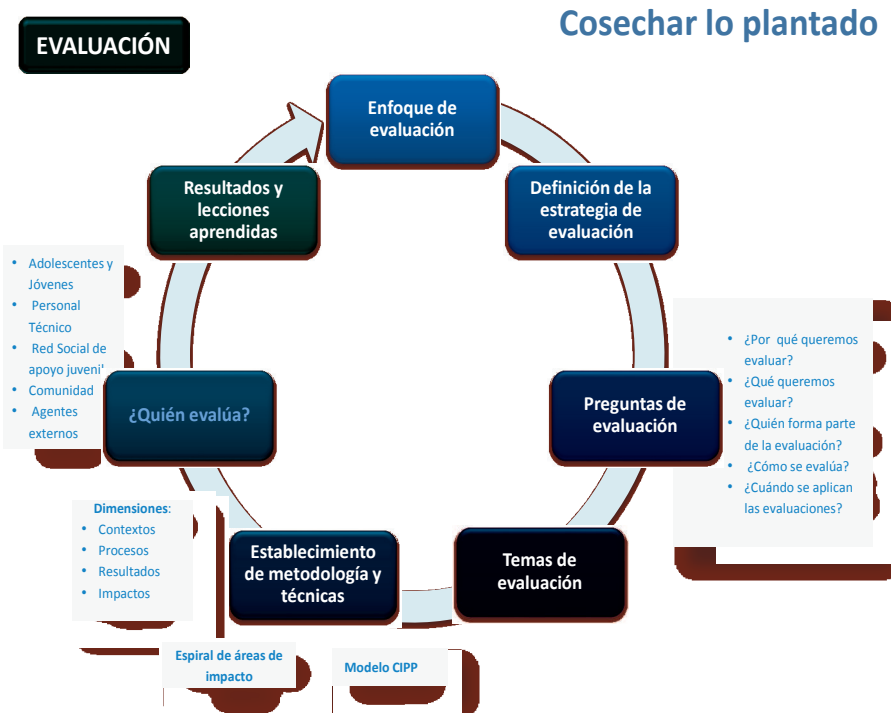
- Evaluación de Procesos: la construcción de paz otorga un papel esencial a la creación de procesos, como el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes nuevas, la mejora de las relaciones entre personas e instituciones, así como el fortalecimiento de las redes y del tejido social. Por ello, es importante, que todos estos procesos queden recogidos en la evaluación.
- Evaluación de Resultados: todo proyecto necesita evaluar, además de cuáles han sido los resultados de sus actividades, qué actos han tenido lugar, cómo se han llevado a cabo, cuántas personas se han beneficiado de estos, etc.
- Evaluación de Impactos: finalmente, es importante valorar hasta qué punto estos procesos y estos resultados han permitido transformar el entorno en el que se han desarrollado: ¿hasta qué punto el proyecto incide en la mejora de la situación, sentido y proyección de vida de los adolescentes y jóvenes?, ¿hasta qué punto incide en la relación de los adolescente y jóvenes en su entorno familiar?, ¿hasta qué punto incide en la calidad de vida de la comunidad de Soacha?, ¿se puede decir que reduce de alguna manera los impactos o los riesgos de los conflictos presentes en la comunidad, incluyendo el conflicto armado?
  Los pasos para desarrollar la evaluación son sencillos e implican

2 BarbeitoThonon, Cécile. Taller de evaluación de proyectos de educación para la paz. Formación a la Red Social de Apoyo del Centro de Desarrollo Juvenil de Altos del Cazucá, 2 de febrero de 2010. Soacha, Cundinamarca, Colombia.

un recorrido con los participantes del CDIJ y haber construido

relaciones en las cuales es posible mirarse a sí mismo y extraer aprendizajes incluso de las situaciones difíciles y los errores. El proceso de evaluación debe tener muy claro cómo se desarrolla, el por qué y el qué se va a valorar, quién debe formar parte de la evaluación, cómo se va a llevar a cabo la evaluación, cuándo se aplicarán los instrumentos de evaluación que recogerán los frutos perdurables y las lecciones aprendidas del proceso.

En síntesis, los siguientes son los pasos para una evaluación de manera más eficiente a la estrategia:



Cosechar lo plantado

Es necesario socializar la sistematización, dar a conocer lo que se ha hecho, pues es el conocimiento compartido el que genera nuevas oportunidades y amplía las posibilidades a los adolescentes y jóvenes. El reto de esta acción consiste en hacer que los educadores comunitarios, adolescentes y jóvenes, líderes de la comunidad participen y conozcan los resultados arrojados por los ejercicios de evaluación y sistematización a fin de generar efectos visibles en su empoderamiento y participación ciudadana.

La socialización de estos dos componentes supone una ganancia en el proceso, puesto que compartir implica retroalimentar y, por consiguiente, encontrar puntos de apoyo, confianza, apertura, cohesión y solidaridad.Esta acción hace visibles los esfuerzos conjuntos entre Estado y la sociedad civil y plantea apertura hacia nuevas posibilidades. La divulgaciónno solo es en las redes locales o nacionales, sino en las internacionales.

Lecciones aprendidas y sostenibilidad

El paso final del trabajo del CIDJ implica una consolidación, un fortalecimiento y una búsqueda de sostenibilidad de las acciones emprendidas. En esta fase final se muestran las visiones comprensivas y las vivencias de la praxis interactiva que se derivan de las lecciones aprendidas, los frutos perdurables y las acciones desarrolladas en las fases anteriores. Todo ello con miras a dar cimientos al proceso de sostenibilidad del proyecto en su conjunto.

El soporte que promueve el proceso de sostenibilidad adquiere fuerza debida a:

- **Talento humano local instalado** que le da continuidad a los procesos, para garantizar la sostenibilidad del Centro de Desarrollo Integral Juvenil, y ayuda a que los Educadores Comunitarios se empoderen y empoderen a otros jóvenes, que vean en ellos ejemplos de superación y de emprendimiento.

- **La Red Social de Apoyo Juvenil** es un componente que da sostenibilidad a largo plazo al proyecto, teniendo en cuenta que la conforman líderes comunitarios, adolescentes y jóvenes, padres y madres de familia organizaciones, ONG´s, entidades gubernamentales del orden nacional con presencia en el Municipio, sociedad civil en general. Esto para construir, de forma participativa, un Plan Comunal de Desarrollo Juvenil que a largo plazo se convierta en la ruta de trabajo con adolescentes y jóvenes.
- **Participación de las Instituciones Educativas de la zona** permite que jóvenes escolarizados se formen en la gestión de la política pública de juventud, a través de su plan de acción.
- **El servicio social educativo** da sostenibilidad al proyecto en la medida que las Instituciones educativas mantienen convenios con el Centro Desarrollo Integral Juvenil para que jóvenes continúen siendo multiplicadores, no solo del tema de Cultura de Paz, sino de otros temas pertinentes y destacados.
- **El Comité Gestor Juvenil** está conformado por adolescente y jóvenes que pertenecen a los proceso de formación, y son ellos y ellas son quienes se responsabilizan del CDIJ y del emprendimiento de acciones en el mediano plazo.
- **El espacio físico y visibilización del Centro de Desarrollo Juvenil:**es necesario que los proyectos aseguren su continuidad con el manejo de un espacio propio y de significación conjunta y visible para la comunidad circundante. Este es un punto tanto de acción, como de gestión y articulación con otros grupos e instituciones.
- **La participación en eventos locales juveniles:** el CDIJ se presenta como un espacio de participación por medio del cual se abren oportunidades para jóvenes y adolescentes, ya que allí llegan y se tramitan muchas invitaciones de diferentes entes locales para que se muestren los adelantos que se alcanzan en cada uno de los grupos de desarrollo artístico y deportivo, esto es un gran punto para motivar a las y los participantes del proyecto.
- **Las alianzas estratégicas:** para que el Centro de Desarrollo Juvenil tenga posibilidades de seguir trabajando en la zona y se amplíe su cobertura debe fortalecer el trabajo con otras entidades e instituciones que le puedan dar soporte para la sostenibilidad.

Alguna de ellas pueden ser:

- ✓ Instancias nacionales, departamentales y municipales como:
  - o Secretaría de Educación, Dirección de Cultura
  - o Secretaría de Planeación
  - o Secretaría de Salud, Dirección de salud Pública
  - o Secretaría de Desarrollo Social y sus programas políticos
  - o Instituto de Bienestar Familiar
  - o La Defensoría del Pueblo
- ✓ Entidades de cooperación y apoyo internacional como
  - o Agencias del Sistema de Naciones Unidas: como OCHA, PNUD y OACNUDH
  - o Organismos de CooperaciónInternacional
- ✓ Entidades locales como juntas de acción comunal y alcaldías locales.
- ✓ Instituciones educativas del orden nacional y municipal.
- ✓ Organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales.

Esta sostenibilidad se rige según el supuesto de que los habitantes, especialmente la población adolescente y juvenil, se apropian del proceso de desarrollo local, teniendo en cuenta las lecciones aprendidas y las buenas prácticas derivadas del proyecto. Esto implica conservar las estructuras creadas: **redes de participación política, cadenas de valor, espacios de aprendizaje, capacitación y producción.**

Conclusiones: las nuevas semillas.

La propuesta del Centro de Desarrollo Integral Adolescente y Juvenil apoya la ejecución de la política pública de juventud del municipio de Soacha, que ya tenía una experiencia exitosa a partir de las iniciativas de los propios adolescentes y jóvenes que hacían apuestas para su desarrollo, de cara a la conformación de los entes de marco jurídico como el Consejo Municipal de Juventud. La experiencia piloto se llevó a cabo en la Comuna 4. Este proyecto quedó inserto en el Plan de Desarrollo "Soacha bienestar para todos" de la administración 2012 – 2015. Por este documento la administración se compromete, entre otras cosas, al desarrollo de otros 4 centros de desarrollo integral adolescente y juvenil en el municipio en este cuatrienio.

El CDIJ apostó al desarrollo integral de adolescentes y jóvenes de la Comuna 4 de Soacha, a partir de áreas de su interés en artes, deportes y cultura. Los talleres de canto, break dance, fútbol, inglés, radio, música, reciclarte, video y fotografía, tecnologías digitales y danza folclórica, permitieron el reconocimiento de jóvenes talentos, su formación para el ejercicio de sus derechos y el fortalecimiento de sus proyectos de vida individuales y comunitarios.

La estrategia de educadores comunitarios reconoció la formación entre pares y dio oportunidades para que jóvenes con una formación empírica pudieran compartir con otros sus conocimientos y tener un recurso por esta labor.

Más de 120 jóvenes de todo el municipio se formaron en emprendimientos artísticos y culturales, reconociendo que estas áreas de interés adolescente y juvenil también pueden ser generadoras de ingresos. Se apoyó a 24 iniciativas con capital semilla y se realizaron dos ferias con sus producciones.

La administración municipal mejoró sus capacidades para la garantía de derechos a esta población, ya que se articularon las propuestas para adolescentes y jóvenes; se diseñó, validó y socializó la ruta de atención a la justicia; se fortalecieron los Servicios Amigables de Salud para Adolescentes y Jóvenes con la creación de cuatro puntos de atención especializada en todo el municipio; y se reorientó la estrategia de Servicio Social Estudiantil con el Programa Sembradores de Paz y Convivencia, para contribuir a la convivencia escolar y la calidad de ambientes escolares.

La comunidad de la Comuna 4 se fortaleció a través de la conformación de la red Social de Apoyo. Este mecanismo que reunió a 18 organizaciones de la Comuna que trabajan a favor de adolescentes y jóvenes, dejó como testimonio tangible el Portafolio de Oportunidades y Servicios, pero como legado intangible, algo que es muy difícil de lograr, y es ganar confianzas interinstitucionales para realizar programas articulados que logren mayor impacto y minimicen costos. Programas como Fútbol Bajo la Luna, la construcción de las escaleras del Coliseo Pies Descalzos y trabajos conjuntos para los servicios amigables de salud dan muestra de ello. De la misma forma, adolescentes y jóvenes fueron participes del Comité Gestor Adolescente y juvenil, que realizaron programas de incidencia política y veeduría adolescente y juvenil, participaron en la construcción del Plan

Comunal Adolescente y juvenil de la Comuna 4 y dieron aportes valiosos a la Construcción del Plan de Desarrollo 2012 -2015.

Como testimonio y evidencia del proyecto quedan diversas piezas comunicativas (blog, página web, twiter, revista); un documento de sistematización a través de 7 rutas, que permitió recoger lecciones aprendidas y buenas prácticas replicables en otros contextos y tiempos; instrumentos de evaluación ex ante e intermedia con sus respectivos análisis, que valoraron aprehendizajes, procesos e impactos. Se elaboró además esta propuesta de Estrategia de Desarrollo Integral Adolescente y Adolescente y juvenil para compartir con otras entidades pares en Colombia y en otros países.

Para las entidades que apostamos por esta estrategia es muy complaciente que además de Soacha, la Gobernación de Cundinamarca la acogiese como eje del Plan estratégico de Desarrollo Adolescente y juvenil de Cundinamarca 2011 - 2020 que desarrolla la política pública departamental, según ordenanza 20 de 2007.

En la actualidad se están desarrollando otros Centros de Desarrollo en los municipios de Manaure y Dibulla en el departamento de la Guajira, con el apoyo técnico y financiero de UNICEF y en el municipio de Mosquera, con al apoyo de la propia administración local.

"La estrategia para el desarrollo integral juvenil adolescente y juvenil,
más que un proyecto pretende convertirse en un verdadero motor del desarrollo humano local"

Bogotá, enero 8 de 2013

5.2
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS.

Francisco José Scarfó
María Albertina Inda
María Victoria Dappello
GESEC (Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles)
Buenos Aires - Argentina

La *formación en educación en el contexto de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos* constituye un campo en pleno desarrollo en Latinoamérica y, un gran desafío si tenemos en cuenta que históricamente han existido y hoy coexisten distintas concepciones acerca de la educación en cárceles que atentan contra la noción de derecho, que se entrecruzan y conforman parte del

imaginario social, construido a partir del discurso mediático, de ciertos sectores políticos y de resabios de teorías de corte "lombrosiano"[3], donde la pobreza y la protesta son criminalizadas y la cuestión de la seguridad ciudadana se constituye como el problema central de nuestros días. La

criminalización ha sido y es utilizada como estrategia de control social sustentada bajo la ideología de la seguridad nacional con el fin de anular cualquier tipo de conducta que pueda poner en riesgo las expresiones de poder y bajo esta bandera se han cometido y justificado diversas y dolorosas violaciones de derechos humanos en toda América Latina.

En el contexto Latinoamericano la educación en cárceles presenta una notable improvisación desde las políticas educativas ante la emergencia a dar respuestas a situaciones y/o problemáticas en el campo, como así también para garantizar el pleno ejercicio al derecho humano a la educación en este ámbito.

El *encierro* como la única respuesta al delito, ha llevado a los países de América Latina a una situación penitenciaria muy grave; como características generales, atendiendo a las particularidades de cada uno de los países, el encierro desmedido de personas en carácter "preventivo", sobrepoblación carcelaria, hacinamiento, alta violencia, presencia de enfermedades (tuberculosis y VIH), un trato indigno (maltratos físicos y psicológicos), torturas, numerosas muertes y delitos que ocurren al interior de las prisiones, gravísimas violaciones a derechos humanos tanto de las personas privadas de libertad como de las personas funcionarias. Además el personal penitenciario no cuenta con capacitación y formación en Derechos Humanos (Carranza, E., 2012).

El caso de las/los presos/as sin condena es drástico ya que un gran porcentaje de ellas luego de pasar un largo tiempo en prisión terminan sobreseídas o absueltas, así como también hay un alto porcentaje de personas que viven la situación que, al momento de la condena le dan su libertad porque han permanecido en prisión preventiva más tiempo que el que le corresponde por sentencia y en éstos casos es paradójico pensar que se invierten los tiempos y las etapas de proceso, ya que durante la

3 César Lombroso fue un antropólogo y médico italiano (1835 – 1909) que sostuvo que la delincuencia era innata y que era posible reconocerla a partir de rasgos morfológicos y psíquicos.

etapa de presunción de inocencia son encarcelados y al momento de ser condenados obtienen su libertad.

Las personas encarceladas en muchos casos, se han visto marginadas de la sociedad de manera consciente e intencionada por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad privada e ir contra los valores socialmente aceptados, pero sin embargo esto no significa que su encarcelamiento temporal sea una respuesta suficiente al fenómeno de la delincuencia.

Esta breve sistematización de la situación regional nos permitirá empezar a pensar en líneas de trabajo y propuestas que promuevan la formación en educación en la privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos de manera permanente y específica para aquellos/as que intervienen o van a intervenir educativamente en este contexto y más aún cuando se trata de educadores/as pertenecientes al sistema educativo oficial.

En el caso de Argentina, en los últimos 10 años, y producto de la militancia sostenida de grupos ocupados en la problemática de las cárceles y específicamente, en la promoción del derecho a la educación pública y gratuita de las personas privadas de su libertad es que se han logrado avances tanto en la producción teórica, en el campo de la práctica como también en las políticas públicas. Aun así, son casi inexistentes, espasmódicas y esporádicas las instancias de formación para educadores/as y demás profesionales que trabajan en este contexto en la educación de grado universitaria y terciaria; sólo se cuenta con un pos título impulsado por el Estado Nacional y experiencias pedagógicas como la que el GESEC (Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles)[4] lleva adelante regularmente a través del dictado de las XXX ediciones del seminario *Educación, cárcel y DDHH*. Desde hace ocho años se viene llevando a cabo en diversos contextos e instituciones de rango nacional y regional; y destinado a distintos públicos: docentes del ámbito de educación escolar y no escolar que trabajan en cárceles; personal que forman parte de instituciones carcelarias; estudiantes de diferentes carreras; participantes de la sociedad civil y profesionales interesados/as en la temática y que se desempeñan en la gestión pública.

Cómo parte de esta organización nuestra preocupación es,

4 Organización no gubernamental con perspectiva de Derechos Humanos, conformado por estudiantes y profesionales de diferentes disciplinas. Ver más en www.gesec.com.ar - www.facebook/gesec.laplata

además de la formación en la temática, revisar constantemente aquellas concepciones que sostienen un posicionamiento de Educación en Derechos Humanos y más aún en el contexto de la cárcel.

Capacitar desde esta perspectiva supone entender a la enseñanza como un espacio de militancia y promoción del derecho. Por tanto, el derecho a la educación opera como un derecho "*llave*", porque "*abre*" el conocimiento de otros derechos (Scarfó, 2008). Siguiendo esta idea, abordaremos en este trabajo aspectos que consideramos centrales a la hora de encarar la formación en torno a la educación en contextos de privación de la libertad ambulatoria y que forman parte de los contenidos a desarrollar en las instancias de seminario mencionadas párrafos arriba.

Educación pública y gratuita: un derecho humano fundamental

La educación es un derecho humano fundamental que el Estado debe garantizar y el único derecho vedado a las personas encarceladas es el derecho a la libertad ambulatoria, por tanto al pensar la educación como DDHH se concibe al sujeto de la acción educativa ya no como un detenido-delincuente, sino como sujeto-persona de derecho.

El Estado es el que debe garantizar el Derecho a la educación a todas las personas que están privadas de su libertad ambulatoria, desde su ingreso, permanencia y egreso de las instituciones. La garantía del acceso a la educación en las cárceles actúa como garantía de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido y una posibilidad de "reducción de su situación de vulnerabilidad social" que en el encierro se profundiza mucho más.

Muchas veces la condición de estar privado de la libertad arrastra la idea de habilitar a la violación y privación de los Derechos Humanos, incluyendo el Derecho a la Educación y simultáneamente los pocos intentos formales de vigilancia para que se cumpla este Derecho, por ejemplo, la presencia de la escuela pública dentro de la cárcel, no son abastecidas debida y apropiadamente. Ocurre muchas veces que la educación formal -escolar no cubre y/o articula con otros saberes vinculados a otros derechos, como por ejemplo; salud, trabajo, medio ambiente, alimentación, entre otros. No hay un trabajo sostenido de

asistencia pedagógico/didáctica para las/os educadores, falta tanto elaboración sostenida por parte del Estado de documentos que se ajusten a los contextos de las personas jóvenes/adultos/mayores que están privados de su libertad ambulatoria como de documentos que atiendan a la diversidad a nivel áulico.

Es preocupante ver que hay graves problemas, tanto en el acceso, permanencia y finalización de la educación formal en la cárcel, porque suelen presentarse dificultades en distintos planos: administrativo (certificaciones que se pierden, traslados, procedimientos formales de acceso); jurídico (alcance de procesados/as y penados/as); económico (recursos financieros, materiales didácticos y tecnológicos); de recursos humanos (cantidad de docentes por estudiantes, personal administrativo) e infraestructura (edificios, la ubicación de la escuela) en donde no siempre la escuela –como dispositivo elegido para garantizar y ejecutar el derecho a la educación- tiene su lugar; muchas veces las clases se desarrollan en los pabellones, en iglesias, en capillas, en el sector de los baños, en el de las visitas o al aire libre; la gran mayoría de las escuelas públicas que funcionan dentro de las cárceles cuenta con muy poco espacio y el diseño no es adecuado, sino que ha sido adaptado para tal fin.

Para que la consecución del derecho a la educación en las cárceles sea realmente posible es imprescindible que el Estado adopte medidas concretas orientadas a hacer frente a estas deficiencias estructurales.

La escuela en la cárcel: una institución disciplinadora dentro de otra

Las escuelas en las cárceles suponen la existencia de una institución disciplinadora (escuela) dentro de otra de castigo (cárcel), que además es, en términos de Goffman, una institución total, y la define como "*… un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos, en igual situación, aislados de la sociedad por un período de tiempo, comparten ese encierro en una rutina diaria, administrada formalmente (…) toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona, en cierto modo, un mundo propio,*

tiene, en síntesis tendencias absorbentes…" (1998: p. 10) por lo tanto es necesario estudiar las particularidades de tal contexto de enseñanza y de los efectos que la cárcel produce en los sujetos de la acción educativa porque es en este contexto donde la educación escolar penetra, actúa y desarrolla su función.

La lógica de la institución penitenciaria, influye y condiciona al funcionamiento de la institución escuela, no solo en los aspectos pedagógico-didácticos sino en los que se refieren a la distribución del poder. Desde esta mirada, se torna imprescindible el análisis y comprensión de este medio social en el que actúa la escuela.

La escuela en contextos de privación de la libertad opera a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas diferentes, tarea que en la práctica es muy complicado de llevar. El sistema penitenciario posee normas muy rígidas y una estructura "castrense - militar" donde es muy difícil de penetrar y es allí donde la escuela, con sus propias reglas tiene que funcionar. En muchas oportunidades el choque se produce porque cada una de las instituciones sigue rituales legitimados por las normas y naturalizados por el propio ejercicio, en un esquema de relaciones de poder asumido por las propias personas que cumplen su rol dentro de la institución a la que pertenecen.

La escuela en este contexto está implicada por la institución cárcel con la cual convive, y de la cual aún no ha podido separarse. De esta forma la lógica organizacional de la cárcel se superpone a la escolar, imponiendo parte de sus prácticas por sobre las de la escuela.

Poder articular la institución escuela (como ejecutora del Derecho a la Educación) y la institución cárcel (como ejecutora de castigo) es un asunto complejo que requiere del diseño e implementación de políticas públicas a mediano y largo plazo y de medidas inmediatas necesarias para afrontar situaciones urgentes que afectan gravemente el acceso al derecho a la educación. Y desde éste punto es que bregamos por distinguir el funcionamiento de las dos instituciones y separar claramente sus finalidades, la escuela no tiene por qué sumirse a la lógica del sistema penitenciario. En síntesis, la escuela pública tiene el propósito de hacer cumplir el Derecho a la Educación de cada uno/a de los sujetos, en éste caso de las personas que están privadas de su libertad

ambulatoria, por tanto dependerá solo y exclusivamente del Ministerio de Educación, quien será responsable de atender todas las necesidades que ésta tiene, desde la dimensión pedagógico/didáctica, la formación de los/as educadores/as, su supervisión y monitoreo, hasta cuestiones referidas a los acuerdos y convenios con la gestión penitenciaria para dar condiciones de calidad para la infraestructura y lo administrativo necesario para el desarrollo y realización del derecho a la educación.

Condiciones para la concreción del derecho a la educación en las cárceles

No basta con que cada unidad penal tenga escuelas y docentes, es necesario buscar una educación que contemple el acceso, la permanencia y el egreso, así como también las posibilidades de continuar estudiando cuando se hubiere recuperado la libertad sin obstáculo alguno. Garantizar la construcción de trayectorias educativas que habiliten la elección de proyectos de vida es parte de las condiciones que hacen al disfrute del derecho a la educación; con más razón si tenemos en cuenta que en el afuera, para la mayoría de las personas privadas de su libertad, el derecho a la educación ya había sido vulnerado al igual que muchos otros derechos.

Así como se vuelve central precisar aquellos conceptos que subyacen a una práctica de enseñanza sostenida en una perspectiva de Derechos Humanos, lo es también el análisis y la evaluación de las estrategias didácticas desplegadas en dicha práctica en tanto necesariamente tendrán que ser posibilitadoras y promotoras de la consecución y ejercicio de los derechos, poniendo énfasis en la construcción de relaciones pedagógicas basadas en la convicción de que el sujeto de la acción educativa es un sujeto de derecho pleno. Desde este lugar, como educadores/as en cárceles y *formadores de formadores* en este contexto, entendemos que toda propuesta de enseñanza de educación escolar y no escolar será, indefectiblemente, similar a la del afuera. Esto es, no existen modelos pedagógicos específicos para la privación de la libertad, lo que cambia es el contexto y es en éste dónde pondremos el foco de la formación. Es condición también para la realización del derecho a la educación promover prácticas sociales y de aprendizaje que habiliten, una vez recuperada la libertad ambulatoria, llevar adelante

cualquier instancia educativa que se desee emprender. Es por esto que es dable revisar aquellos discursos de la educación que bajo la bandera de *teorías pedagógicas progresistas*, acaban siendo funcionales a generar un circuito paralelo y cerrado de educación.

Cuando hablamos de las condiciones de realización del derecho a la educación nos topamos también con un concepto en constante discusión y presente en la mayoría de los discursos respecto de la educación, el de *calidad educativa*. Afirmar que una de las condiciones para la concreción del derecho a la educación en cárceles es el de una educación de calidad no es suficiente. La calidad como todo criterio es construido y por lo tanto hablar de calidad en general se vuelve obsoleto. Los indicadores varían en la medida en que varía la concepción de educación. Así, son el posicionamiento y los fines de la educación los que construirán la idea de qué es una educación de calidad. Consideraremos aquí a la calidad como sinónimo del concepto de educación y su puesta en práctica; es decir que la calidad se regula en función de lo que definimos como educación y la definiremos, principalmente como un derecho que concierne a todos los seres humanos sin distinción alguna. Ciertamente, desde esta mirada, la educación será de calidad cuando ésta se aborde desde una perspectiva de Derechos Humanos y contribuya a la promoción y ejercicio de los mismos, posibilitando a cada sujeto el desarrollo personal y a la participación en la sociedad.

Contextos de privación de la libertad ambulatoria y contextos de encierro

Se hace necesario diferenciar dos conceptos: contexto de privación de la libertad y contexto de encierro.

Existen múltiples encierros, involuntarios y voluntarios como por ejemplo, neuropsiquiátricos, hospitales, cárceles, alcaidías, geriátricos, conventos, hoteles, barrios cerrados, entre otros. Hablar sólo de *contextos de encierro* resulta, por lo tanto, insuficiente y hasta encubridor de las características específicas que la institución total cárcel presenta a diferencia de otros encierros: las condiciones de detención, los derechos que allí se vulneran, la lógica con la que operan las fuerzas de seguridad,

los efectos en el cuerpo, en las emociones y a nivel psicológico que la cárcel genera en los sujetos detenidos. Decidimos optar por *privación de la libertad ambulatoria*, por un lado porque delimita el contexto de ese encierro, por el otro porque indica el modo por el cual se ha llegado a esa situación no voluntaria y por último porque hace alusión al único derecho que legítimamente es vedado: el de la libertad ambulatoria, ninguna otra libertad o derecho debería ser coartado, de allí nuestra insistencia de resaltar el término "ambulatoria".

Críticas a las teorías "re"

Apostamos a que la educación provea de posibilidades de elección de proyectos de vida y no a pretender cambiar las conductas de las personas; entendemos que las *teorías "re"*[5] conforman una ideología moralizante y de control sobre los sujetos.

Pretender que alguien sea resocializado, supone en definitiva la idea de que existe una manera "correcta" de socializarse y que, la forma en que esa persona se ha socializada no es válida; por lo tanto deberá pasar por el proceso nuevamente pero desde la lógica de un Otro que determinará, según sus propios parámetros, cuando la persona a *"resocializar"* ha logrado el objetivo. Desde este punto de vista, abonar a la resocialización como finalidad de la cárcel implica contribuir al funcionamiento de la lógica de control sobre la vida de los sujetos y el etiquetamiento en categorías que producen y reproducen ideologías moralistas: *malviviente, reo, inadaptado, irregular social, peligroso* son algunas de las formas de denominar a las personas privadas de su libertad ambulatoria desde este discurso.

Rehabilitar parte también de una lógica similar, supone por un lado mecanismos que otorguen un "permiso", una habilitación para pertenecer a la sociedad y a su vez guarda en sí la creencia de que en la cárcel la persona aprenderá a no volver a delinquir, una especie de *función terapéutica* al fin de cuentas.

Reinserción es otro término que forma parte de este grupo de teorías, en apariencia progresistas. Sin embargo, la pregunta sería

5 Refiere a las teorías de la resocialización, rehabilitación y reeducación que desarrollaremos en este trabajo.

¿Reinsertarse a qué? ¿A un sistema que los/as ha dejado en los márgenes? Recordemos que la mayoría de las personas privadas de su libertad en Argentina son jóvenes, provienen de sectores desfavorecidos, un gran porcentaje están procesados, es decir que se presumen inocentes por el momento y una gran parte de las causas son por delitos menores. ¿Cuál sería el modo de "re" insertarse?

Del mismo modo, *"reeducar"* merece una revisión en tanto probable finalidad de la pena y más aun, como probable objetivo de la educación en las cárceles. Nuevamente el "re" nos remite a "volver a", a

borrar lo anterior pues no sirve, pareciera decir "se anulará su historia y su trayectoria educativa previa y será educado/a a nuestra imagen y semejanza". Ciertamente, esa sería la idea. Sin embargo, la diferencia no está en pretender formar sujetos, sino qué tipos de sujetos y de qué manera. ¿De qué concepción de la persona privada de su libertad partimos? El problema aquí es que se lo/a considera como portador/a de saberes inválidos o nulos y prácticas sociales despreciadas.

Aun así, si siguiésemos la línea argumentativa de quienes sostienen esta ideología "re" sería ingenuo pensar que con solo recibir educación la persona privada de libertad estará en condiciones de "reinsertarse" o considerarla "resocializada"; no podemos cargar a la educación con tal responsabilidad cuando sabemos que intervienen infinidad de factores en la vida de una persona, y por lo tanto no podría ser nunca una linealidad de causa-efecto; quienes se apoyan en esta idea están entendiendo también que la educación sirve como "prevención" del delito, contribuyendo a la idea de tratamiento de las personas privadas de su libertad ambulatoria.

En contracara a esto, podemos decir que *la educación es un derecho que al ejercerlo reduce la situación de vulnerabilidad social, cultural, emocional de la persona privada de libertad*; que permite crear proyectos de vida, cualquiera sea. No obstante, para que esto sea posible es dable decir que el derecho a la educación conlleva a valorar uno de sus componentes centrales: **la Educación en DDHH.**

La centralidad de la educación en DDHH en las prácticas educativas en la privación de la libertad ambulatoria

Acceder a Educación en DDHH (EDH) es parte esencial del Derecho a la Educación en la medida en que constituye una fuente de *empoderamiento* para las personas tanto fuera como dentro de las cárceles. Su contenido se basa en el conocimiento de los Derechos Humanos propiamente dichos y su abordaje desde una perspectiva de Derechos Humanos.

La Educación en Derechos Humanos significa una obligación para el poder político de garantizar la igualdad de oportunidades para todos/as, sin que medie ningún tipo de condicionamiento. La EDH debe ser condición necesaria para el ejercicio efectivo de los Derechos Humanos y para la vida en democracia, es así que debe ser considerada en su dimensión ética y política.

Estamos convencidos de que ***la EDH es un derecho y una perspectiva pedagógica indispensable y prioritaria al pensar la educación en cárceles,*** es por esto que tanto los curriculum, como las normativas, sumado a la formación docente y las evaluaciones deben incluir explícitamente los Derechos Humanos; decimos explícitamente de incluir los derechos humanos como un contenido específico de la enseñanza en todos los niveles y contextos educativos.

La comprensión de la potencialidad de la EDH es crucial, en ella reside la posibilidad real de todas las personas de comprender sus derechos y responsabilidades, confrontar ideas, problematizar sus realidades, enfrentar problemas, analizar conflictos tanto de la vida personal como de los social, para poder reconocerse y reconocer el lugar en el cual esta posicionado y desde allí decir sus acciones y ser protagonista de sus decisiones.

¿Sujetos vulnerables o situaciones de vulnerabilidad social?

Las personas privadas de libertad no son vulnerables sino que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

La sociedad dispone de instituciones que tienen la finalidad

de producir y reproducir las significaciones sociales que el estado determina que se deben transmitir, por ello instala nociones que sirven a sus efectos. Creemos firmemente que la vulnerabilidad no puede ser entendida si no se la circunscribe en el marco de los hechos sociales.

Hoy día los sistemas económicos de esta sociedad generan diferencias a nivel material, y simbólico, producen escenarios de pobreza y marginación. Se excluye a ciertos sectores de la sociedad de acceder a la educación, salud, vivienda y demás derechos, con lo cual se propicia a vivir situaciones de vulnerabilidad. El problema, uno de los tantos, reside en que dicha vulneración puede a la larga convertirse en un daño, lo que empeoraría las posibilidades de prevención. Por otro lado cuando un grupo de sujetos vivencia progresivamente situaciones de vulneración es al mismo tiempo excluido del sistema, apartado de los diferentes derechos como los son los sociales y económicos, que el mismo imprime. Estratégicamente el Estado caracteriza a estos sectores como posibles transgresores del orden social, ya que sólo accederían al sistema por medio de lo ilegal. Es por ello que se los cualifica como peligrosos y en consecuencia se les priva de determinados derechos en pos del bienestar de la sociedad.

Cuando hablamos de situación de vulnerabilidad aludimos a la **no** naturalidad del proceso de vulnerabilidad y decimos proceso y no estado, porque implica que un sujeto o un grupo de sujetos viva una o varias situaciones de vulnerabilidad, acumulando, cambiando y pasando por diferentes escenarios, que no son para nada estáticos. La continúa privación de los Derechos Humanos, atenta contra la calidad de vida de uno o más sujetos, lo que imposibilita la igualdad y reafirma el no acceso a mejores condiciones de bienestar, sin importar si es de carácter individual o no, la o las situaciones de vulnerabilidad son procesos de incesante desigualdad. Aclarando que decimos desigualdad pero no en los términos de déficit individual e inherente a los sujetos, si no a las desventajas de acceso a los derechos que todo ser humano.

Líneas de trabajo y propuestas

Una formación desde una perspectiva de Derechos Humanos respecto de la educación en cárceles requiere crear políticas educativas integrales que contemplen la educación en derechos humanos destinada a:

- *Las personas privadas de su libertad ambulatoria.* Tener en cuenta que los/as presos/as han perdido solo el derecho a la libertad ambulatoria, pero que tarde o temprano regresarán a la vida social en libertad. Deberán asegurarse las condiciones más similares posibles a la vida en libertad, con acceso a la información y al conocimiento e interacción con sus familiares y otras personas.
- *Las/os educadoras/es en cárceles*: Es necesario formar y capacitar a los/as educadores/as que trabajan en cárceles, atendiendo al contexto especifico, no haciendo una educación diferenciada en cuanto a contenidos, sino analizando el propio contexto en donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje.
- Consideramos que, una formación a docentes en cárceles que tienda a promover y ejercer el derecho a la educación deberá caracterizarse por ser: a) específica en función del contexto; b) permanente, de modo de garantizar la actualización profesional y la revisión del quehacer docente; c) orientada a la investigación, en tanto el/la docente se constituya como investigador de su propia práctica pedagógica; d) con perspectiva de Educación en Derechos Humanos. En tanto, la selección y designación de los/as educadores/as tendrá que enmarcarse en políticas que generen mecanismos democráticos tales como el concurso público, como criterio principal para eliminar prácticas discrecionales en torno a las elecciones de cargos.
- Es necesario además, que los/as educadores/as no pertenezcan al escalafón penitenciario. El rol de custodia y el rol pedagógico son excluyentes; cuando prima el criterio de seguridad, el derecho a la educación puede verse vulnerado, un ejemplo son los traslados constantes de una unidad penitenciaria a otra, hecho que irrumpe en el goce del derecho a la educación ya que solo genera en los/as detenidos/as que estén permanentemente comenzando su nivel educativo o directamente se ven sin la posibilidad de estudiar debido a que el

año o nivel que les corresponde cursar no se encuentra disponible en la unidad a la que han sido trasladados.

- *Funcionarios/as responsables de la gestión de las áreas de educación en cárceles*: El Derecho a la Educación debe ser abordado desde todas sus dimensiones, haciendo cumplir las normativas, hay que contar con una decisión política y sostenida para que la educación esté a cargo de la agencia estatal. Que el Estado garantice de igual manera la educación pública tanto a las personas que están fuera como dentro de la cárcel y no dejar a ninguna persona en desventaja de oportunidades.
- *Las Fuerzas de Seguridad y Funcionarios penitenciarios*: Son las personas que más tiempo (intenso y continuado) mantienen con los/as presos/as y se los debe capacitar para abordar su trabajo desde una perspectiva de Derechos Humanos. Es necesaria una carrera penitenciaria que asegure al personal estabilidad laboral, un salario digno y capacitación permanente.
- *La Sociedad Civil:* Todos los esfuerzos por formar en Derechos Humanos a los actores involucrados en la problemática carcelaria deberán acompañarse de una Educación en Derechos Humanos a la sociedad civil, de lo contrario estaríamos abordando dicha problemática de manera parcial y focalizada. Abonamos a políticas públicas universales que contemplen estrategias integrales tendientes al respeto y garantía de los derechos, especialmente del derecho a la educación pública y gratuita, de las personas privadas de su libertad.

Hemos intentado hasta aquí plasmar las ideas por las cuales militamos y desde las que pensamos toda acción pedagógica tanto en la capacitación a través de seminarios y talleres dirigida a educadores/as, trabajadores/as, estudiantes y profesionales preocupados por la educación en cárceles como en las prácticas de enseñanza en las cárceles mismas.

Por todo esto, sostenemos que la concreción del derecho a la educación pública y gratuita de todas las personas privadas de su libertad no será posible sin educación en derechos humanos de la sociedad civil en general y de las personas que trabajan en las prisiones, en particular; recordando que una EDH no sólo es abordada desde contenidos,

valores, actitudes y destrezas sino llevada adelante como perspectiva de análisis y experiencial de los aprendizajes y la enseñanza en la educación escolar y no escolar en la privación de la libertad.

REFERENCIAS

BUJAN, J. Y FERRANDO, V. 1998. *La cárcel una perspectiva crítica.* Buenos Aires. Ed. AD-HOC.

CARRANZA, E. (comp.) 1997. *Delito y Seguridad de los habitantes*. San José de Costa Rica. Editorial Siglo XXI. ILANUD.

CARRANZA, E. *Situación Penitencia en América Latina y el Caribe. Que hacer*? Disponible en http://www.anuariocdh.uchile.cl/index.php/ADH/article/viewFile/20551/21723. Acceso 08/10/2012

DUBET, F Y MARTUCCELLI, D. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Madrid: Losada.

FOUCAULT, M. 1999. Prisión: Ilegalismos y Delincuencia y Suplicio: El cuerpo de los condenados. *En:* FOUCAULT, M. *Vigilar y Castigar, Nacimiento de la prisión. México:* Siglo XXI Editores.

GOFFMAN, E. 1998. Sobre las características de las Instituciones Totales. *En:* GOFFMAN, E. *Internados, ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

PIERS, B.; TERRY, C; IAN, D; BEN, W. 1995. *Vulnerabilidad - El entorno social, político y económico de los desastres*. La red, 1996. Disponible en: http://www.desenredando.org/public/libros/1996/vesped/vesped-todo_sep-09-2002.pdf

RODINO, A.M. 2003. *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas.* San José de Costa Rica: Cuadernos Pedagógicos, IIDH.

SCARFÓ, F.J. 2003. El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en derechos Humanos. En: *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, Nº 36, San José, Costa Rica. Julio – diciembre 2003.

SCARFÓ, F.J. 2008. *Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Editorial Universitaria de La Plata.

SCARFÓ, F.J. 2012. *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*. Tesis de Maestría en DDHH. Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Argentina. **http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18121**

5.3
TRABAJO EN EQUIPO Y JUEGOS COOPERATIVOS: EXPERIENCIAS EN UN HOSPITAL PSIQUIÁTRICO

Evelyn Cerdas Agüero
Universidad Nacional – Costa Rica

Introducción

El presente trabajo comparte algunas experiencias logradas en Costa Rica por medio de talleres de juegos cooperativos en el Hospital Nacional Psiquiátrico (HNP). Estos se han realizado a partir del año 2006 desde el Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) de la Universidad Nacional (UNA), por medio de la actividad académica de extensión Aula Activa: Talleres Lúdicos para la Educación para la Paz en el marco de la Cátedra Joaquín García Monge. Se han realizado como una actividad de extensión basada en una propuesta

de educación no formal innovadora, por medio de un aprendizaje divertido, vivencial, socioafectivo, lúdico y significativo por medio de los juegos cooperativos.

Reconocemos que los talleres de juegos cooperativos se centran en la educación para la paz y los derechos humanos en los cuales se reconocen que el aprendizaje es un proceso vivencial, protagonizado por el ser humano que busca su realización y desarrollo. Además, se basa en el crecimiento personal y grupal que repercute en lo social y en el respeto a los derechos humanos.

Los talleres en el HNP se realizaron con el objetivo de fomentar el trabajo en equipo de los y las funcionarias del área de enfermería, lo cual permitió visualizar como el trabajo en equipo por medio de actividades lúdicas y cooperativas promueve la solidaridad, la cooperación, la comunicación; así como repensar la importancia de la cooperación, la solidaridad y la comprensión para la realización y el trabajo por los derechos humanos, en este caso, el derecho a la salud mental de los y las pacientes de una institución pública de salud mental.

Una experiencia acerca del trabajo en equipo

El trabajo en equipo es un elemento indispensable para el buen desarrollo de una organización y de un grupo de trabajo, es una oportunidad de crecimiento y de servicio de calidad, especialmente para una organización que brinda servicios de atención a la salud (salud mental). No solo implica la forma en la que trabajamos sino para quienes trabajamos, considerando que está directamente implicado el derecho humano a la salud, el derecho a la información, al buen trato, entre otros derechos de los y las pacientes. Lo anterior nos lleva a pensar en una frase muy común "nadie da lo que no tiene", pues un equipo se caracteriza por las habilidades, actitudes, conocimientos de sus integrantes.

Una de las personas participantes en los talleres se refiere al trabajo en equipo de la siguiente forma: "A lo largo del taller en general se ha girado en relación a la confianza, comunicación, compromiso, sensibilización, trabajo en equipo etc.; que ubicándonos en nuestro ámbito laboral es un continuo ya que si no logramos trabajar en equipo

difícilmente logremos ayudar a las personas que confían en ello".

Ante lo cual, es importante señalar que un equipo de trabajo fuerte, decidido, respetuoso, confiado, capaz, con liderazgo, comprometido y capacitado va a transmitir lo mismo a sus pacientes así como a las familias de estos. Esto tiene relación, también, con las motivaciones y relaciones entre sus miembros.

Un cuento cooperativo para hablar del trabajo en equipo

En la actividad del cuento cooperativo se les solicita a los y las participantes que escriban un cuento entre todos y todas en un gran cartel que se pega en la pizarra, de forma que cada persona vaya a la pizarra y escriba una frase que continúe la anterior, las personas participantes escriben entre todas un cuento de forma cooperativa. En esta oportunidad se les pide que escriban un cuento acerca del grupo al que pertenecen. El cuento es el siguiente:

> "Había una vez un grupo de personas que se apoyaban entre sí para mejorar y ayudar a las personas. En este grupo todas y todos debemos comprometernos para poder salir adelante pero en ocasiones tenemos dificultades para comprometernos, y aunque todos(as) estamos en un mismo barco, a veces el rumbo es diferente. Lo importante es poder reflexionar para retomar ese rumbo. Lo bueno de estar en un mismo barco es que no estás solo(a), alguno de todos tomará el rumbo y el mando de ser necesario…mmm… y yo el barco que pienso…a veces todos quieren dirigirme y todos creen que saben que hacer… pero no todo depende de ellos y de mi… también del mar, el viento y hasta las nubes… me pueden hacer naufragar o llegar a un puerto seguro… creo que como barco soy un instrumento que este grupo tiene para lograr sus objetivos… pero uy!!! También me pueden hundir si no saben qué hacer conmigo…". (Funcionarios/a del HNP, área de enfermería).

El cuento creado por el grupo denota elementos indispensables para el trabajo en equipo como lo son: el apoyo, el deseo de superación, la actitud de mejorar, el compromiso, la búsqueda de áreas que se deben

fortalecer, el acompañamiento, el liderazgo, la consideración de la influencia de factores externos y personales, las metas, la incertidumbre y la dirección para el logro de objetivos.l cuento creado por el grupo menciona varios elementos importantes para el trabajo en equipo y para el desarrollo personal en los equipos, los grupos y en la institución para la cual se trabaja entre los cuales podemos destacar:

La cooperación:

"Había una vez un grupo de personas que se apoyaban entre sí para mejorar y ayudar a las personas…".

La cooperación es un gran reto para un equipo, es trabajar todos juntos para el logro de una meta en común u metas comunes, no es solo el trabajo para satisfacer los intereses propios, sino tomar en cuenta los intereses de los otros, es decir no a la competencia que incita a ganar-perder. La cooperación y su vivencia en una organización y en las actitudes de las personas que conforman un equipo de trabajo permite generar espacios menos amenazantes, con más solidaridad, compromiso e identificación con los intereses y necesidades de las otras personas. La cooperación también se vincula con la reciprocidad, el pensar en los demás y retornar lo que nos ofrecen de forma positiva, es lograr identificarse con las necesidades de otras personas. Maxwell (2008: 23-24) plantea que es necesario que un equipo de trabajo logre cambiar el enfoque individual de sus miembros en cuatro áreas específicas:

- La percepción: si percibimos a las personas que forman parte del equipo como competidoras y a nosotros mismos también, será una competencia sin descanso y no habrá cooperación, esto será explícito en la forma de trabajar y en la interacción diaria, debido a que muchas veces nuestras percepciones preceden nuestras acciones. Ver a nuestra compañera o compañero como competencia nos dirige a un juego de ganar-perder en el cual son más importantes los intereses propios que los de las demás personas o los de la organización.
- Actitud: las actitudes de apoyo son constructivas, motivan al equipo y generan mejores resultados. Actitudes de apoyo y actitudes positivas

generan acciones de apoyo y positivas. Maxwell (2008:23) plantea que esto significa "asumir que los motivos de las demás personas son buenos mientras no se pruebe lo contrario".

- Enfoque: se refiere a que cada miembro debe enfocarse en el equipo, en las metas del equipo, lleva a considerar una meta común y no una meta individual. El enfoque es fundamental porque lleva al equipo y a sus integrantes en determinada dirección, pero si esa dirección es solo la propia, cada persona solo se enfocará en los propios intereses y los intereses de la organización y de las personas a las que se les brinda el servicio no serán cubiertos de la mejor manera. En el campo de la salud mental el enfoque de derechos humanos es de gran importancia porque se está hablando de un derecho humano que debe garantizarse a los y las pacientes, el derecho a la salud.
  La conciencia de este enfoque debe hacerse explícita en el sentido de que los derechos humanos son inherentes a la persona y que son interdependientes (su limitación o realización afecta otros derechos). Lo que permite el enfoque es no solo ver a la persona como paciente, colega, superior jerárquico, sino como una persona integral y como sujeto de derechos y por ende de obligaciones.
- Los resultados: los resultados son mucho más exitosos cuando se trabaja cooperando, no solo resultados para el equipo, sino que se traducen en los pacientes y en sus familiares, y en general, en los servicios que brinda la institución. Finalmente, el goce del éxito es para todos porque fue un trabajo cooperativo que no solo se nota en resultados de servicio sino de satisfacción personal.

El deseo de superación y mejora constante:

Quien no desea superarse y mejorar no surge con facilidad, pues no hay actitudes que motiven a lograrlo. Los deseos de superación generan metas, aspiraciones, propuestas nuevas e innovadoras, una visión de futuro, hace que las personas y el equipo se pregunten ¿Qué más podemos hacer? ¿Cómo podemos mejorar? ¿Qué más podemos aprender? ¿Cómo podemos ayudar más a una mejor calidad de vida de los y las pacientes? ¿Qué más podemos hacer para crecer? El deseo de superación es una actitud para crecer.

Compromiso:

"…todas y todos debemos comprometernos para poder salir adelante…".

El compromiso es una actitud y una decisión que se asume de forma individual y grupal, existe un compromiso conmigo mismo/a con mis metas, necesidades y derechos, con el grupo al cual pertenezco y hacia la sociedad. El compromiso es, también, un valor que mueve al ser humano que lo dirige en su accionar, implica asumir responsabilidades. En el cuento los y las participantes, denotan el compromiso como algo positivo "para poder salir adelante", para el logro de metas, para crecer, para surgir y para el cambio positivo.

El compromiso, además, se relaciona con la lealtad, con el deseo de cambio, con asumir la visión y la misión de la organización como propias y surge de un elemento muy importante: el sentido de pertenencia.

El acompañamiento:

"Lo bueno de estar en un mismo barco es que no estás solo(a)…".

Reconocemos el acompañamiento no solo como la figura de no estar solos, sino de tener colaboración, de pertenecer a un grupo u organización en la cual nuestras habilidades sean reforzadas y nuestras debilidades se conviertan en fortalezas, en el cual se respeten los derechos y cada persona sea vista como un ser integral con su dignidad. En donde exista una conjunción de esfuerzos, una integralidad de habilidades, conocimientos, destrezas que forman un todo en la cual las habilidades y fortalezas de las diversas personas convergen.

El acompañamiento genera que cada persona se sienta más confiada en sí misma y en el grupo, así como deseos de crecimiento personal porque la persona se siente más segura, más motivada y apoyada para enfrentar los retos y lograr las metas.

Retomar el rumbo:

"Lo importante es poder reflexionar para retomar ese rumbo…".

Retomar el rumbo hay quienes le llaman ser flexibles, no ser personas rígidas en nuestras posiciones o decisiones, ni en los errores que tenemos. Es muy común que se diga que el éxito no necesariamente se refiere al logro, sino a las veces que caemos (cometemos errores) y nos volvemos a levantar, sumándole el aprendizaje en ese proceso. Ser flexibles para retomar el rumbo significa tener una visión más amplia, "una visión más amplia que tocar el piso", posiblemente muchas veces parece que caemos tocamos el piso y nuestra mirada quedó viendo el piso, si no decidimos levantarnos seguiremos con la mirada en el piso y ya no tendremos una visión más panorámica de lo que nos rodea.

La flexibilidad que conduce a retomar el rumbo a pesar del cansancio, desmotivación, conflictos y demás situaciones que se generan en un equipo de trabajo dirige a adaptarnos al equipo, a aprender en este, de este y para este. Retomar el rumbo es también encaminarse cuando perdimos el camino, la dirección, el punto de llegada, cuando la visión es borrosa y perdimos el norte. Los errores hacen que las personas desistan, pero si se aprenden de estos y se vuelve a tomar el rumbo, el crecimiento y el aprendizaje individual y grupal es inminente. Esto no se presenta si no se tienen personas alrededor que desistan de señalar solo los errores o valerse de estos para hacer caer a otros, sino cuando están aquellas personas que fungen como guías y quienes ayudan a levantarse.

Liderazgo:

"…alguno de todos tomara el rumbo y el mando de ser necesario…"

Para ser líderes no necesariamente se requiere ser nombrado líder, ser jefe y líder no es lo mismo, es posible que un jefe no sea líder y viceversa. Es cuestión de actitud, compromiso, responsabilidad, decisión y habilidades. Maxwell (2005) plantea que para ser un buen líder es necesario dirigirse a sí mismo y no únicamente dirigir a los demás, es

preciso saber tomar decisiones y administrarlas, aprovecharse de las oportunidades y especialmente de aquellas que promueven el crecimiento grupal y personal. El liderazgo se muestra en los aportes y la participación que cada persona tiene en su grupo, aprovechando lo que es y sabe.

Los factores externos:

"…pero no todo depende de ellos y de mi… también del mar, el viento y hasta las nubes… me pueden hacer naufragar o llegar a un puerto seguro…".

Los factores externos que afectan al grupo pueden obedecer a motivos personales "pero externos" al equipo y a sus metas, aunque es necesario dejar claro que los miembros del equipo son personas integrales en el sentido que no pueden dejar su vida personal como quien se quita y cambia un uniforme al iniciar o terminar sus horas laborales. De igual forma, situaciones referentes a presupuestos, políticas, salarios, entre otros son factores que pueden interferir en el logro de la metas, el trabajo y la motivación del las personas en un equipo de trabajo, situaciones que pueden nublar el ambiente laboral y personal.

Las metas:

"… como barco soy un instrumento que este grupo tiene para lograr sus objetivos…".

Los objetivos representan las metas, los propósitos que la organización y el equipo desean lograr, de acuerdo con Daft y Marcia (2006) una meta es un estado futuro que se desea lograr. Las metas generan una serie de elementos importantes que impactan a la institución como organización y a los equipos de trabajo: dan legitimidad, generan motivación y compromiso, son guías para la acción y son un fundamento para la toma de decisiones (Daft y Marcia, 2006:148). El cumplimiento de las metas es más efectivo cuando se logra que las personas participen en su formulación y en la formulación de planes y estrategias para su logro, de forma que, las personas del equipo se sienten identificadas, empoderadas y parte de un proyecto.

El logro de estas no será posible sin quienes intenten alcanzarlas, aunque existan una serie factores instituciones, son las personas lo

fundamental, pues son los sujetos a quienes van dirigidas las metas y quienes las deben perseguir. La persona es en este caso, el centro, puesto que, además, es una institución pública que contribuye a hacer realidad el derecho a la salud mental de muchas personas, el cual se extiende al logro efectivo de otros derechos como el trabajo, el ocio, la educación, etc. En el cuento queda claro que hay conocimiento de la existencia de metas para el grupo aunque no se especifican cuales.

Como me visualizo:

"…soy un instrumento que este grupo tiene".

Si la persona se visualiza como un instrumento para el logro de las metas, se esta concibiendo con capacidades, con habilidades, destrezas y conocimientos para participar en la consecución de estas. El sentirse perteneciente a un grupo o equipo permite que la persona se visualice como parte de este, asuma compromisos y se construya dentro de este y en relación con las personas que lo conforman. El sentido de pertenencia genera fortalecimiento para participar en el logro de metas, más confianza y deseos de crecimiento individual y grupal.

Aprovecharse de las diversas capacidades y habilidades:

"También me pueden hundir si no saben qué hacer conmigo…".

Aprovecharse de la diversidad provista por las personas que integran un equipo en una organización es beneficioso no solo para la institución y el equipo sino a nivel personal y en los resultados que se traducen en la atención a los y las pacientes y sus familias. Reconocer las diversas capacidades, habilidades, conocimientos y destrezas es una de las mayores fortalezas que hace crecer un equipo, no solo en el ámbito profesional sino en las áreas individuales por medio de las cuales las personas son capaces de sentir, amar, llorar, reír, tener momentos de alegría y de compartir. Si no hay un reconocimiento de la persona, de su trabajo, de su ser integral, como profesional, como trabajadora, como madre/padre, como mujer/hombre, joven, etc., se podría más bien ayudar a que la persona se "hunda", en el sentido que más bien se promueven

elementos que inhiben el crecimiento personal, espiritual, profesional.

Cuando la persona se siente reconocida, esto le genera una forma de motivación, de inspiración y de sentirse valorada, pero si el ambiente laboral solo permite visualizar y señalar lo negativo se puede desencadenar una serie de desconfianzas, sentimientos negativos y de desvaloración, puesto que la persona se empieza a sentir como un instrumento-títere para cumplir determinadas funciones y no con un sentido de pertenencia y seguridad hacia un equipo e institución que lo valora como ser humano. Sin embargo, es preciso mencionar que esto requiere un proceso de trabajo por parte de los y las líderes, así como de los miembros del equipo para reconocer las capacidades de cada persona, las cuales no se limitan a los conocimientos relacionados con el campo laboral en el que se desenvuelven. Maxwell (2008) plantea que toda persona tiene valor, por lo tanto cada persona aporta, de alguna forma, valor al equipo. El mismo autor plantea que en el momento que cada miembro del equipo se destaca cumpliendo su papel de acuerdo a sus talentos, dones y experiencia, entonces, el equipo va floreciendo. Esto implica que es el equipo como un todo y todos los talentos que lo integran lo que lo hace florecer, sin embargo, es necesario, el reconocimiento y fortalecimiento de esta variedad de talentos.

La comunicación como elemento dinamizador del trabajo en equipo y las relaciones interpersonales

La comunicación es percibida como un elemento importante en la construcción de una cultura de paz y es una habilidad que se potencia por medio de los talleres de juegos cooperativos porque ayuda al crecimiento personal y del equipo, esto porque se genera un espacio participativo, abierto y de propuestas sin señalamientos de lo que dicen las personas participantes. Así mismo, la comunicación intragrupal es importante porque ayuda a la cohesión grupal, al fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Con respecto a la comunicación Sherif (1966 en Garaigordobil y Fagoaga, 2006:67) plantea que:

> …los procesos cooperativos se caracterizan por pautas de comunicación abiertas y honestas sobre la información relevante…aumenta la percepción mutua de intereses comunes, incrementa la confianza mutua, la amistad, y la disposición mutuamente favorable entre los miembros del grupo.

La comunicación cuando es asertiva permite una nueva y diferente percepción de la realidad, las interacciones grupales y de los conflictos que se generan, se crea un espacio para el respeto, la empatía y la aceptación de las diferencias.

Los juegos y actividades de comunicación que se realizan en los talleres potencian la escucha efectiva hacia la otra persona, implica la atención para la comprensión de las necesidades, sentimientos y opiniones de las otras personas. El principal valor que se le da a los juegos en el proceso de comunicación parece ser el de poder utilizarlos en procesos de comunicación necesarios en el ámbito laboral como por ejemplo en una reunión de equipo, para generar más confianza, disposición y un ambiente más participativo. Sin embargo, es una ayuda para quien dirige el proceso, en el sentido de la importancia de ponerse en los zapatos de los otros que escuchan y participan, y el momento indicado en el cual el emisor debe escuchar de la forma más efectiva posible para generar un espacio de diálogo. Es necesario acotar que en la comunicación se deben tomar en cuenta varios aspectos como los son:

- El contexto (espacial y grupal).
- El mensaje que se transmite.
- La forma en la que se transmite el mensaje.
- Quienes reciben el mensaje.
- El proceso de retroalimentación.

Sin embargo, no solo se trata de transmitir información sino de establecer un proceso de comunicación grupal, que implique compartir emociones y auto organizarse. Una de las personas participantes se refiere a esto y menciona: "El trabajo en equipo conjuntamente con un código para comunicarnos genera el logro de soluciones de conflictos y de elaborar procesos para llegar a una meta, objetivos, y llevar a otros un beneficio o cumplir una necesidad básica "Atención-Calidad de vida"".

Con respecto a la comunicación los y las funcionarias del HNP participantes en los talleres opinan que los aprendizajes en los talleres con respecto a la comunicación asertiva les permite:

- Mejorar la comunicación.
- Conocer nuevas formas de transmitir la información.

- Conocer formas diferentes para transmitir mensajes.
- Ser más sensibles.
- Les genera más conocimiento.
- Fortalecer las relaciones interpersonales.
- Mejorar el respeto hacia miembros de la familia.
- Una mayor receptividad en el grupo.
- Cambios positivos en las actitudes.
- Cambios positivos en las interacciones.
- Favorecer las relaciones interpersonales.
- Mejorar la expresión.
- Darle valor mayor a la explicación de sentimientos (en la familia y en el trabajo).

Es importante mencionar que las ventajas de los aprendizajes de talleres relacionados con una comunicación asertiva no se reducen al área laboral o de mejoramiento de trabajo en equipo, sino que las personas que participan lo amplían al espacio familiar y personal.

La diversión en comunidad y en el aprendizaje

Uno de los elementos importantes de los talleres de juegos cooperativos es la diversión, las expresiones de los y las participantes que se generan en torno a que es un proceso divertido, implica una serie de elementos como es el disfrute y el placer de jugar, estos elementos son características esenciales del juego como tal. Pero está vinculado a la presencia de otras personas participantes, a un ambiente de cooperación, de confianza y de compañerismo.

La diversión, es un elemento que se vincula con la no competencia, no existe esa preocupación de competir contra compañeros y compañeras, o el estrés por ganar, por ser el mejor de todos y todas, o por controlar en que aspectos se equivocaron las demás personas para aprovecharse de las debilidades y vencer. Por el contrario, quienes participan como jugadores y jugadoras colaboran unos con otros para lograr metas comunes en resultados ganar-ganar y no ganar-perder.

El juego permite diversas formas de relación con las personas del

entorno, permite ir conociéndose más en facetas que podrían ser más difíciles de conocer en el ámbito laboral, permite un mejor conocimiento no solo de uno mismo sino de los/as compañeros/as del grupo.

Cuando a algunos de los participantes se les pregunta ¿qué aprendieron en los talleres? Las repuestas que se relacionan con el disfrute y a la diversión se refieren a los siguientes aspectos:

- Valorar a otros.
- Que todos valemos.
- Todos somos diferentes.
- A hacer amigos.
- No humillar a otros.
- Compartir con otros.
- No perder las esperanza cuando hay que cumplir la meta.
- Respetar a otros.
- Confiar en mí misma.
- Nos sentimos bien con el juego ya que sacamos el niño que tenemos adentro.

Y una serie de elementos que son indispensables para la diversión y el disfrute de las experiencias, estos elementos son esenciales porque en un proceso divertido es necesario que se reconozcan las diferencias para lograr que se acepten y se aprecien, esto implica "no humillar a otros", "valorar a otros", "que todos valemos", "somos diferentes", asì como construir un espacio entre todas las personas participantes que permita "compartir con otros", "respetar a otros", "confiar en mi misma".

La diversión a la cual se alude en el juego se relaciona directamente con algunos de los objetivos del juego que menciona Soler (2008):

- Explorar: el juego permite a las y las participantes explorar emociones, sentimientos, deseos, reacciones, actitudes en sí mismos/as y en las otras personas. Este espacio de exploración es una experiencia divertida, poco usual en la cotidianeidad, es espontánea y permite el conocimiento personal. En sí, el proceso es positivo y genera diversión, sin conocer el resultado final.
- Permite la fantasía: porque es un encuentro con otra realidad, una realidad de fantasía, de invento y hasta de sueños. Es

un espacio para salir de lo racional, de lo real, para actuar, dramatizar, ejercer roles, ser quien no he sido y quien quiero ser. Por ejemplo, el juego "Pío-pío" los y las participantes asumen que son pollitos y pollitas, haciendo los mismos sonidos.

- Genera nuevas experiencias: permite vivir, relacionarse, crear, recrear, generar conocimientos, relaciones e ideas, tener errores, aprender, conocer. Las nuevas experiencias motivan y liberan a las/os participantes para divertirse. Por ejemplo, jugar con los ojos vendados o juegos en los que hay que tirarse al piso.
- Las personas se vuelven más libres: este elemento se liga a los anteriores, pero, además, es una libertad en la cual dejo de lado mi rol, ya no soy más la enfermera, el maestro, el estudiante, "soy yo", una persona liberada del día a día. Hay una libertad para hablar, para actuar, para participar, para reír, para ejercer diversos papeles. La libertad generada en el contexto produce, a la vez, relaciones más armoniosas. Bien lo plantea Huizinga (2007:20) "Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. … es libre, es libertad".
- Expresiones de afecto: somos seres sociales que expresamos y necesitamos manifestaciones de afecto, esto sin duda genera alegría. El afecto manifiesto en un abrazo, un apalabra, una sonrisa, un aplauso, una motivación. Por ejemplo, el juego "Me quieres dulzura", se le pregunta al compañero/a ¿me quieres dulzura? Mientras se le hace gestos divertidos, la otra persona responde con seriedad ¡sí te quiero pero ahora no puedo reírme!

El momento de diversión es además generado por la creación de un momento, que por lo general, no es usual en un grupo y las muestras de afecto se expresan sin importar las diferencias. No es solo manifestaciones de afecto sino empoderamiento a preguntar lo que deseo y a responder sin una posible manipulación.

Conclusiones

Ante la evaluación en el proyecto realizado en el HNP algunas de las y los participantes del área de enfermería asumen el proceso como importante porque les ha permitido conocer nuevas técnicas para el trabajo

en grupos que realizan no solo como equipo sino en el trabajo con pacientes y los familiares de estos. Algunas de las opiniones expresadas se refiere a la importancia de los aprendizajes por medio de los juegos cooperativos para:
…hacer llegar el mensaje o la información...
… incorporar juegos cooperativos a las diferentes actividades educativas y grupales que se realizan…
…transmitir un mensaje.
…aplicarlo con las y los funcionarios de la institución y con los compañeros.

Si bien es cierto, que sí es una herramienta importante para lograr transmitir conocimiento, experiencias, información de una forma no habitual, es más que eso, y me parece que no se expresa de manera tan explícita como debería, es un proceso vivencial, una experiencia de aprendizaje que precisamente sí lleva a un fin que en el contexto sí podría lograr mejores espacios de reunión y transmisión de información que permita generar más confianza entre los y las participantes en una reunión. Estamos hablando de un contexto laboral, en una institución pública y de profesionales que trabajan con personas con enfermedades mentales y sus familiares.

Las opiniones enfocan la importancia e impacto de los aprendizajes por medio de los juegos hacia el proceso de comunicación, es importante reconocer que el juego tiene un rol que impacta de forma positiva las habilidades de comunicación de las personas.

Se percibe que el juego potencia la comunicación y fortalece habilidades para el logro de una mejor comunicación mediante estrategias vivenciales y experiencias que se comparten con los y las colegas. Los juegos cooperativos son importantes para mejorar aspectos de la comunicación en los equipos de trabajo porque se genera un espacio de participación, porque "Las discusiones son más amenas y productivas", en el cual se genera confianza. Por medio de actividades lúdicas es se genera un ambiente más propenso a que las personas puedan expresar sus sentimientos, conocimientos y formas de pensar. El respeto, la escucha asertiva y la libertad de opinar logra un entorno apto para la discusión y reflexión en el grupo.

Un espacio de disfrute y diversión genera menos tensiones, pues permite un ambiente más positivo, con experiencias agradables y

significativas, algunas de las impresiones se refieren a:
"…la gente aprende y comprende mejor jugando y divirtiéndose".
"…al inicio se percibe un poco de resistencia, pero luego hacen empatía y disfrutan del aprendizaje. Las discusiones son más amenas y productivas".
"En espacios laborales permite a las personas expresarse mejor, sin temor a represalias".

Esto permite salir de un proceso rígido y cuadrado que genera mejores logros. El juego genera una satisfacción personal, que implica diversión y la diversión a la vez genera una satisfacción en los individuos, podríamos hablar de sentimientos de felicidad y de bienestar que amplían las posibilidades de interacción y de aprendizaje. El juego por sí mismo produce placer y disfrute, pero si, además, es un juego que invita a la no competición ni a la búsqueda de los errores en las/los participantes, se genera más diversión. La diversión viene, además, dada porque no existe la amenaza de ser perdedor, ni la posible frustración del señalamiento de los errores. Se juega porque hay un proceso que permite divertirse, disfrutar, pero a la vez no por un resultado donde hay ganadores y perdedores, sino por el proceso que sí genera resultados, que en todos los casos son positivos…

Finalmente, es importante mencionar que el juego permite diversa formas de relación con las personas del entorno, permite ir conociéndose más, en facetas que podrían ser más difíciles de conocer en el ámbito laboral formal, y que el juego saca a la luz, permite un mejor conocimiento no solo de uno mismo sino de los/as compañeros/as.

REFERÊNCIAS

DAFT, R. y MARCIA, D. (2006). *Introducción a la Administración*. 6ta edición. Thomson Learning.

GARAIGORDOBIL, M. y FAGOAGA, J.M. (2006). *El juego para prevenir la violencia en los centros escolares.* CIDE.

HUIZINGA, J. (2007). *Homo ludens.* 6ta reimpresión. Madrid: Alianza editorial.

MAXWELL, J. (2008). *Las 17 cualidades esenciales de un jugador de equipo.* USA: Grupo Nelson.

MAXWELL, J. (2005). *Líder de 360°. Como desarrollar su influencia desde cualquier posición en su organización.* USA: Líder Latino.

SOLER, R. (2008). *Brincando e aprendendo com os Jogos Cooperativos.* 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint.

ANEXOS

ANEXO 1

IDENTIDADES Y RELACIONES INTERCULTURALES: hacia la elaboración de un proyecto participativo[1]

Mónica Fernández
Universidad Nacional de Quilmes / Argentina

Fundamentación

El presente proyecto abordará el ámbito de "Identidades y Relaciones Interculturales". Surgido del debate sobre los distintos ejes temáticos que propone el Diseño Curricular para la Construcción de Ciudadanía de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta planificación fue realizada por estudiantes del profesorado del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. La elección del tema se originó en base a una encuesta realizada en la primera clase, que permitió establecer un orden de interés temático. De esta manera, en vista a las múltiples opiniones e intereses, se acordó abordar los siguientes sub-ejes:

- Diversidad Sociocultural (Norberto)
- Sincretismo cultural (Gonzalo)
- Diversidad sexual y género (Viviana, Flavia y Claudia)
- Diversidad étnica y discriminación racial (Claudia, Mariana, Leticia y Nerina)

Cada uno de estos sub-ejes fue puesto en cuestión por medio de actividades participativas. Estas metodologías activas recogen el conocimiento de la vida cotidiana con el propósito de motivar a lxs[2]

1 Viviana Caputo, Claudia Falvo, Mónica Fernández, Leticia Gil, Nerina Gómez, Flavia Hönig, Norberto Luna, Mariana Troncoso y Gonzalo Ramos Campos.
2 Los y las estudiantes decidieron utilizar la letra "x" para dar cuenta de la diversidad de sexos.

estudiantes del profesorado a ejercitarse en metodologías pedagógicas activas. Porque, para que un taller resulte "exitoso", no basta con trabajar juntos, sino que se requieren una serie de técnicas, procedimientos y métodos de trabajo que promuevan la participación y el trabajo conjunto, dentro de un proceso de interacción y cooperación grupal.

En cuanto a los materiales utilizados, se apeló a diferentes recursos metodológicos: publicidades graficas, videos, canciones, imágenes, entre otros, que fueron propuestos por cada unx de lxs integrantes del taller, quienes a la vez, son los destinatarios del mismo.

De esta manera, se formula un proyecto de tipo participativo, en el cual todas las voces se encuentran representadas, además del ámbito temático seleccionado, en al menos un sub-eje. En definitiva, se pretende construir un modelo de proyecto para poder realizarlo en las diferentes instituciones educativas.

Objetivos

Objetivo General

Refundar el concepto de igualdad, promoviendo la construcción de una ciudadanía enmarcada en el respeto hacia los Derechos Humanos

Objetivos específicos

- Problematizar las relaciones de clase social a partir de vivencias cotidianas
- Analizar la problemática de la diversidad cultural en el marco del concepto de sincretismo cultural
- Desnaturalizar estereotipos étnicos arraigados en la sociedad, partiendo desde el aula.
- Visibilizar estereotipos que aparecen comúnmente en los medios de comunicación de masa, en relación con las identidades sexuadas y generizadas que se construyen socialmente.
- Promover un dialogo en el que se pueda identificar el rol del hombre y el de la mujer
- Identificar identidades culturales a partir de la lengua materna
- Reconocer los derechos vulnerados a los pueblos originarios
- Analizar en la Constitución Nacional de Argentina, el reconocimiento otorgado a la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios.

Actividades

Sub-eje o contenido: Reproducción cultural y social

Propósito: identificar las desigualdades en las relaciones culturales y sociales.
Consigna: observar las imágenes y el video sugerido
Tiempo estimado: 2 clases de 60 minutos cada una.
Desarrollo: Tras la proyección del video y las imágenes, se problematizará y debatirá sobre situaciones cotidianas que pueden sufrir o que hayan sufrido, los/as alumnos/as o sus padres/madres.
Por último, se recrearán dichas situaciones. Para ello se dividirá la clase en dos grupos que interpretarán el papel de "clase dominante" y "dominada" y viceversa.
Materiales: Imágenes varias, un video de corta duración. Un texto sintético sobre la reproducción cultural. Algunas copias sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
Acciones a seguir[3]: se realizarán afiches para pegar en la escuela, donde quede visualizado, a través de imágenes y apoyado en artículos de los Derechos Humanos, que la igualdad es necesaria para no excluir y no ser excluido.

Sub-eje o contenido: Sincretismo cultural

- Propósito: Reflexionar sobre las diferentes categorías de status asignadas a las culturas.
- Consigna 1: Identificar las características propias de las diferentes culturas a través de la observación del siguiente cuadro.
- Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central, 1947 Autor: Diego Rivera.
- Consigna 2: Escuchar las canciones Get up, stand up. Bob Marley y Resistencia, Ska-P) y mencionar sus similitudes. ¿De qué tema hablan? ¿A qué se oponen? ¿Por qué lo hacen?
- Tiempo estimado: 120 minutos
- Desarrollo: se pide que se separen en grupos de entre tres y cinco integrantes, se presentan las actividades (una por vez) y luego deben redactar una breve conclusión.
- Materiales: Pizarrón, tizas, grabador o celular y un parlante, imágenes del cuadro, afiches, marcadores/fibrones.

3 Son nuevas actividades. Se las denomina de otra manera para no confundirlas con las que incian el proceso de enseñanza y aprendizaje y para verificar el nivel activo.

Acciones a seguir:

- Buscar, al menos tres ejemplos, en los que se desarrollen mezclas de diferentes culturas y mencionar cuál es/fue el resultado de dicha mezcla.
- A partir de los trabajos en clase y el material buscado realizar afiches en los que se clasifique según el orden de importancia las diferentes culturas analizadas. Para ello, deberán mencionar los criterios utilizados.
- Reflexión final: señalar que no existe diferencia de status o grado de civilización entre las diferentes culturas sino que cada una posee características propias que la distinguen (o no) de las demás, aunque todas deben respetar los derechos humanos.

Sub-eje o contenido: Discriminación racial

- Propósito: Identificar y reflexionar sobre los casos más comunes de discriminación en nuestro país.
- Consigna: Observar el video del programa CQC y reflexionar sobre la discriminación, haciendo foco en la problemática étnica y/o de la cuestión del/a extranjero/a
- Tiempo estimado: 120 minutos
- Desarrollo: Se problematizará y debatirá en grupos sobre el video proyectado en clase, en donde los/as alumnos/as podrán expresar sus pensamientos acerca del tema en cuestión.
- Luego responderán las siguientes consignas. ¿Quiénes somos? , ¿De dónde venimos? y por último ¿ Qué mundo queremos?.
- Materiales: Informe del programa CQC sobre la discriminación (video), artículo periodístico *Racismo en Argentina: "pocos inmigrantes lo denuncia, muchos lo sufren*".

Acciones a seguir:

- Buscar en internet información sobre organismos que actúan en casos de discriminación. Se espera que respondan a las siguientes consignas:
- ¿Dónde puede recurrir una persona que fue o es víctima de discriminación racial?
- ¿Qué leyes se promulgaron a nivel nacional e internacional para combatir actos de discriminación racial?

- ¿Qué organismos apoyan y acompañan a las víctimas?
- Organizar una campaña escolar contra la discriminación, elaborando folletos con imágenes buscadas en diarios o revistas y escribiendo historias de personas que fueron víctimas de actos de discriminación.
- Confeccionar una lista anti- discriminación que esté integrada por palabras o acciones que no se podrá hacer o decir, siendo estas alusivas a la discriminación dentro del aula. Se busca una participación activa de todos los estudiantes de la clase.

Sub-eje o contenido: Diversidad sexual y género

- Propósito: Reflexionar acerca de cómo se construyen las identidades de género y sexo a partir de las publicidades gráficas.
- Tiempo Estimado: 1 hora de clase
- Consigna y Desarrollo:
- PARTE 1: se le pide a los alumnos que se dividan en pequeños grupos para analizar distintas publicidades de productos y servicios, que observen cómo aparecen en cada una de ellas los hombres y mujeres y que identifiquen todo aquello que pudiera resultar significativo para el análisis en clave de género: qué productos son publicitados para mujeres y cuáles para hombres, qué colores y palabras se usan, por qué para algunas publicidades aparecen mujeres y no hombres o viceversa, etc.
- PARTE 2: puesta en común de lo que cada grupo haya encontrado. La docente hará anotaciones en el pizarrón de lo expuesto, poniendo en una columna todo lo relacionado con lo femenino y en otra lo masculino.
- Materiales: Recortes de publicidades gráficas, pizarrón y tiza

a) Propósito: Complementar la actividad 1 para intentar deconstruir los estereotipos
Tiempo Estimado: 2 horas de clase
Consigna y Desarrollo:
PARTE 1: se divide a los alumnos en grupos pequeños y se les asigna un producto a partir del cual tienen que crear y diseñar una publicidad gráfica sin ninguna condición más que intentar hacerlo desprendiéndose de los estereotipos visibilizados.
PARTE 2: realizar un intercambio de publicidades entre los distintos

grupos y con la publicidad en mano, convertirla en el sexo opuesto, es decir si se publicitaba un producto con imagen femenina ahora hacerlo con una masculina.
Materiales: Útiles de librería varios
Reflexión final: evidenciar el grado de internalización o naturalización que presentan los estereotipos.

b) Propósito: Compartir las producciones de los alumnos en la web.
Tiempo Estimado: 2 horas de clase
Consigna y Desarrollo:
PARTE 1: Crear un blog. Que el nombre del mismo y su diseño estén a cargo de los/as alumnos/as. Cada grupo puede proponer un nombre y luego se realiza la votación para elegirlo. En el blog se deben compartir los hallazgos realizados en las actividades 1 y 2
PARTE 2: Subir al blog las publicidades y realizar los comentarios que consideren necesarios. En los días siguientes, hacer un seguimiento del blog para ver si es visitado por personas que no pertenecen al curso y si se realizaron comentarios.
Materiales: Netbooks, acceso a la Web
Reflexión final: comprobar que desde los medios de comunicación es posible tanto construir estereotipos como deconstruirlos.

c) Propósito: Identificar y discutir acerca de los estereotipos según el sexo, debatiendo sobre el rol de la mujer y del hombre en nuestra cultura.
Tiempo estimado: 1 clase 60minutos.
Consigna: observar y registrar en una lista, en dos columnas, que actividades realiza el hombre y la mujer en el video.
Desarrollo: observación del video, luego en pequeños grupos registrar en la lista que actividades realiza el hombre y la mujer en dicho corto. Luego discutir sobre ellos.
Materiales: video, un sueño imposible, hojas.
Acciones a seguir: en un segundo encuentro discutir que actividades de las que aparecen en el video podrían hacer tanto hombres como mujeres, anotarlas y luego realizar en grupos, un pequeño video donde se vean dichas conclusiones.

d) Propósito: Identificar estereotipos sexuales, promoviendo el dialogo con el fin de que identifiquen cuales es el rol del hombre y de la mujer en el video.

Tiempo estimado: 1 clases, 60 minutos.
Consigna: Encontrar en el artículo periodístico, estereotipos que aparecen en el mismo, que corresponden a los varones y a las mujeres.
Desarrollo: Lectura del recorte periodístico "La educación mixta potencia los estereotipos sexuales", luego buscarán en la noticia, en pequeños grupos, que características se le atribuyen al varón y cuales a las mujeres.
Materiales: texto periodístico, de Clarín del domingo 27 de diciembre de 2007
Acciones a seguir: confeccionar afiches donde se deconstruyan dichos estereotipos.

Sub-eje o contenido: Poblaciones originarias – Diversidad étnica

Propósito: Escuchar e identificar en la canción aquellas palabras que pertenezcan a otras culturas

- Tiempo estimado: 2 clases de 60 minutos cada una.
- Consigna: Escuchar la canción e identificar palabras que pertenezcan a otra cultura.
- Desarrollo: Se observará y escuchará la canción de Ismael Serrano. Luego repartiré la letra de la canción y en pequeños grupos tratarán de encontrar aquellas palabras que crean que son de los pueblos originarios.
- Una vez encontradas las palabras en el texto de la canción, buscar en internet a que grupos originarios pertenecen dichos vocablos y que significan. Por último, reescribir la canción con el significado en nuestro idioma.
- Materiales: video de la canción "Nana para un Niño Indígena" de Ismael Serrano, letra de la canción, acceso a internet ya sea por computadora o por celular.
- Acciones a seguir: Realizar un afiche donde aparezcan las diferentes identidades culturales que halladas en la canción.

Propósito: Reconocer en los reclamos de los pueblos originarios algunos derechos vulnerados

- Consigna: Observar los videos y reconocer, ¿Cuáles son los reclamos y los derechos vulnerados de los pueblos originarios?
- Tiempo estimado: 5 clases, de 120 minutos cada una.
- Desarrollo:
- Analizar el video y responder a los siguientes interrogantes,
- ¿Qué derechos creen que están siendo vulnerados? ¿Que podríamos hacer para que esto no suceda? ¿Creen que la responsabilidad le corresponde al Estado? Si es así, ¿de qué forma el Estado puede trabajar para bajar los niveles de discriminación?

1ª clase
Presentación de la Declaración Universal de los Derechos humanos.
Presentación del artículo 75, inc. 17 de la CNA.

2ª clase
Exhibición de los videos.
Reconocimiento de los reclamos y derechos vulnerados.
Debate sobre el tema.

3ª clase
Reconocer en la Declaración Universal de los Derechos humanos los artículos vinculados a los derechos indígenas y deliberar la aproximación de ellos con el artículo 75, inc. 17 de la CNA.
Formulación de preguntas para entrevistar a los representantes de una comunidad originaria.

4ª clase
Visita de una comunidad originaria.
Preguntas elaborados por estudiantes a la comunidad originaria.

5ª clase
A modo de cierre en grupos los/as estudiantes realizan un diario informativo sobre los pueblos originarios y al mimo le suman las entrevistas realizadas.

Acciones a Seguir: Se invitará a visitar la escuela a una comunidad originaria de la zona, con el fin de conocer, desde su propia voz, características de su cultura, sus reclamos y sus derechos.
Para ello, los/as estudiantes formularán distintos tipos de preguntas, que serán útiles para entrevistar a los/as representantes de la comunidad originaria que visitará la escuela.
Con todo el material recolectado y el resultado de las entrevistas se publicará un diario informativo.
Reflexión final: Lograr comprender las causas y consecuencias de los hechos más importantes que han vivido los/as integrantes de las poblaciones originarias, desde la perspectiva de su cultura, economía y organización política, esa comprensión es fundamental para reflexionar sobre la necesidad de la reforma constitucional Argentina.
Se busca que los/as alumnos/as, adquieran una postura crítica para convertirse en protagonistas de la historia de nuestra ciudadanía.

Evaluación

Este equipo de trabajo, luego de participar de una serie de actividades para reflexionar sobre las herramientas de evaluación, entiende que ella es una instancia de revisión de la propia práctica, tanto de docentes como de estudiantes, que permite reflexionar acerca de la misma y que resulta útil para construir nuevas herramientas tendientes a potenciar el aprendizaje. En este sentido, consideran que la evaluación puede ser definida en una doble perspectiva, como momento o instancia en un ciclo construido analíticamente o como una herramienta a modo de síntesis de contenidos expuestos. Así, la evaluación es un mecanismo de retroalimentación de los saberes.

Por lo expuesto, proyectan evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de poner en marcha co-evaluaciones y auto-evaluaciones en base a las siguientes actividades:

1) Teatralizaciones
2) Juegos de roles
3) Dibujos y relatos

Nota: este grupo de estudiantes de la UNQ, participó del Taller sobre derechos y construcción de la ciudadanía en la escuela. Construyeron, además de este proyecto colectivo, un proyecto en equipos más reducidos,

varios relatos de textos utilizados para el curso/taller y unas ocho crónicas sobre el marco teórico utilizado, es decir el derecho internacional de los derechos humanos y el marco metodológico para diseñar, ejecutar y evaluar, talleres pedagógicos. Lamentablemente, no hubo tiempo para sistematizar esta experiencia educativa, pero finalizaron el semestre con la entrega de una bitácora de toda la producción realizada. Esta herramienta es útil para docentes y para estudiantes, porque visualiza de una vez el proceso de enseñanza y aprendizaje producido a lo largo de la cursada.

REFERÊNCIAS

ANDER-EGG, E., *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 2007.

ANIJOVICH, R. - GONZÁLEZ, C.. *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos.* Buenos Aires: Aique Educación, 2011.
Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2007.

FERNÁNDEZ, M., *Educación en derechos humanos y práctica educativa en cursos de grado y posgrado*. Tesis de maestría, 2009.

SALVIOLI, Fabián. *Curso básico sobre el Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. Instituto Interamericano de Derechos Humanos*.

Publicación On Line http://www.iidh.ed.cr/CursosIIDH, 2003.

ANEXO 2

LA DIDÁCTICA Y LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL

Abraham Magendzo

La educación en derechos humanos así como la justicia social en general y en especial la justicia social en educación confrontan, por su naturaleza contextual, situaciones controversiales. En efecto, los derechos humanos y la justicia social son temas que, por lo general, en torno a ellos no siempre existe un consenso, sino que por el contrario, se encuentran en tensión y conflicto y que en ocasiones dividen a la sociedad, porque los diferentes grupos sociales que la conforman producen interpretaciones, explicaciones y/o soluciones distintas respecto a éstos. Por consiguiente, desde un punto de vista didáctico y evaluativo es recomendable abordar los temas en términos controversiales.

Al respecto es importante hacer ver que, por lo general, históricamente la educación ha evitado tensionar el conocimiento, ha soslayado las contradicciones, sin tomar en cuenta que la diversidad de puntos de vistas es un requisito para la producción de nuevos conocimientos, para la asunción de un pensamiento indagador y crítico y para motivar el dialogo y la deliberación. La educación ha optado, usualmente, presentar el conocimiento como verdades absolutas, incuestionables e indiscutibles, evadiendo de esta manera toda situación controversial que pueda producir conflicto y que exija cierta toma de posición. En esta postura, se ha alineado el currículum, la pedagogía, la evaluación y la cultura escolar en especial en el sector formal de educación. Es así como el currículum se ha estructurado en torno a un conjunto de conocimientos homogenizantes, axiomáticos e irrebatibles.

La pedagogía se ha centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje, optando por la transmisión expositiva del saber, donde el cuestionamiento y la crítica son considerados como elementos perturbadores, disonantes y anómicos. La evaluación del aprendizaje se ha focalizado, consecuentemente, en poder constatar si el estudiante es capaz de reproducir lo más fielmente posible el conocimiento transmitido. Este enfoque no-cuestionador está también presente en la cultura escolar donde han primado las relaciones jerárquicas y autoritarias y donde se ha eludido o apenas expuesto la multiplicidad de preguntas, asuntos y temas controversiales que confronta la vida escolar y su contexto, pero casi nunca incluidos en las prácticas pedagógicas. (Magendzo y Donoso 1992)[4]. Esta situación aséptica, descomprometida y no-problematizadora es un imposible respecto a los derechos humanos y la justicia social. Es un imposible, dado que tanto la educación en derechos humanos como la justicia social en educación por su alta complejidad no pueden ni den evitar y eludir la confrontación de ideas y posiciones. Así por ejemplo, existe una paradoja que hay que examinar con altura de miras entre la cada vez mayor consolidación y proliferación textual de los derechos humanos: declaraciones, pactos, conferencias, protocolos etc. y la profundización de las desigualdades e injusticias, violaciones y transgresiones y atropellos a los mismos.

Es interesante hacer notar que la educación en derechos humanos en el sector no-formal, a partir de la educación popular y de las actividades educativas de los movimientos sociales ha optado por una postura dialógica-problematizadora. Siguiendo los postulados de la educación liberadora y emancipadora de Paulo Freire, ésta ha empleado dispositivos didácticos cuestionadores del conocimiento y la realidad y se ha tomado conciencia de cómo el "poder opresor" tiene como corolario las injusticias e inequidades.

Por lo tanto, la propuesta didáctica y evaluativa que se está sugiriendo es, desarticular el enfoque no-confrontacional, para abrirse a uno cuestionador, indagador y critico. En el sector no–formal, se deberá reforzar aún más la problematización, en especial a la luz de los desafíos que las nuevas estructuras económicas neoliberales del libre mercado le plantean

4 Abraham Magendzo, Patricio Donoso. *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE); Santiago de Chile. Instituto Interamericano de derechos Humanos (IIDH) Costa Rica, 1992

a los movimientos sociales en procura de justicia de *redistribución* material y simbólica de *reconocimiento* de status social y cultural y de mayor *representación y participación* en la vida política de la sociedad.

Muchas de las controversias y problemas que confronta la justicia social en su relación con los derechos humanos han sido planteadas por los diversos autores que han investigado el tema y otras son plenamente palpables en la realidad cotidiana. Solo a manera de ejemplo bosquejaremos algunas de las posibles controversias y adicionalmente haremos algunas sugerencias didácticas y de evaluación para que los participantes las aborden colectivamente de manera dialógica y deliberativa. Los ejemplos de temas controversiales que proporcionaremos son principalmente para ser trabajados con educandos mayores, no obstante en algunos casos haremos sugerencias de cómo abordar el tema controvertido con niños y niñas.

Los temas controversiales en torno a los derechos humanos son muy variados y diversos, existiendo al respecto una amplia literatura[5]. Este artículo, dada sus características, se centra preferentemente en ejemplos relacionados con la justicia social en general, la justicia redistributiva, de reconocimiento y de representación.

Deseamos insistir que los temas controversiales que se proporcionaran son solo ejemplos y de ninguna manera agotan las múltiples controversias que se pueden plantear en torno al tema de la justicia social en su vinculación con los derechos humanos .Además, las sugerencias didácticas y evaluativas que se ofrecen son exclusivamente ilustraciones de actividades, que la educación en derechos humanos puede seleccionar; no es necesario cubrirlas todas. Adicionalmente, a su vez, se pueden crear otras en función del contexto en que la educación en derechos humanos se desarrolla: los momentos sociales-culturales-histórico- políticos y las inquietudes que los propios participantes planteen.

Ejemplos de temas controversiales:

- *La controversia entre la libre expresión, la seguridad ciudadana y la inversión extranjera: ¿Con el fin de proteger a los ciudadanos o incentivar la inversión es justo suprimir la libre expresión*?

5 Chaman Lal, *The human rights controversy*, PUCL Bulletin Feb., 2001

Se sugiere con fines didácticos pedirles a los participantes que ubiquen y analicen el artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se refiere a la libre expresión de las ideas.
Señalarles que a veces por razones de seguridad o bien para no intimidar a los inversionista se coarta este derecho y se le prohíbe, por ejemplo, a los medios de comunicación que den a conocer ciertas noticias referidas, por ejemplo, a las injusticias legales que se están cometiendo en el país respecto a los inmigrantes, argumentando que es para así preservar la seguridad y la inversión.

Se aconseja con fines evaluativos que en un breve ensayo se pronuncien al respecto y que entrevisten a un periodista, un empresario, un abogado un inmigrante para ver qué opinan al respecto. El educador evalua, sin formular juicios las respuestas.

- Controversia entre los derechos individuales y los derechos colectivos :¿ Es justo anteponer uno frente al otro?

Se recomienda con fines didáctico plantearle a los participantes la situación siguiente: "La Municipalidad decidió enajenar, es decir comprarle a un vecino su casa -pese a que éste no quería venderla- para construir una plaza y un parque de diversiones para los niños. Preguntar qué derechos humanos están en juego. Indagar en la Declaración Universal de Derechos Humanos. ¿Cuál es el conflicto?

Con fines evaluativos se recomienda organizar un debate respecto a quién tiene la razón: ¿el propietario o la Municipalidad? ¿Es justo que la Municipalidad proceda a enajenar la propiedad?

- Controversia entre derechos consagrados en los instrumentos internacionales y las normativas legales nacionales.

Con fines didácticos pedirles a los participantes que definan que es la discriminación, que den ejemplos, que cuenten si ellos alguna vez han sido discriminados. Decirles que la discriminación y la intolerancia

son manifestaciones de comportamientos injustos. Explicarles que los instrumentos internacionales reconocen que nadie puede ser discriminado por razones de orientación sexual, por religión o creencia o por género. Es decir, a alguien no se le puede decir que no será contratado a un trabajo, teniendo las competencias necesarias para desempeñarse, por el sólo hecho de tener su propia orientación sexual (homosexual, lesbiana). Sin embargo, la Constitución del país no considera que esto es una discriminación.

En términos evaluativos, solicitarles que respondan a la pregunta ¿en este caso cuál normativa debiera primar: la ley nacional o la internacional? Dar argumentos frente a una u otra posición. Tomar posición frente a cuál de las posiciones responde a un criterio de justicia,

- Controversia entre el reconocimiento de la justicia indígena versus la justicia oficial: ¿Es posible que en un país convivan simultáneamente varios tipos de modalidades para ejercer la justicia?

Se recomienda con fines didácticos contarles a los participantes que algunos pueblos indígenas tienen sus propios sistemas de ejercer la justicia, sistemas que en ocasiones se alejan o incluso contravienen la justicia oficial del país. Tal es el caso, por ejemplo, en algunos pueblos de Guatemala cuando alguien mata a una persona dejando a la viuda a cargo de los hijos pequeños, los ancianos de la comunidad se reúnen y determinan, por ejemplo, que el asesino deberá mantener económicamente a la mujer y a los hijos hasta que ellos sean grandes. No se encarcela al asesino como lo hace la justicia oficial sino que se lo hace responsable económicamente de la familia de la víctima.

Con fines evaluativos se aconseja que se formen grupos pequeños para responder a la pregunta: ¿Debiera el país reconocer la justicia tradicional y que ésta prime por sobre la justicia oficial ya que responde a una justicia ejercida por siglos? ; ¿cuáles son los pro y los contra de una u otra posición?

• Controversia entre el derecho a la libre competencia y los derechos ambientales. ¿Es justo anteponer unos frente a otros?

Se aconseja con fines didácticos presentarle a los participantes la situación siguiente: Los sindicatos y empresarios de los países desarrollados intentan bloquear aquellas importaciones cuyas condiciones de producción no respetan los derechos ambientales. Organizaciones que representan a los empresarios y trabajadores de países en vías de desarrollo objetan que al imponer estándares a los que ellos posiblemente no pueden ajustarse en el momento actual es injusto dado que, a los primeros le obstaculizan su libertad y a los trabajadores el de ganar un salario.

Con fines evaluativos pedirle a los participantes que analicen en grupos pequeños esta situación. Qué se pronuncien frente a estas posiciones, señalando cuál les parezca la más justa. Consultar al respecto a un economista y a algunos trabajadores y empresarios su opinión.

• Controversia entre la justicia de reconocimiento y la vigencia de derechos humanos: ¿Es admisible que con el fin de ejercer justicia de reconocimientos se contravengan derechos humanos fundamentales?

Se sugiere con fines didácticos plantearle a los participantes la situación siguiente: Se accidenta una niña cuyos padres profesan la religión Testigos de Jehová que prohíbe terminantemente someterse a una transfusión de sangre. La niña requiere con urgencia una transfusión, para salvarle la vida. Los padres se oponen, el médico, sin embargo procede. Solicitarles que señalen qué derechos están en tensión, Pedirles que investiguen respecto a algunas otras prácticas culturales, religiosas o tradicionales que con el propósito de ejercer reconocimiento pueden transgredir derechos humanos fundamentales.

Se recomienda con fines evaluativos que respondan en grupos pequeños si en el proceder del médico, se está cometiendo una injusticia de reconocimiento. Que fundamenten la opinión del grupo. Presentar las conclusiones en un plenario.

- La controversia en considerar la intimidación (bullying) entre estudiantes un acto vinculado principalmente a la violencia escolar o uno que la considera una acto de injusticia del reconocimiento y de trasgresión y violación a los derechos humanos.

Se sugiere con fines didácticos solicitarles a los participantes que comenten qué es la intimidación (bullying). Con fines evaluativos se sugiere entregarle a los participantes algún artículo al respecto para que lo comenten y señalen por sobre todo cuáles son los derechos que el *bullying* está vulnerando y establezcan su relación con la justicia del reconocimiento". Pedirles a los participantes que expliquen y argumenten esta afirmación en un breve ensayo.

- Controversia respecto a la Orientación Sexual y los matrimonios entre homosexuales y lesbianas.

Se propone con fines didácticos pedirle a los participantes que expongan, consultando la literatura e Internet, las posiciones controvertidas que existen respecto a los matrimonios entre personas del mismo sexo, qué países lo han legalizad

Se recomienda con fines evaluativos desarrollen un panel que exponga los derechos humanos que están comprometidos en este tema y con qué justicia está relacionado y respondan a la pregunta: ¿Deben personas homosexuales o lesbianas estar exentos o no del servicio militar?

- Controversia entre la "teoría del chorreo" y una "autentica" justicia de redistribución ¿Deben las poblaciones carentes de recursos materiales, esperar a que el país sea lo suficientemente rico para proceder a exigir justicia redistributiva, como derecho?

Con fines didácticos se aconseja pedirles a los participantes que averigüen qué es la "teoría del chorreo" y la comenten con el educador. Se recomienda con propósitos evaluativos formar grupos pequeños para

que opinen respecto a la pregunta inicial, es decir si hay que esperar que el país crezca económicamente, que haya mucha producción por parte de los empresarios y riqueza en el país y solo entonces se producirá automáticamente una mejoría económica para los sectores más pobres. Hacer un plenario donde los integrante de los grupos traigan sus conclusiones Registrar las ponencias y evaluarlas

- Controversia en torno a la igualdad y la "discriminación o acción positiva": ¿Es justo entregarle a grupos que han sufrido históricamente falta de reconocimiento y de "estatus" algunas prebendas, beneficios o facilidades distintas que a otros grupos?

Con fines didácticos se propone contarle a los participantes que hay quienes sostienen que con el fin de hacer justicia redistributiva hay que ejercer una "acción positiva" es decir proceder a efectuar justicia de reconocimiento, entregando beneficios especiales a los grupos que han sido históricamente discriminados y excluidos: indígenas, mujeres, personas con capacidades especiales (discapacitados) inmigrantes etc. Dándoles, por ejemplo, cuotas especiales de ingreso a las Universidades; o crear cupos y cuotas a las mujeres para que postulen a ser electas al parlamento; o darle a los pobres la posibilidad que obtengan créditos bancarios más bajos que otros grupos.

Se sugiere con fines evaluativos motivar una discusión al respecto y responder a la pregunta: ¿Una medida de este tipo no atenta contra la igualdad entre las personas, acaso no es discriminatoria? Registrar las respuestas de los participantes

- Controversia respecto a quiénes deben ser en primer lugar merecedores de la justicia redistributiva: ¿Acaso primero los con-nacionales (¿la caridad comienza por casa?) y solo después las personas de otras naciones?

Se recomienda con fines didácticos mostrarle a los participantes un documental de la situación de hambruna que sufren, por ejemplo los somalíes o los haitianos y preguntarles si en el propio país hay gente que

sufre de hambre .Hacerles ver que hay quienes piensan que la riqueza de un país debiera distribuirse tan sólo entre los con-nacionales, es decir los que pertenecen al país y no considerar las carencias que tienen otros pueblo. Así por ejemplo, si el país tiene muchos pobres, como es el caso en casi la mayoría de los de América Latina, no se debería enviar dinero y alimentos a los ciudadanos de Sudan u otros países, que están sufriendo una gran sequía, epidemias, catástrofes naturales etc. Hay, por el contrario, otros que dicen que si hay que ayudar a la gente de otros países aun cuando en el propio hay pobreza y problemas y carencias de diferente índole. Averiguar que son los derechos humanos de los pueblos y de la solidaridad y relacionarlo con la controversia planteada.

Se sugiere con fines evaluativos solicitarle a los participantes que se pronuncien al respecto. Ver los pro y los contra. Anotar las respuestas, es decir recoger los argumentos que entregan sin juzgarlos.

- La controversia respecto a la responsabilidad de la justicia redistributiva: ¿El Estado o el Mercado? ¿Se puede dejar en manos del Mercado la distribución de los bienes materiales o simbólicos (la educación por ejemplo), o bien es responsabilidad del Estado distribuirlos y regularlos?

Se aconseja con fines didácticos entregarles a los participantes el ejemplo siguiente: En muchos países a las personas que quedan cesantes el Estado les ofrece un salario mínimo que les permita subsistir. En otros países esta modalidad no existe y es el mercado el que decide. Es decir, no es del Estado la responsabilidad de distribuir el capital material o simbólico (la cultura, la educación) sino que depende de la oferta y la demanda y podrán ser los privados responsables de responder a estas demandas

Se sugiere con fines evaluativos formar dos grupos. Uno defiende con argumentos la primera posición y el otro la segunda. Para este propósito cada grupo entrevista a personas que den su opinión al respecto. En lo posible entrevistar personas de estratos socioeconómicos diferentes. Se recogen las respuestas de cada grupo Solicitarle a cada que expresen cuáles podrían ser las consecuencias de tomar una u otra posición, escribiendo un pequeño ensayo al respecto. Este trabajo es

evaluado por el educador con una pauta que permita establecer en qué medida cada uno /una participa y trae argumentos novedosos.

▪ Controversia en la justicia de redistribución respecto a si algunos/as tienen prioridad sobre otros/otras: ¿Se puede establecer una jerarquía y preferir a unos/unas frente a otros/otras? ¿Quién y cómo se decide?

Con fines didácticos *se* le explica a los participantes que la justicia de redistribución no se limita solo a la distribución económica sino que también a la de otros bienes materiales y culturales .Se entrega el siguiente ejemplo: En todos los países hay carencia de órganos para ser trasplantados a las personas que lo requieren .¿Cuál debiera ser el orden para seleccionar a una de las personas que está esperando ser trasplantadas, por ejemplo, de hígado: a) el orden de llegada; b) la edad; c) la importancia social, cultural de la persona (por ejemplo la persona es un premio nacional o uno comprometido con su comunidad etc.); d) los años de supervivencia que se estima que vivirá la persona después del trasplante; e) si la persona tiene los medios económicos para pagar el trasplante; f) ninguno de éstos: otros?.

Se recomienda con fines evaluativos formar grupos pequeños de participantes y pedirles que respondan: ¿Cuál de los criterios antes señalados es el más justo? ¿Se puede establecer una jerarquía y preferir a unos/unas frente otros/otras al ejercer justicia de redistribución o de reconocimiento? ¿Quién y cómo se decide? Se realiza un plenario para que cada grupo exponga sus respuestas de manera fundamentada. El educador utiliza una pauta de registro para evaluar las respuestas.

• Controversias de reconocimiento entre grupos: La pregunta es ¿quién de la justicia?; ¿Cuáles pueden ser las razones que grupos que han sufrido y todavía sufren de injusticia de reconocimiento, a su vez ejerzan esta misma injusticia con otros grupos excluidos.

Con fines didáctico se sugiere hacerle notar a los participantes que en una sociedad democrática, pluralista y multicultural no

hay un único patrón supremo de valor cultural, coexistiendo una variedad de identidades culturales y sociales muy diversas. Pedirles que identifiquen en su sociedad esta diversidad. Se les relata que ,sin embargo, en algunas ocasiones personas o grupos de personas que han sido excluidas, humilladas, discriminadas y no reconocidas como es el caso de los negros en los Estados Unidos, éstos , a su vez discriminan y no reconocen a la población latina que vive en ese país. Solicitarles que den otros ejemplos en que se observa que grupos discriminados no reconocen a otros grupos que son excluidos y discriminados.

Con fines de evaluación se sugiere que averigüen y respondan cuáles son las posibles razones que pueden esgrimirse para que esta situación de injusticia de reconocimiento entre grupos discriminados se dé.

- Controversia en la justicia de representación: ¿Deben participar en las decisiones sobre políticas públicas sólo los con-nacionales que viven en el país o también permitir que participen los con-nacionales que viven fuera del país?

Se aconseja con fines didácticos señalarle a los participantes que permanentemente en un país se están tomando decisiones políticas de diferente orden, como por ejemplo, las decisiones referidas a cómo elegir a las autoridades del gobierno central, del parlamento, de municipalidades etc.; las decisiones referidas de cómo distribuir el presupuesto de la Nación; a las decisiones si hay que priorizar el medio ambiente sobre la generación de energía etc. Solicitarles a los participantes que den otros ejemplos de decisiones importantes. Pedirles que averigüen que es un plebiscito.

Se recomienda con fines evaluativos formar tres grupos para que participen en un debate. Un grupo que defiende ,con argumentos bien fundamentados, que solo los con-nacionales que viven en el país debieran tener voz y voto en las decisiones .El segundo grupo, por el contrario, con argumentos bien fundamentados, afirma que también los con-nacionales que viven fuera del país debieran tener voz y voto en las decisiones El tercer grupo defiende, con argumentos fundamentados, la idea que en un mundo globalizado ,en donde las fronteras nacionales-estatales se han desdibujado y flexibilizado, debieran participar y

estar representados personas o grupos de personas que representan los intereses de la comunidad internacional, como por ejemplo en las decisiones referidas a la construcción de una central hidroeléctrica que afectará el calentamiento global ;o las decisiones referidas a un salario ético que deben percibir trabajadores que laboran en el rubro de las exportaciones; o las decisiones referidas a la democracia ,interviniendo jurídicamente en aquellas instancias en donde se violan instrumentos internacionales referidos a los derechos humanos.

Los participantes se preparan para el debate y el educador mediante una pauta de registro evalúa las argumentaciones entregadas.

- La controversia refiere a la prioridad de la justicia social: ¿De qué tipo de justicia hay que preocuparse primero: de la justicia de redistribución económica o la justicia de reconocimiento?

Con fines didácticos se recomienda preguntarles a los participantes si en primer lugar hay que mejorar las desigualdades económicas de las personas, para tan solo después dedicarse a hacer justicia de reconocimiento cultural o de status, o por el contrario para reparar la injusticia económica hay que hacer que opere primero la injusticia del reconocimiento. Así por ejemplo, a los miembros de los pueblos originarios (indígenas) hay primero que entregarles compensaciones económicas y solo después reconocerlos como pueblos con sus propias leyes y costumbres.

La pregunta que hay necesidad de dilucidar igualmente es: ¿cuál es la relación entre justicia de la redistribución y la justicia del reconocimiento y la justicia de representación? En otras palabras, si no se requiere antes que nada que existan condiciones de participación paritaria en las decisiones políticas que afectan a las personas, es decir, capacidad de tener voz y voto en las decisiones para así poder lograr la justicia de redistribución y reconocimiento y de representación

Se sugiere con fines evaluativos pedirle a los participantes que realicen una breve encuesta para ver que piensan al respecto los miembros de algunos grupos excluidos (indígenas, mujeres, inmigrantes etc.) y si estas opiniones difieren o no de las que tienen los participantes. Sintetizar en un ensayo colectivo las conclusiones.

- Controversia respecto a la prioridad respecto a la justicia de redistribución frente a la de reconocimientos¿ Hay necesidad que primero hayan suficientes recursos para distribuir, para sólo entonces hacer justicia de reconocimiento; o por el contrario primero hay que reconocer el estatus de las personas para después hacer justicia de redistribución; o bien no es posible establecer prioridades y ambas justicias deben atenderse simultáneamente?

Se recomienda con fines didácticos plantearle a los participantes la situación siguiente: "El país decide construir una central hidroeléctrica que producirá energía, lo que es necesario, según algunos, para que el país crezca económicamente. Sin embargo, esto requiere que muchas hectáreas de terrenos sean inundados, tierras en donde han vivido por generaciones campesinos donde está su historia y sus cementerios que serán inundados. Preguntar ¿qué derechos humanos están en juego; ¿qué injusticia se está cometiendo?

Con fines evaluativos solicitarle a los participantes que encuesten a algunos campesinos, pobladores o grupos originarios y preguntarles su opinión respecto a la controversia: ¿Acaso ellos prefieren que sus tierras sean anegadas y se les asegure beneficios económicos y trabajo, sacrificando, sin embargo, su historia y sus lugares de orígenes ancestrales?. En otras palabras, la justicia de redistribución económica, debe estar por sobre la justicia de reconocimiento de su historia y memoria? Observar si los encuestados consideran que no es posible establecer prioridades. Pedirles a los participantes que sistematicen las respuestas y den sus opiniones al respecto.

- Controversia en torno a la injusticia de distribución económica, de reconocimiento y de realización que existe en una sociedad democrática respecto a las mujeres:¿Cuáles son las razones de estas injusticias?; ¿Cómo se expresan estas injusticias en la vida cotidiana?

Se sugiere con fines didácticos pedirle a los participantes que busquen en la prensa o en Internet datos comparativos de los salarios que reciben mujeres en relación a los hombres realizando trabajos similares; qué porcentaje de las mujeres ocupan puestos en los ministerios, en el

parlamento, en las municipalidades etc. .Que comenten estos datos y que den su parecer al respecto.

Con fines evaluativos se aconseja que en grupos pequeños consulten en Internet el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales(1966) y la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (*1967), que garantiza la igualdad de derechos de hombres y mujeres en cuanto al goce de los derechos económicos, sociales y culturales. Y se pronuncien si los datos presentados trasgreden las normativas internacionales. Solicitarles, además, que den ejemplos respecto a la injusticia de reconocimiento (cultura de género) y de realización (participación política) que experimentan las mujeres en sus comunidades cercanas y que levantes posibles razones de estas injusticias.

- Controversia en torno a justicia de redistribución y de representación en la educación. ¿Por qué la calidad de la educación es distribuida injustamente y los grupos más vulnerables y excluidos no son reconocidos?

Se sugiere con fines didácticos, mostrarles a los participantes tres gráficos en que se constatan los resultados disímiles de aprendizaje alcanzados en pruebas de evaluación de aprendizajes. Un primer gráfico muestra las diferencias por nivel socio-económico; el segundo por género (mujeres y hombres), el tercero por ubicación geográfica (urbana , rural).

Con fines evaluativos se propone solicitarles a los participantes que en grupos pequeños que saquen conclusiones relativas a la justicia de redistribución y de reconocimiento analizando los gráficos proporcionados. Preguntar: ¿Por qué se producen estas diferencias?; ¿Cuál sería la solución a esta distribución desigual?

- Controversia relacionadas con la reivindicaciones de justicia de reconocimiento : ¿Hay ocasiones que no se justifica la demanda por reconocimiento?

Se sugiere con fines didácticos relatarles a los participantes que recientemente en Francia se prohibió a las niñas musulmanas llevar velos

en las escuelas estatales . Señalarle a los participantes que Alex Honneth ,uno de los pensadores importantes sobre la justicia del reconocimiento sostiene que todo el mundo necesita que se reconozcan sus caracteres distintivos con el fin de desarrollar su autoestima que junto a con la confianza en sí mismo y el respeto a uno mismo son ingredientes esenciales de una identidad personal. Por su parte Nancy Fraser , sostiene como criterio de evaluación que para reivindicar tanto justicia redistributiva como la justicia de reconocimiento, los reclamantes deben demostrar que las normas culturales o acuerdos económicos vigentes les impiden participar en la vida social en iguales condiciones .Se sugiere además entrevistar a personas de religión musulmana y preguntarles qué piensan de esta medida legal.

Se aconseja con fines evaluativos que el educador establezca un dialogo con los participantes para que en conjunto puedan responder a preguntas como las que siguen:¿Constituye la norma francesa un tratamiento injusto hacia una minoría religiosa; ¿Se está en este caso negando la justicia de reconocimiento?¿Cuál es el criterio *más convincente* que pudiera -esgrimirse en este caso, para reivindicar, justicia de reconocimiento?:a) se está afectando la autoestima ,ingrediente esencial para reforzar la identidad personal; b) se niega la paridad de participación de las niñas a la escuela , y que no hay una imposición análoga que impida llevar las cruces cristianas en las escuelas estatales; c) se está contraviniendo un derecho humano consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos; d) en una sociedad democrática, pluralista y multicultural debiera procurarse que cada persona o colectivo pueda manifestar sus diferencias para así enriquecer social y culturalmente a la sociedad en su conjunto. ¿Cuál es el criterio *más convincente* que pudiera esgrimirse. En este caso, para *rechazar* la reivindicación de justicia de reconocimiento a) grupos racistas (nazis por ejemplo) podrían reclamar ,con fines de reforzar su identidad y autoestima ser reconocidos; b) una sociedad democrática tiene el derecho de fijar por consenso democrático las normas que la dirigen; c) las normas oficiales-nacionales están por sobre las normas internacionales-universales; d) se está velando por la dignidad de las mujeres. Los participantes establecen un debate y seleccionan con argumentos la alternativa que más les parece convincente.

ANEXO 3

LA TRASFORMACIÓN DE LAS NARRATIVAS HISTÓRICAS SOBRE LAS VIOLACIONES A LOS DERECHOS HUMANOS EN CHILE. La experiencia en EDH en un curso de formación inicial docente.

Mª del Pilar Muñoz Hardoy, Alicia Ibáñez, Carolina Millalén y Camila Silva
Universidad Diego Portales – Chile

OBJETIVOS Y ACTIVIDADES DEL CURSO

Unidad 1: Concepto y fundamentos de los Derechos Humanos (DDHH) y Educación en Derechos Humanos

Objetivo de la Unidad: La primera unidad del curso busca introducir y familiarizar a las y los estudiantes en los principales conceptos y fundamentos de los Derechos Humanos (DDHH), a través de un análisis de su desarrollo histórico y los contextos a través de los cuáles se fue modificando la manera en que la sociedad los ha comprendido. Esta unidad tiene una importante contextualización histórica de los procesos chilenos. Posteriormente, se considerará la importancia de la educación en derechos humanos, a través de un recorrido por sus principales enfoques y desafíos, dándole especial énfasis al rol del docente.

- Conocen el desarrollo y origen de los DDHH: DDHH como resultado moderno y el contexto de emergencia de la declaración de los DDHH. Analizan las distintas generaciones de los DDHH y discuten en torno a sus bases e implicancias.

- ¿Por qué educar en DDHH a partir de la experiencia en América Latina (Perú, Ecuador y Argentina)?: Conocer y analizar los Informes de Reconciliación en Perú y Ecuador y la búsqueda de verdad y justicia a través de la movilización ciudadana en Argentina. Reconocen los derechos humanos como categoría política.
- Revisar la historia de Chile, antes del golpe militar e inicio de la dictadura, permitiendo tener una lectura contextualizada de los informes.
- ¿Por qué educar en DDHH a partir de la experiencia en Chile?: Conocer el proceso de búsqueda de verdad, justicia y reparación en Chile a través de los Informes Rettig (1992) y Valech (2004) y sus orientaciones educativas.
- ¿Cuáles son las implicancias de educar en Derechos Humanos?: Reconocen las implicancias de educar en Derechos Humanos y desarrollar una cultura de derechos. Comprenden la escuela como un dispositivo cultural y su función en la educación en Derechos Humanos.

Unidad 2: Experiencias de Violencia y Ruptura de Derechos Humanos

Objetivo de la Unidad: La segunda unidad busca aplicar los conceptos desarrollados previamente a través de su vinculación con experiencias históricas concretas donde pueda apreciarse la necesidad de la educación en derechos humanos. Esta unidad tiene una importante contextualización histórica, sobre la cual se construye. A través de hechos, testimonios y problemáticas del mundo contemporáneo, se profundizará en algunos de los procesos paradigmáticos de violación a los derechos humanos y en problemáticas, tales como el respeto a las minorías sexuales, igualdad de género o los problemas sociales vinculados al mundo de la pobreza.

- Conocen el Museo de la Memoria durante una visita guiada, a través de una pauta de observación y un taller de reflexión.
- Conocen las nociones de violencia explícita y violencia simbólica como herramienta conceptual para analizar situaciones de violación y ruptura de los Derechos Humanos.

- Conocen experiencias de vida de personas detenidas en centros de tortura, junto con esto conocen experiencias de militares víctimas de la dictadura.
- Comprender la pobreza como un obstáculo para el logro de la justicia social y como un factor que agrava las experiencias de violencia y ruptura de Derechos Humanos.
- Reconocen y analizan formas de discriminación y vulneración de los derechos a partir de la nacionalidad y/o etnia.
- Reconocen y analizan formas de discriminación y vulneración de los derechos a partir de los abusos evidenciados en los Informes de DDHH de la Diversidad Sexual.

Unidad 3: Formación Ciudadana y Rol Docente

Objetivo de la Unidad: La unidad de cierre tiene como objetivo sintetizar la necesidad de desarrollar una cultura de educación en derechos humanos como parte de la formación ciudadana. Desarrollando las capacidades, habilidades y disposiciones necesarias para promover la mirada y valoración de la formación ciudadana y de la cultura democrática dentro de las nuevas exigencias sociales a la que se deben enfrenar ellos como docentes y como formadores de ciudadanos.

- Comprenden la relación entre Educación en DDHH, formación ciudadana y participación: Debaten en torno a las formas de participación ciudadana.
- Valoran el derecho a la participación dentro de la escuela como un recurso pedagógico que desarrolla competencias ciudadanas.

ANEXO 4

CRONOLOGIA DOS PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO EM DH NA AMÉRICA LATINA

DATA	DOCUMENTOS SOBRE EDH
1948 OEA	OEA - Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Afirma que "A educação dos povos deve orientar-se para a justiça, a liberdade e a paz"
1948 França	ONU - Declaração Universal dos Direitos Humanos
1948	ONU. *Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio*
1959	ONU. *Declaração dos direitos da criança*
1960	ONU. *Convenção relativa à luta contra as discrminações na esfera do ensino.*
1963	*ONU Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*
1965	ONU. *Declaração Sobre o fomento à juventude dos idéias de paz, respeito mutuo e compreensão entre os povos.*
1966	ONU. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*
1966	ONU. *Pacto dos Direitos Civis e Políticos* ONU. *Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.*
1967	ONU. *Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher*
1968 Irã	*I Conferência Mundial de Direitos Humanos em Teerã*
1969 Costa Rica	Convención Americana sobre Derechos Humanos: Pacto De San José.

1974	UNESCO. *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales.*
1978 Austria	ONU. *Congresso Internacional sobre o ensino de Direitos Humanos* em Viena.
1980 Costa Rica	Creación del *Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH* por convenio entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la República de Costa Rica (*www.iidh.ed.cr*)
1982	Criação do Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe (CEAAL). Associação de ONGs de 21 países da América Latina (http://www.ceaal.org/v2/cacerca.php)
1982 Costa Rica	O Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos da OEA elabora um *Projeto Educação em Direitos Humanos*
1982 Costa Rica	*I Seminario Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos*, no IIDH em San José na Costa Rica
1982 Costa Rica	O IIDH organiza um "Estudo Exploratório acerca da possibilidade de incorporar ao currículo da educação secundária o ensino dos direitos humanos".
1982 Brasil	Criação do Movimento Nacional de Direitos Humanos – MNDH, que reúne dezenas de entidades em todo o território nacional (http://www.mndh.org.br).
1983 Costa Rica	I *Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos,*no IIDH em San José da Costa Rica.
1983 Venezuela	*I Seminário Latino-americano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos* em Caracas.
1984	ONU. *Declaração sobre os direitos dos povos à paz.*
1984 Chile	Primeiro seminário chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos.
1984 Costa Rica	II *Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos* promovido pelo IIDH em San José da Costa Rica

1984	ONU. *Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos e Degradantes*
1985 Argentina	II *Seminário Latino-americano de Educação para a Paz e os Direitos Humanos* em Buenos Aires, promovido pelo IIDH.
1985 Costa Rica	*I Seminário Interamericano sobre Educação e Direitos Humanos* em San José, promovido pelo IIDH.
1987 Malta	ONU. *Recomendação de Malta sobre ensino, documentação e informação sobre direitos humanos.*
1988	OEA. Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador.
1988 Chile	III *Seminário Latino-americano de Educação para a Paz os Direitos Humanos* promovido pelo IIDH em Santiago de Chile.
1988 Brasil	Constituição da República Federativa do Brasil
1989	ONU. *Convenção sobre os Direitos da Criança*
1990	UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*
1990 Peru	Primeiro Plano Nacional de Ensino em DH da América Latina
1991	Criação da *Novamérica*, ONG latino-americana de Educação em DH, que lança o Programa "Educação, Direitos Humanos e Cidadania" (http://www.novamerica.org.br).
1992 Tunis	ONU*. Fórum Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia.*
1993 Canadá	ONU. *Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia em Montreal.*
1993 Áustria	*II Conferencia Mundial de Direitos Humanos – Viena - Declaração e Plano de Ação de Viena. Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia.*
1993 Costa Rica	Creación del Centro de Recursos Educativos para la EDH del IIDH.

1994 Suíça	CONSELHO DA EUROPA. *Conferencia Internacional de Educação* em Genebra. Aprova a *Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos e* o *Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia*, ratificado pela UNESCO em 1995.
1994 Dezembro ONU	ONU. A Assembléia Geral, através da Resolução 49/184, proclama a *Década da Educação em Direitos Humanos,* de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004.
1994/95 Brasil	Realização do 1º Curso de Especialização em Direitos Humanos do Brasil com apoio da CAPES/MEC – UFPB
1994 OEA	1994, no Plano de Ação da Primeira Cúpula das Américas, realizada em Miami
1995	ONU. *Declaração de princípios sobre a tolerância.*
1996 Brasil	Lançamento do primeiro *Programa Nacional de Direitos Humanos,* que contém o eixo "Educação para uma cultura dos DH e da Cidadania" (http://portal.sdh.gov.br).
1996 Brasil	Fundação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos- RBEDH (http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh).
1996 Brasil	O Ministério da Educação insere "ética e cidadania" como Parâmetro Curricular Nacional.
1997 Brasil	Criação da Secretaria Nacional dos DH (SNDH) do Ministerio da Justiça; em 2003 chamada de Secretaria de Estado de DH (SEDH) e em 2010 de Secretaria de DH da Presidência da República.
1997 Brasil	A RBEDH realiza *o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania,* na Faculdade de Direito da USP, em São Paulo.
1997 Venezuela	A OEA aprova a Declaração de Margarita com o tema "Os Valores Éticos da Democracia" durante a VII Cimeira Ibero-Americana realizada na Venezuela
1998 Ecuador	Plan Nacional de Derechos Humanos del Ecuador.

1998 ONU	*Plano de Ação Internacional do Decênio para a Educação na esfera dos Direitos Humanos,* e as *Diretrizes para a elaboração de planos de ação nacionais para a educação na esfera dos direitos humanos* e os *Informes anuais sobre a Década das Nações Unidas para a Educação na esfera dos Direitos Humanos.*
2000/2010	ONU. Década Internacional para uma cultura da paz e da não violência para as crianças do mundo
2000 México	Convênio e Acordo com o Alto Comissariado da ONU para estabelecer um programa de educação em DH.
2000 Brasil	O Ministério da Educação e a SEDH lançam o Programas *Paz nas Escolas.*
2000 Brasil	Criação do Fórum Nacional de Educação em Direitos Humanos em Brasília.
2001 OEA	Carta Interamericana Democrática da OEA
2001 Brasil	I colóquio Internacional de Direitos Humanos, promovido pelo CONECTAS-DH, São Paulo. Até 2012 o Conectas havia realizado 12 colóquios anuais (http://www.conectas.org/)
2001 México	O IIDH realiza a *Conferência Regional de Educação em Direitos Humanos na América Latina e do Caribe*.
2002 Europa	O Comitê de Ministros dos Estados-Membros do Conselho da Europa aprova a Recomendação 12, sobre Educação para a Cidadania Democrática.
2002 Costa Rica	XX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos “Educación en Derechos Humanos”, promovido pelo IIDH.
2002 Costa Rica	O IIDH lança os *Informes Interamericanos de Educación en Derechos Humanos* que logram conseguir 10 edições anuais consecutivas até 2012.
2002 Costa Rica	IIDH: *I Relatório.* Desenvolvimento da EDH na esfera normativa
2002 Brasil	Lançamento do segundo *Programa Nacional de Direitos Humanos,* que reforça o eixo “Educação e Cidadania”.

2003 Costa Rica	IIDH: *II Relatório.* Desenvolvimento da EDH no currículo e nos livros de texto.
2003 Brasil	A SEDH da Presidência da República instala o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, que lança a primeira versão do Plano Nacional de Educação em DH (http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/conselho/cnedh).
2003 Brasil	O Ministério da Educação e a SEDH lançam o Programa "Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade" e o "Programa Nacional de Extensão Universitária" – PROEXT.
2003 Panamá	Projeto de Plano Nacional de Ação Integral para Educação em Direitos Humanos (que porém não foi implementado).
2003 UNESCO México	UNESCO. Seminário Internacional sobre Educação Superior em Direitos Humanos na América Latina e Caribe. Criação da *Red Latinoamericana de Cooperación en la enseñanza e investigación a nivel superior en derechos humanos*.
2003 Brasil	Criação da Associação Nacional de Direitos Humanos: Pesquisa e Pós- Graduação - ANDHEP, que realiza encontros anuais de âmbito nacional (www.andhep.org.br)
2003 Brasil	A SEDH criou a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos.
2004 Costa Rica	IIDH: *III Relatório.* Desenvolvimento da EDH na formação de educadores.
2004 Brasil	O Ministério da Educação insere os DH nos Programas: "Escola Aberta", "Escola que Protege" e "Mais Educação".
2004 ONU	A Assembléia Geral aprova o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.
2004	Criação da RAADDHH (Reunião de Altas Autoridades em Derechos Humanos entre todos os países de América do Sul,
2004/2005 Brasil	Criação da área de direitos humanos nos Programas de Pós-Graduação em Direito nas Universidades de São Paulo-USP, Universidade Federal da Paraíba-UFPB e Universidade Federal do Pará (UFPA). Apoio da Fundação Ford.

2004 União Europeia	Recomendação 4 relativa à Convenção Européia dos Direitos Humanos no Ensino Universitário e a Formação Profissional.
2005 Costa Rica	IIDH: *IV Relatório.* Desenvolvimento da EDH na planificação educativa nacional.
2005 Brasil	I Encontro Nacional da ANDHEP - PUC-Rio de Janeiro
2006 Costa Rica	IIDH lança a *Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*.
2006 Costa Rica	IIDH: *V Relatório*. Desenvolvimento da EDH nos conteúdos e espaços curriculares
2006/2011 Bolívia	Plan Nacional de Desarrollo "Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien".
2006 Mercosul	Em Brasília, na V Reunião de Altas Autoridades de Direitos Humanos do MERCOSUL e Países Associados, realizada em Brasília, foi aprovada a criação do GT Cultura e Educação em Direitos Humanos
2006 Brasil	II Encontro da ANDHEP – USP - São Paulo
2006/2012 Brasil	Inicia Mostra itinerante de Cinema e Direitos Humanos na América do Sul promovida pela SDH que conta com a 7ª edição em 2012 (http://www.cinedireitoshumanos.org.br/).
2007 Brasil	III Encontro Nacional da ANDHEP e IV Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB – João Pessoa – Paraíba.
2007 Brasil	*I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos* reunindo universitários, ativistas e autoridades do MERCOSUL, em Brasília.
2006 Brasília	O Comitê Nacional de Educação em DH, após ampla consulta nacional, lança a versão final do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
2006 Costa Rica	XXIV Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos: "Educación en Derechos Humanos", promovido pelo IIDH.
2006 Argentina	*I Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos* – Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional de La Plata e IIDH.

2007 Costa Rica	IIDH: *VI Relatório*. Desenvolvimento de la normativa en EDH e o governo estudantil
2007 Costa Rica	IIDH:*VI Relatório* (2007) Desenvolvimento da EDH e o governo estudantil
2007 Brasil	Edital para a instalação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos pela SEDH e SECAD-MEC com apoio de universidades públicas federais e estaduais
2007 Brasil	Criação do *Consórcio latino-americano de Pós-Graduação em direitos Humanos*, que reúne várias universidades da América Latina, coordenado pela Universidade Federal do Pará.
2007 Argentina	A RIIEEPEDH realiza o *II Coloquio Interamericano sobre Educación y Derechos Humanos: avances y retrocesos*, na Universidad Nacional de La Plata em Buenos Aires
2007 Panamá	*Encuentro Interamericano de Ministros de Educación sobre Educación en Derechos Humanos*, convocado por el gobierno de Panamá y el IIDH, con auspicio de UNICEF.
2007 Brasil	Criação da REDH-BRASIL. Capacitação de Educadores da Rede Básica em Educação em Direitos Humanos, em 15 Estados brasileiros, coordenada pela UFPB com o apoio da SECAD-MEC. (http://www.redhbrasil.net).
2008 Brasil	IV Encontro Nacional da ANDHEP – FDV – Vitória do Espírito Santo.
2008 Costa Rica	IIDH:*VII Relatório* Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos em programas de estudos de 10 a 14 anos.
2008 Maio Colômbia	*Diálogo Ministerial sobre Educação em Direitos Humanos,* convocado pelo Ministério da Educação da Colômbia e pelo IIDH.
2008 San Salvador	*I Curso interamericano sobre educación en derechos humanos* organizado por el IIDH, el Ministerio de Educación de El Salvador y UNESCO/OREALC.
2009 Argentina	Creación del *Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR* (IPPDH), organismo regional creado por el Consejo del Mercado Común del MERCOSUR con sede permanente en Buenos Aires (http://www.ippdh.mercosur.int).

2009 Mayo 29 Honduras	*Diálogo ministerial: educación en derechos humanos y prevención de la violencia,* convocado por la Secretaría de Educación de Honduras, el IIDH y la Secretaría General de la OEA
2009 Brasil	V Encontro Nacional da ANDHEP – Universidade Federal do Pará - UFPA – Belém do Pará
2009 Costa Rica	IIDH: *VIII Relatório*: Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos em programas de estudos de 10 a 14 anos
2009 Brasil	Lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos-3, incluindo o eixo orientador V- Educação e cultura em direitos humanos (http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/pndh).
2010 Brasil	VI Encontro Nacional da ANDHEP – UnB - Brasília
2010 Costa Rica	IIDH: *IX Relatório.* Desenvolvimento de conhecimentos específicos de direitos humanos em programas de estudos de 10 a 14 anos
2010 7-11 de 12	II Seminário do Consórcio latino-americano de Pós-Graduação em Direitos Humanos, e VII Seminário Internacional de DH da UFPB – João Pessoa - Paraíba.
2010 Costa Rica	XXVIII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos "Educación en Derechos Humanos
2010 Costa Rica	O IIDH realiza uma reunião de ministros na Costa Rica, que lança o *Pacto Interamericano de Educação em Direitos Humanos.*
2011 Argentina	*III Coloquio Interamericano sobre EDH: Trayectorias/Fortalezas/ Propuestas*, na Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. Criação da Red Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos – RIIEEPEDH.
2011 18-21.05 Chile	III Seminário del Consorcio Latinoamericano de Derechos Humanos en la Universidad Austral de Chile, Valdivia.
2011 Costa Rica	IIDH:*X Relatório* (2011) Desenvolvimento nas políticas de convivência e segurança escolar com enfoque em direitos (ver: http://www.iidh.ed.cr)

2011 ONU	AAssembleia Geral aprova a Resolução 16/1, sobre a *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación em materia de derechos humanos*.
2011 OEA	A Assembleia Geral da OEA aprova a Resolução que sugere a incorporação de conteúdos e ações básicas em matéria de DH nos centros formais de educação.
2011/2012 Brasil	Criação dos Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares em Direitos Humanos nas Universidades Federais da Paraíba, de Goiás, de Pernambuco e Brasília.
2012 Brasil	VII Encontro Nacional da ANDHEP – Universidade Federal do Paraná – Curitiba
2012 Chile	A RIIEEPEDH promove o IV *Colóquio Interamericano sobre Educação em Direitos Humanos*, em Santiago, organizado pelo Instituto Nacional de Derechos Humanos.
2012 Chile	A RIIEEPEDH organiza o IV Coloquio Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos: *Experiencias didáctico-pedagógicas de la EDH: Aprendizajes y desafíos para la consolidación de una cultura respetuosa de los* DH, no Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) de Santiago de Chile
2012 30 de maio de 2012 Brasil	O Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou a Resolução que_estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
2013 Setembro Brasil	A RIIEEPEDH promove o V Colóquio Interamericano de Educação em Direitos Humanos, na Universidade Federal de Goiás, Goiânia
2013 Junho Guatemala	II *Encuentro Interamericano de Ministros de Educación sobre Educación en Derechos Humanos*, convocado por el Ministerio de Educación de Guatemala y el IIDH, con auspicio de la OEA.
2013 Costa Rica	En el marco del encuentro ministerial citado, el IIDH lanza el documento *Consulta Interamericana sobre la Educación en Derechos Humanos*.

ANEXO 05

WEB SITE INTERNACIONALES Y REGIONALES DE DERECHOS HUMANOS CON BASES DE RECURSOS EDUCATIVOS

Ana Maria Rodino

INSTITUICIONES INTERNACIONALES

Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos
Portal sobre Educación y Capacitación en Derechos Humanos (En inglés)
http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/index.htm
Entre los muy variados y valiosos materiales disponibles destacan:

(a) Colección mundial de materiales sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/UDHRMaterials.aspx
Contiene todos los materiales disponibles en la institución sobre la Declaración Universal, producidos alrededor del mundo por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Incluye textos impresos, multimediales, entre otros elementos. La página está en inglés, pero tiene materiales en muy diversos idiomas.

(b) Materiales de capacitación y educación (Training and Educationmaterials)
http://www.ohchr.org/EN/PublicationsResources/Pages/TrainingEducation.aspx
Consiste en publicaciones teóricas y prácticas dirigidas a apoyar esfuerzos de educación en derechos humanos, La página está en inglés, pero contiene textos en diversos idiomas.

(c) Ediciones especiales (Special Issues)
http://www.ohchr.org/EN/PublicationsResources/Pages/SpecialIssues.aspx
Son materiales completos en línea sobre temas específicos analizados en profundidad, tales como los derechos humanos en conflictos armados; derechos humanos y los objetivos del Milenio; derechos humanos e igualdad de género en el sector salud; derechos humanos y salud sexual y reproductiva.

La página está en inglés, pero contiene textos en diversos idiomas.
(d) Folletos informativos (Factssheets)
http://www.ohchr.org/EN/PublicationsResources/Pages/FactSheets.aspx
Brindan información sobre un amplio rango de temas de derechos humanos.
La página está en inglés, pero contiene textos en diversos idiomas.
Human Rights Education Associates, HREA
Centro de Recursos – Biblioteca
Contiene una gran cantidad y variedad de materiales en línea sobre educación en derechos humanos y subtemas específicos, en distintos idiomas.
http://www.hrea.net/index.php?doc_id=268

Consejo de Europa
Portal: Democracy. Education for Democratic Citizenship and Human Rights.(En inglés)
Ofrece información sobre el Consejo de Europa, su organización y países miembros, así como sus áreas de trabajo y temas que aborda. Incluye noticias, eventos, actividades para educadores y activistas, y referencias sobre recursos variados para trabajar en la materia.
www.coe.int/edc

INSTITUCIONES REGIONALES

Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH
Publicaciones en línea.
http://www.iidh.ed.cr/
Contiene un listado de todas las publicaciones del IIDH, con numerosos textos completos disponibles en línea. Incluye una categoría específica sobre Educación en Derechos Humanos.

Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz - IPEDEHP
http://www.ipedehp.org.pe

Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico
http://unescopaz.uprrp.edu/
Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, UNAM, México
http://catedradh.unesco.unam.mx/

Corte Interamericana de Derechos Humanos
http://www.corteidh.or.cr
Programa Andino de Derechos Humanos - Universidad Andina Simón

Bolívar, Ecuador
http://www.uasb.edu.ec/padh/

TAREA- Asociación de Publicaciones Educativas del Perú
http://www.tarea.org.pe/
Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile
http://www.derechouchile.cl/cdh/

Dirección de Derechos Humanos, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/
Contém várias informações sobre as atividades da secretaria e documentos importantes tais como os Programas Nacionais de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão- SECADI-MEC do Brasil
http://portal.mec.gov.br/index e acessar "secretarias"

DH-NET: Rede de direitos humanos e cultura
http://www.dhnet.org.br/
O site mais antigo e mais completo sobre os direitos humanos no Brasil: uma verdadeira enciclopédia virtual com textos, vídeos, depoimentos, história, denúncias.

Rede de Educação em Direitos Humanos – REDH-BRASIL (UFPB)
http://www.redhbrasil.net/biblioteca_on_line.php
Coordenada pela PRAC-UFPB contém material bibliográfico sobre educação em direitos humanos.

ANDHEP - Associação Nacional de Direitos Humanos: Pesquisa e pós-graduação
http://www.andhep.org.br/
Podem ser acessados vídeos, textos, bibliografias e documentos.

Biblioteca virtual de Direitos Humanos da USP
http://www.direitoshumanos.usp.br/

Novamérica
http://www.novamerica.org.br.
Estão disponíveis várias publicações: boletins, livros, cartilhas de Educação em DH.

Publicações do Conselho de Educação de Adultos da América Latina e do Caribe (CEAAL).
http://www.ceaal.org/v2/cacerca.php
Portal do professor do Ministério da Educação brasileiro
http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html
Acessando "recursos educacionais" aparecem vários textos e vídeos sobre direitos humanos.

Portal Domínio Público. Biblioteca digital desenvolvida em software livre
http://www.dominiopublico.gov.br/
Colocando "direitos humanos" ou temas afins no motor de pesquisa aparecem vários textos e vídeos sobre o tema.

Banco Internacional de Objetos educacionais:
http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/
Procurar: assuntos / direitos humanos.

SOBRE OS AUTORES

(em ordem alfabética)

ABRAHAM MAGENDZO KOLSTREIN - CHILE
abrahammagendzo@gmail.com

Master en Educación e Historia, Universidad Hebrea Jerusalén-Israel. Doctor en Educación Universidad de California - Los Ángeles- USA (UCLA). Post- doctorado en Curriculum, Instituto de Educación Universidad de Londres Inglaterra. Director Académico del Doctorado en Educación y Coordinador de la Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Áreas de interés académico: Curriculum y Pedagogía; Educación en Derechos Humanos; Educación e Ciudadana. Convivencia escolar, resolución de conflictos: *bullying*, violencia escolar. Publicaciones varias, ver: Google Abraham Magendzo.

ALBERTINA INDA - ARGENTINA
alberinda23@hotmail.com

Profesora en Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de la Plata - UNLP. Cursando la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNLP) con la Tesina: "*Prácticas de enseñanza y enseñanza de adultos en las escuelas de adultos para hombres en las UP Nº 1 y 9 de La Plata*". Cursando Posgrado: Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP. Profesora de nivel terciario. Encargada/ referente del área de Acción Pedagógica del Grupo de Estudio de Educación en Cárceles (GESEC). Ayudante en el seminario-taller: "*La Educación Pública en contextos de encierro*" del GESEC de 2007-2011. Adscripta a la materia *Pedagogía I* de la Carrera en Ciencias de la Educación y en *Practicas de la Enseñanza* de la Facultad de Bellas Artes. UNLP. 2012. Secretaria de posgrado de la carrera Maestría en Educación, Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación (UNLP), desde el año 2011. Participó como capacitadora en educación en cárceles en la Ciudad de Villa María, Córdoba, Argentina.

ALICIA IBÁÑEZ FLORES - CHILE
a.ibanezflores@gmail.com

Socióloga y Licenciada en Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudiante de Magíster en Cine Documental de la Universidad de Chile. Investigadora en educación y docente de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Co-fundadora, editora y gestora cultural de Revista Sangría: www.sangria.cl.
Profesora Ayudante del curso Derechos Humanos y Ciudadanía. Equipo Docente del Curso Educación en DDHH y Ciudadanía. Facultad de Educación. Universidad Diego Portales.

ALICIA CABEZUDO – UNIV. DE ROSÁRIO E UNIV. DE BUENOS AIRES
pazderechos@yahoo.com.ar

Es profesora Emérita en la especialidad Metodología y Enseñanza de las Ciencias Sociales de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina y de la CATEDRA UNESCO de Cultura de Paz y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Su área de especialización es la Educación para la Democracia, Ciudadanía, Cultura de Paz y Derechos Humanos, temas sobre los cuales desarrolla actividades de formación, investigación y enseñanza.
Su actual campo de trabajo se focaliza en el análisis de políticas públicas vinculadas a programas educativos para la construcción de ciudadanía y democracia, respeto a los derechos humanos y resolución de conflictos, particularmente a nivel de gobiernos locales. Trabaja en los últimos veinte años en formación de educadores - a nivel formal y no formal - desarrollando sus cursos en numerosas universidades latinoamericanas e internacionales. Ha sido Coordinadora en Argentina del Proyecto Educación para la Democracia, Cultura de Paz y Derechos Humanos de la Fundación Cultura de Paz, presidida por el Dr. Federico Mayor Zaragoza - Madrid / España y Directora Organizadora de la Red Latinoamericana de Ciudades Educadoras, con base en el Ayuntamiento de Barcelona (Europa) y la Municipalidad de Rosario (Argentina) . Es actualmente la Vice - Presidenta del International Peace Bureau - IPB - Ginebra.
Es Profesora Visitante en el *MA en Peace Education* en la Universidad de la Paz de las de Naciones Unidas - UPEACE / Costa Rica; en el *MA Mediación, Resolución de Conflictos y Sociedad Inclusiva* de la Universidad de Barcelona / España ; en el *MA de Paz, Conflicto y Desarrollo* de la

Universidad Jaume I / España. Dicta cursos anuales de especialización para educadores en el *Centre for Democracy and Social Peace* - Biblioteca Alejandrina / Egipto y en la *JEJU University* / Korea del Sur.
Forma parte del equipo de THINK TANK del North South Centre of the Council of Europe - Lisboa en el tema *Educación Global* y Consultora sobre *Educación para la Ciudadanía, Coexistencia y Diálogo Intercultural* para programas educativos en los países de la región EUROMED, coordinados por la Fundación Anna Lindh (Suecia) . Actualmente es la Investigadora Principal y Coordinadora en un proyecto del Centro Catalán de Investigación en Conflictología (CREC- UOC) sobre los aprendizajes educativos que adquieren actualmente los actores de los movimientos sociales en el norte de Africa - particularmente Egipto, considerado model case.

AMADA BENAVIDES DE PÉREZ – ESCUELA DE LA PAZ - COLÓMBIA

amada.benavides@lycos.com / fundacionescuelasdepaz@gmail.com / www.escuelasdepaz.co

Licenciada en ciencias de la educación, especialización en ciencias sociales, magister en relaciones internacionales. Miembro del Grupo de Trabajo de Naciones Unidas sobre el Uso de Mercenarios como medio de violar los derechos humanos e impedir el ejercicio de la libre determinación de los pueblos entre 2004 y 2011. Fue su primera presidenta entre octubre de 2005 a febrero de 2007. Fundadora de la Red Académica Colombiana sobre Privatización de la Seguridad. Creadora de la Fundación Escuelas de Paz y presidenta desde el año 2006 a la actualidad. Realizó estudios de Ciencias de la Educación, especialización en ciencias sociales y maestría en Relaciones Internacionales. Se ha desempeñado como docente en los ámbitos de la educación media y superior, en las Universidades Javeriana, Nuestra Señora del Rosario y Santo Tomás de Aquino en Bogotá. Fue directora nacional de los posgrados en fronteras y relaciones internacionales, derechos humanos y gerencia social, y más tarde decana de la Facultad de posgrados en la Escuela Superior de Administración Pública. Es consultora nacional e internacional en temas de educación para la paz, cultura de paz y derechos humanos; integración y desarrollo fronterizo. Es miembro del Grupo de Wisconsin sobre Privatización de la Seguridad, del Comité

Consultivo de la Campaña Global de Educación para la Paz (en el marco del llamado de la Haya por la Paz); del Comité Consultivo de la Community Based Institute on Peace Education, del International Institute on Peace Education y parte del cuerpo docente internacional de la Global Network Religion for Children.

ANA ALEJANDRA LICHILÍN P. – ESCUELA DE LA PAZ - COLÓMBIA

catedraguillermogaviria@yahoo.es

pedagoga, magíster en antropología social urbana, Investigadora social, investigadora de mercados en el área cualitativa, docente universitaria, docente con experiencia en todos los niveles educativos y poblaciones vulnerables, docente de semiótica, investigación y educación. Especialista en formulación y ejecución de proyectos, con experiencia en comunicación social, intervención social, educación para la paz, derechos humanos y producción editorial; con publicaciones escritas y producción de materiales publicables.
Vicepresidenta de la Fundación Escuelas de Paz.

ANAIDA PASCUAL-MORAN - PUERTO RICO

rivepas@gmail.com

Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Tiene un Doctorado en Educación con concentración en Currículo y Enseñanza. En su investigación, educación y acción para los derechos humanos, la democracia y la paz entrelaza la promoción de inteligencias, talentos y creatividad, la adopción de pedagogías diferenciadas y liberadoras, el desarrollo de proyectos y la sistematización de experiencias educativas. Fue miembro fundador y primera coordinadora de la *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico* y del *Proyecto Educando para la Libertad* de la Sección de Puerto Rico de Amnistía Internacional. Ha sido profesora visitante en varias instituciones de los Estados Unidos y América Latina. Es autora del libro *Acción civil no violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz* (2003) de la serie infantil y juvenil *¡Nuestros Derechos!* (1993). Es co-editora junto a Anita Yudkin Suliveres de *Educando para la paz en y desde la*

universidad: Antología conmemorativa de una década (2008) y co-autora del capítulo *Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico* (2009).

ANA MARÍA RODINO PIERRI – UNLP/ARGENTINA – UNED/ COSTA RICA
anamariarodino@gmail.com

Argentina-costarricense. Doctora y Master en Educación (Universidad de Harvard, USA), Master en Lingüística (Universidad de Costa Rica) y Licenciada en Letras (Universidad de Rosario, Argentina), con estudios especializados en producción de radio y televisión educativa. Docente, investigadora y autora de numerosas publicaciones científicas y didácticas en los campos de la sociolingüística, pragmática, lingüística aplicada, semiótica y comunicación masiva, producción de materiales educativos (escritos, audiovisuales y electrónicos) y educación en derechos humanos y ciudadanía democrática.
Se desempeña actualmente como investigadora de la Universidad Estatal a Distancia, UNED de Costa Rica y del Informe Estado de la Educación Costarricense; profesora de la Maestría en Educación en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad de Buenos Aires, de Argentina, y como consultora senior de educación para el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH y otros organismos regionales e internacionales. Está asociada al IIDH desde 1992; entre 2000 y 2009 dirigió la Unidad Pedagógica y coordinó el *Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos*. Fue coordinadora de investigación y redactora de la serie *Informe Interamericano en Derechos Humanos* que produjo el IIDH entre 2002 y 2012. Es conferencista y docente invitada en temas de educación, derechos humanos y ciudadanía democrática para instituciones educativas dentro y fuera de las Américas. Es miembro del Consejo Directivo de *Human Rights Education Associates, HREA* (Cambridge, USA y Amsterdam, The Netherlands) y del Consejo Asesor del *Programa Interamericano de Educación en Valores y Prácticas Democráticas* de la Organización de Estados Americanos.

CAMILA SILVA SALINAS – UNIV. DIEGO PORTALES/CHILE
camilasilva.historia@gmail.com

Licenciada en Historia y en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Educación Media en Historia y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Historia de la Universidad de Chile. Docente Facultad de Educación Universidad Diego Portales. Profesora Ayudante del curso DDHH y Ciudadanía. Facultad de Educación. Universidad Diego Portales.

CAROLINA MILLALÉN ITURRIAGA – UNIV. DIEGO PORTALES/CHILE
carolina.millalen@gmail.com

Profesora de Educación Media en Filosofía y Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Filosofía de la Universidad de Chile. Postítulo de Filosofía y Educación con Mención en Filosofía e Infancia de la Universidad de Chile. Profesora Ayudante del curso DDHH y Ciudadanía. Facultad de Educación. Universidad Diego Portales.

CASTOR M. M. BARTOLOMÉ RUIZ – UNISINOS/BRASIL
castorbartolome@terra.com.br

Doutor em Filosofia pela Universidade de Deusto, Espanha, Pós-doutoramento pelo Instituto de Filosofia do Conselho Superior de Investigações Científicas, Madrid. Professor Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade do Vale dos Sinos-UNISINOS. Coordenador da Cátedra UNESCO-UNISINOS de Direitos Humanos e violência, governo e governança.

EDUARDO CARLOS BIANCA BITTAR – USP/BRASIL
edubittar@uol.com.br

Livre-Docente e Doutor, Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Professor do Mestrado em Direitos Humanos do UniFIEO. Pesquisador N-2 do CNPq. Foi Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria

Especial de Direitos Humanos (CNEDH-SEDH), do Governo Federal, no biênio 2008-2010. Foi Presidente da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), no biênio 2009-2010. Foi Secretário-Executivo da Associação Nacional de Direitos Humanos – Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), no biênio 2007-2009. Em Creative Commmons, leia o artigo sobre Educação Em Direitos Humanos: http://archive.org/details/HumanRightsEducation.

EVELYN CERDAS AGÜERO - UNIVERSIDAD NACIONAL/ COSTA RICA

evelyncer@yahoo.com

Máster en Derechos Humanos y Educación para la Paz. Facilitadora de talleres de juegos cooperativos, coordinadora del Proyecto Aula Activa: Juegos Cooperativos para la Paz, directora y editora de la *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, coordinadora de la Cátedra Joaquín García Monge. Académica del Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional, Costa Rica.

FABIÁN SALVIOLI – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATAS - ARGENTINA

fabiansalvioli@yahoo.com.ar

Fabián Salvioli es argentino, abogado, Doctor en Ciencias Jurídicas, e integra el Comité de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (2009 - 2016), órgano del cual ha sido su vicepresidente (2011 – 2012). Es Profesor Titular de Derecho Internacional Público, Director del Instituto de Derechos Humanos y de la carrera de Maestría en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Ha dirigido el Colegio Nacional de La Plata (1998 -2001), integró el equipo de educación formal del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (1990 – 1996) y fue coordinador de educación en derechos humanos de Amnistía Internacional Sección Argentina (1989-1990) Es miembro de la Asamblea General del Institut International des Droits de l´Homme, Estrasburgo, Francia. Consultor Externo del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica. Posee libros y artículos sobre educación en derechos humanos

publicados en diversos países de América Latina.

FRANCISCO SCARFÓ - ARGENTINA
franciscoscarfo@speedy.com.ar

Magister en DDHH, Instituto de DDHH de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata - UNLP. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación - UNLP. Docente desde el 1992 hasta la actualidad en escuelas de la Educación General Básica de Adultos (EGBA N° 721, U. P. N° 34, La Plata, Prov. de Buenos Aires). Coordinador y docente del Seminario-taller *"Educación en la privación de la libertad"* en sus *XXVIII ediciones* en Argentina como en Bolivia y México. Consultor invitado del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) 2002-2008 y 2012, Costa Rica. Vice-Presidente del GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles) y Coordinador de Comisión Universitaria Sobre Educación Pública En Cárceles (Pro-Secretaría de Extensión Universitaria- UNLP). Miembro del Comité Científico de la Cátedra UNESCO de investigación aplicada para la educación en la cárcel desde el año 2011.

GIUSEPPE TOSI – UFPB/BRASIL
pinuccio@uol.com.br

Graduado em filosofia pela Universidade Católica de Milão, Doutor em Filosofia pela Universidade de Pádua, e pós-doutoramento em Teoria e História do Direito pela Universidade de Florença. Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba, Ex-Coordenador do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos e atual Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da mesma Universidade. Membro da Cátedra UNESCO de "Direitos Humanos e violência: governo e governança".

JOÃO RICARDO W. DORNELLES - PUC-RJ/BRASIL
jrwd@puc-rio.br; joaorwdornelles@gmail.com

Professor do Programa de Pós-graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do rio de janeiro – PUC-RJ. Coordenador do Núcleo de Direitos Humanos da PUC-RJ; Diretor da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pós-Graduação e Pesquisa (ANDHEP); Membro-Fundador da Red Latinoamericana de Derechos Humanos y Seguridad Pública; Membro da Comissão de Direitos Humanos do Instituto dos Advogados do Brasil (IAB). Secretário-Executivo da

Comissão Estadual da Verdade do Estado do Rio de Janeiro.

LUZ ADRIANA ROMERO FONTECHA – COLOMBIA
adriana.romerof@googlemail.com

Doctora en Educación y Ciencias de la Diaconía de la Universidad Ruprecht Karl de Heidelberg Alemania. Tema de tesis: Educación en derechos humanos como alternativa para la construcción de paz en Colombia. Pedagoga de la Universidad Pedagógica de Heidelberg. Tema de tesis (Religión y religiosidad de los niños de la calle en Colombia) y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital de Bogotá. (Tema de Tesis: Historia de las mentalidades en un estudio sobre la imagen de Francisco de Paula Santander). Becaria del Servicio Académico Católico para Extranjeros (KAAD) y de la Fundación Friedrich Naumann. Profundización en educación en derechos humanos, pedagogía para la paz y la interculturalidad. Docente de la Universidad Pedagógica de Luisburgo en el área de educación intercultural.

Nacida en Bogotá Colombia con experiencia en educación secundaria en el área de ciencias sociales y en proyectos encaminados a la educación para la democracia. Investigadora de la Universidad Pedagógica de Heidelberg con énfasis en pedagogía para poblaciones vulnerables, en especial los niños y niñas de la calle. En el ámbito político con experiencia como Consejera para Extranjeros y Migrantes elegida democráticamente en la ciudad de Heidelberg Alemania.

Asesoría y cooperación con organizaciones e instituciones encargadas de la formación política y de cooperación para el desarrollo con estudiantes y doctorantes extranjeros en Alemania. Participación en la concepción de los lineamientos para los procesos de cooperación para el desarrollo del Estado Federal alemán de Baden-Württemberg.

Participante en el Instituto Internacional de Educación para la Paz (IIPE) 2010 en Cartagena Colombia con el tema: „Compás: Manual de Educación en Derechos Humanos con jóvenes y una experiencia pedagógica para la paz en Alemania."

MARIA DEL PILAR MUÑOZ HARDOY – UNIV. DIEGO PORTALES/CHILE
pilar.munoz@udp.cl

Profesora de Educación General Básica, Licenciada en Educación y Postítulo en Orientación Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Gestión y Evaluación Educacional

de la Universidad Diego Portales. Secretaria de Estudios Facultad de Educación. Docente de pre y postgrado de la Universidad Diego Portales. Profesora Titular del curso DDHH y Ciudadanía. Facultad de Educación. Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

MARÍA VICTORIA DAPPELLO – UNLP/ARGENTINA
victoria_dappello@hotmail.com

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata - UNLP, Argentina. Cursante de la Especialización en Pedagogía de la Formación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP). Integrante del Área de Acción Pedagógica y el Área de Asesoría Académica del GESEC (Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles) Sede La Plata. Co – coordinadora de GESEC - Sede Córdoba.
Actualmente se desempeña como Asesora Pedagógica y Docente de la Facultad de Odontología (UNLP). Extensionista por la UNLP. Tallerista en la Unidad Penitenciaria Nº 45 de Melchor Romero, La Plata. Desde el año 2008 ha sido Ayudante Docente en las distintas ediciones del Seminario-taller "Educación pública en la privación de la libertad" realizadas en las Facultades de Trabajo Social y Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata. Participó como capacitadora en educación en cárceles en las ciudades de Trelew, Comodoro Rivadavia y Esquel, Provincia de Chubut en el marco de un Seminario organizado por el Ministerio de Educación de Chubut y GESEC La Plata.

MARIA DE NAZARÉ T. ZENAIDE – UFPB/BRASIL
mntzenaide@uol.com.br

Psicóloga, Doutora em Educação e Mestre em Serviço Social. Professora do Departamento de Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da UFPB. Membro da Comissão de Direitos Humanos e Coordenadora do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. Membro do Conselho Estadual de Direitos Humanos da Paraíba. Vice Presidente da ANDHEP. Coordenadora do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República Federativa do Brasil.

MARIELA TORRES DE GUERRERO – ESCUELA DE LA PAZ/ COLOMBIA
marielator@gmail.com

Licenciada en ciencias de la educación, especialista en derechos humanos y diplomada en docencia universitaria. Cuenta con amplia experiencia en el diseño y montaje de talleres experienciales pedagógicos como una propuesta propia para la formación y capacitación con niños, niñas, jóvenes y adultos, especialmente en la promulgación de los Derechos Humanos, el desarrollo de la Cultura de la paz, Habilidades humanas, enfoque diferencial, ciudadanía, movilización y construcción de redes ciudadanas.
Vicepresidenta de la Fundación Escuelas de Paz desde el año 2001 hasta el 2012, asesora de procesos pedagógicos en todas sus fases - diseño, implementación y evaluación-, gestora de proyectos pedagógicos destinados a poblaciones vulnerables con énfasis en la formación y capacitación de agentes multiplicadores en Derechos Humanos, Derecho Internacional Humanitario, Culturas de paz, transformación de conflictos y Géneros.
Directora de centros educativos para la primera infancia y ciclo 1 de básica primaria. Miembro de la Red Nacional de educadores para la paz CIPE-Colombia y del International Institute on Peace Education, IIPE.

MÓNICA BEATRIZ FERNÁNDEZ – UNQ/ARGENTINA
mbfernandez@unq.edu.ar

Doctoranda en Filosofía UNLa - Magíster en Derechos Humanos Universidad Nacional de La Plata - UNLP (Tesis sobre: Métodos pedagógicos y práctica educativa de la Educación en Derechos Humanos) - Licenciada en Educación Universidad Nacional de Quilmes - UNQ- Diplomada en Ciencias Sociales UNQ.
Docente-Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales (UNQ), PICT: "Ética del reconocimiento y derechos humanos en la práctica educativa". Categoría IV en el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación. Directora del Proyecto CReCER (Creando

Redes Ciudadanas, Educativas y Responsables) e integrante del Programa Derechos de Todas y Todos. Triple entramado: acceso, gestión del saber y prácticas de reconocimiento - Secretaría de Extensión Universitaria (UNQ). Directora de la red académica de EDH: RIEEPEDH (Red de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos), financiada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina. Asesora de Gabinete: Subsecretaría de DDHH, dependiente de la Secretaría de DDHH del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos – Argentina.
Autora de varios artículos de divulgación y capítulos de libros. Ha organizado (en colaboración) diversos congresos y mesas de discusión (nacionales e internacionales) relacionadas con los derechos humanos y la educación Ha obtenido varias becas nacionales e internacionales.

PAULO CÉSAR CARBONARI - BRASIL
carbonari@ifibe.edu.br

Doutorando em filosofia (UNISINOS), mestre em filosofia (UFG), professor de filosofia no Instituto Berthier (IFIBE, Passo Fundo, RS), onde coordena o Curso de Especialização em Direitos Humanos. conselheiro nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), membro e vice-coordenador do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (CNEDH). Diretor regional sul da Associação Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Direitos Humanos (IFIBE, FAED/UPF e CDHPF). Autor de artigos e livros sobre temas de direitos humanos, ética e filosofia política.

SOLON EDUARDO ANNES VIOLA – BRASIL
solonviola@yahoo.com.br /solonv@unisinos.br

Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UNISINOS e ex-Coordenador do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

THIAGO VIEIRA PIRES –BRASIL
thiagovieirapires@hotmail.com

Graduando em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica UNIBIC.

VANESSA CASTEDO VACA – FUNDECONP - BOLÍVIA
vanessacastedo@mail.com

Candidata Doctoral en Estudios de Paz de la Cátedra UNESCO de la Universitat Jaume I y Master en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la misma Universidad – Castellón de la Plana, España –. Licenciada en Relaciones Internacionales con mención en Resolución de Conflictos de la Universidad NUR en Santa Cruz – Bolivia. Diplomada en Gobernabilidad Política y gestión Municipal de la Universidad del Valle (UNIVALLE)en La Paz- Bolivia.

Presidente de la Fundación para una convivencia pacífica de Latinoamérica y el Caribe, FUNDECONP. Actualmente se desempeña como consultora externa del Museo de la Memoria Histórica de Vieques en Puerto Rico y Facilitadora de Talleres sobre Gestión, Manejo y Transformación de Conflictos y Educación para la Paz, en Puerto Rico y Bolivia. Docente Universitaria de la Universidad Tecnológica de Santa Cruz (UTEPSA) y Docente de programas virtuales de la Organización CIESI en Perú. Graduada del Programa Virtual de Educación Alternativa de Puerto Rico y Estados Unidos y Candidata Doctoral para la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana-España del programa de Estudios por la paz de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la paz.

Twitter: @fundeconp/ Facebook: Fundeconp/Página web:www.fundeconp.org.

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2014,
utilizando as fontes Cambria e Helvetica.
Impresso em papel Offset 75 g/m^2
e capa em papel Supremo 90 g/m^2.