

Desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina

Introducción

Este capítulo entrega una visión histórico-conceptual de la EDH en América Latina, desde la década de los ochenta del siglo pasado hasta el presente. Cabe acotar desde ya que en su desarrollo, si bien no se ha abordado directamente la perspectiva controversial, indirecta y tangencialmente sí se ha hecho.

En efecto, hay que hacer notar en primer lugar que la EDH comenzó con y desde los movimientos sociales o movimientos de *educación popular*, planteándose como una educación problematizadora y política.⁵¹ En segundo lugar, hay que destacar que el tema de la EDH se empezó a instalar en muchos de nuestros países durante la década de los ochenta, a veces asumiendo grandes riesgos. Entonces se consideraba que la EDH debía jugar un rol central en la (re) democratización de las sociedades, tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas y de las instituciones. Se afirmaba que los derechos humanos debían ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una educación liberadora y transformadora, de una educación para la ciudadanía democrática. En esta perspectiva, a la EDH se la veía como reconstructora del sentido público de la educación, como una estrategia de paz y como una educación que contribuiría a lograr una conciencia ciudadana para la convivencia social democrática y solidaria.

En tercer lugar, si bien hay que reconocer que a comienzos de la década de los noventa en la totalidad de los países latinoamericanos se había recuperado la democracia y se habían reconquistado espacios importantes de libertad de expresión y de organización social, nuestras sociedades aún hoy confrontan una serie de problemáticas que la EDH no puede soslayar y que se deben atender desde una postura controversial con el fin de desarrollar una comprensión integral de su significado profundo.

⁵¹ Abraham Magendzo y Patricio Donoso, *Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos*, Santiago, IIDH-PIIE (Cuadernos de educación en y para los derechos humanos, núm. 4), 1992.



En síntesis, se puede señalar que la EDH desde sus inicios se ha desarrollado y ha tenido que lidiar con situaciones problemáticas y controversiales. Sin embargo, hay que pensar que hoy más que nunca son múltiples las circunstancias en que los derechos humanos se ven afectados como resultado de las desigualdades e inequidades económicas, sociales, culturales y educacionales; los altos índices de violencia y corrupción; y la persistente *indignación* de los integrantes de los movimientos sociales ante su mínima posibilidad de participación en las políticas públicas que les afectan tanto individual como colectivamente. Por consiguiente, como se verá más adelante, indagar en las controversias que se presentan en los derechos humanos constituye una apertura para ganar mayor comprensión y permitir el desarrollo de una postura crítica y reflexiva frente de ellos.

En este capítulo se hará mención, en primer lugar y de manera sucinta, de los hitos más importantes que han caracterizado a la EDH en los últimos 35 años. Luego se apuntará a las ideas-fuerza que se han ido acuñando y que han surgido desde la experiencia, para finalmente abordar como cierre las tensiones, obstáculos y dificultades que ha tenido que enfrentar en su desarrollo.

Algunos hitos en la historia de la educación en derechos humanos

La EDH se remonta, tal como ya se señaló, al movimiento de la educación popular, inspirado y orientado principalmente por Paulo Freire en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado;⁵² y al trabajo de algunas organizaciones de la sociedad civil (osc) que se han abocado a la defensa de los derechos humanos de grupos históricamente marginados y socialmente excluidos: mujeres, pueblos originarios, personas con discapacidad, personas con orientación sexual diversa, personas migrantes, jóvenes, etc., los cuales han sido objeto de discriminación, intolerancia, prejuicios, estereotipos, exclusiones y marginaciones.

Ana María Rodino,⁵³ una de las investigadoras y educadoras prominentes, en un esfuerzo por sistematizar el desarrollo de la EDH en América Latina ha identificado las tres etapas siguientes:

⁵² Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970.

⁵³ Ana María Rodino, "Ideas-fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas: una lectura regional", en Abraham Magendzo K. (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*, Santiago, SM/UNESCO/OEI, 2008, pp. 134-166.

La década de 1980

LA VISIÓN JURÍDICO-POLÍTICA

Rodino hace ver que esta etapa muestra el nacimiento de las incipientes acciones continentales regulares en materia de EDH. Adicionalmente, señala que en esta etapa se discute a fondo

desde qué posición debe hacerse EDH y quién y cómo puede conducir esta tarea en un contexto continental asediado por los totalitarismos [...] Se analiza y se debate cuáles son las condiciones de posibilidad de la EDH y las características que debe tener la institución que quiera llevarlas adelante.

La premisa de partida es que hay que garantizar al trabajo educativo en EDH la independencia institucional necesaria para que tenga credibilidad política y académica.⁵⁴

La autora sostiene que “los derechos humanos son inseparables de la democracia, como único régimen político que, por definición, puede respetarlos. La EDH debe preparar también para el ejercicio activo de la democracia y la participación en un Estado de derecho”. Rodino afirma que

es importante ofrecer capacitación general a un público más amplio, interesado en el tema, que ya es o puede convertirse en activista, defensor y difusor de los derechos humanos a través de su militancia en entidades de la sociedad civil (ONG, Iglesias, sindicatos, cooperativas, asociaciones comunitarias, etc.). Esta preocupación es el origen inmediato de una actividad que continuará realizándose hasta la fecha, con una frecuencia anual ininterrumpida: el Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos.⁵⁵

Este curso se imparte en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) en Costa Rica y constituye el primer hito de la EDH.

En la segunda mitad de la década de los ochenta apareció de manera incipiente una nueva preocupación:

la de extender el conocimiento de los derechos humanos a públicos vastos no especializados. Se empieza a visualizar a la escuela pública como el vehículo más apropiado para hacerlo, debido a su cobertura masiva, que alcanza a destinatarios de un rango amplio de edad, en todo el territorio de cada país de la región.⁵⁶

⁵⁴ *Ibidem*, p. 136.

⁵⁵ *Ibidem*, pp. 140 y 141.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 143.



Al respecto, hay que mencionar que el Servicio Paz y Justicia (Serpaj) de Uruguay fue la primera institución que en la región capacitó a maestros y maestras para que asumieran la tarea de la EDH, y allí se comenzaron a elaborar los primeros artículos y materiales educativos.

La década de 1990

LA VISIÓN PEDAGÓGICA

Rodino indica que esta década

verá producirse un salto cualitativo en el desarrollo de la EDH en la región. La inquietud por ampliar cuantitativamente la llegada del mensaje de los derechos humanos traerá consigo variaciones sustantivas en la concepción de lo que significa “educar en derechos” y los medios para hacerlo [...] la línea educativa con énfasis político-jurídico esbozada en la sección anterior no desaparece, sino que sigue desarrollándose con impulso sostenido [...] Emerge con fuerza el reconocimiento de la dialéctica igualdad/diferencia entre las personas y, con ella, la tensión entre universalidad vs. particularidad de los derechos humanos. Si ya estaba claro que hay que tratar igual a los iguales, ahora el principio se completa sosteniendo que hay que tratar diferente a los diferentes. Se ponen en foco colectivos específicos, en particular personas en situación de vulnerabilidad (por ejemplo mujeres, niños, pueblos indígenas, afrodescendientes y discapacitados [*sic*]) y se promueven sus derechos específicos.⁵⁷

En este periodo se impulsó la idea de llevar la EDH a toda la población y desde la edad más temprana: los niños y las niñas en las escuelas. En efecto, la EDH comenzó a generalizarse, a hacerse accesible masivamente, más allá de especialistas, profesionales o activistas. Una idea que se reforzó en esta etapa fue que educarse en derechos humanos es un proceso de transformación personal que deben realizar juntos educadores y educandos; es un aprender a valorarse a uno mismo como persona (autoestima) y aprender a reconocer y valorar al otro como un igual (alteridad).

Asimismo, se hizo hincapié en la elaboración de los materiales didácticos y en transversalizar los derechos humanos en todo el currículum, es decir, permear el currículum con un enfoque de derechos humanos a través del trabajo de la o el docente en el aula. Hacia el final de la década, nuevas estrategias empezaron a conjugar las inquietudes puramente pedagógicas con las políticas, por ejemplo, al promover la sistematización e intercambio de experiencias nacio-

⁵⁷ *Ibidem*, p. 144.

nales en materia de EDH: pensar, ordenar, registrar y compartir lo hecho y lo aprendido en los países, así como enlazar en red a sus actores.

Durante este periodo hubo desarrollos internacionales muy importantes que también operaron como motores intelectuales y políticos de transformación para la EDH. El más relevante, entre otros, fue la Declaración de la Década de la Educación en Derechos Humanos por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (1995-2004).⁵⁸

Adicionalmente a lo señalado por Rodino, hay que destacar que en la década de los noventa se desarrollaron otras iniciativas importantes en la EDH:

PREOCUPACIÓN DEL ESTADO

Se observó un mayor interés y protagonismo por parte del Estado en la EDH, al considerarla un componente importante de los procesos de modernización de la educación y como un tema transversal de la totalidad del currículum. De esta manera, se ha vinculado a la EDH con una serie de valores como el respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la convivencia pacífica, la responsabilidad ciudadana, etcétera.

PRODUCCIÓN DE MATERIALES Y CAPACITACIÓN DE LOS EDUCADORES

Durante esta década hubo un avance importante en la cantidad y calidad de los materiales educativos producidos, entre los que se valora de forma especial la *valija* preparada por el Centro de Recursos Educativos del IIDH y el refuerzo aún insuficiente de la formación y capacitación de las y los docentes en EDH. Al respecto, se estimó que las y los educadores debían prepararse tanto en los aspectos normativos, éticos, jurídicos y políticos como en lo pedagógico y metodológico. Las modalidades de capacitación y perfeccionamiento de las y los educadores se diversificaron al sumarse a los talleres y seminarios los diplomados y las cátedras auspiciadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

EDUCACIÓN NO FORMAL

Se constata la existencia de una multiplicidad de instituciones que abarcaron un abanico de temas y que incluyeron una concepción amplia de los derechos hu-

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 143-153.



manos. Además de las ONG especializadas, se identifican otras instituciones como Iglesias, gremios, asociaciones vecinales, clubes, etc., que realizaban tareas educativas en materia de derechos humanos. Algunas instituciones abarcaban y se preocupaban por una variedad de grupos de personas que históricamente han sufrido violaciones reiteradas.

De igual manera, se crearon en algunos países programas de formación para elementos policiales, funcionarios penitenciarios, médicos forenses, jueces, etc. Es importante destacar al Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal) como una de las instituciones que ya desde los años ochenta ha contribuido a colocar en la agenda de la sociedad civil el tema de la EDH, poniendo en el debate y en los espacios de discusión latinoamericanos la relación que existe entre la educación popular y aquélla. Además, el Ceaal creó la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

Comienzos del siglo XXI

ACERCAMIENTO ENTRE LA VERTIENTE POLÍTICA Y LA PEDAGÓGICA

Según Rodino,

en este periodo se produce un acercamiento y retroalimentación mutua de las dos vertientes de la EDH que en el pasado discurrían por caminos separados [...] La experiencia [...] dice que el proceso de integración de las visiones político-jurídica y pedagógica (en plena marcha), está siendo fructífero para el accionar institucional en EDH y, más importante aún, para que ese accionar entre en sinergia con otros desarrollos internacionales y así impacte con más fuerza en los países de la región.⁵⁹

INFORME INTERAMERICANO

Es importante destacar en esta etapa el Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos que el IIDH realiza a partir de 2002, cuyo propósito es investigar y dar cuenta del progreso de cambios verificables en el desarrollo de la EDH en el sistema educacional de 19 países de la región. Los campos de investigación que se han estudiado han sido la normativa en materia educativa, el currículum escolar, los libros de texto, la formación de educadores (inicial y en servicio), la planificación educativa a nivel nacional, los espacios curriculares, y los espacios extracurriculares. Sin lugar a dudas estos informes, además de

⁵⁹ *Ibidem*, p. 154.

sus valiosos aportes intrínsecos, sirvieron como bisagra articuladora de las dimensiones política y pedagógica de los derechos humanos en la teoría y en la práctica.

Además de lo descrito por Rodino, es necesario destacar durante este periodo algunos avances:

EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La EDH en este periodo ha ido ganando terreno en la educación superior en todos los países, aunque hay todavía mucho camino que queda por recorrer, en especial en las instituciones formadoras de educadores. La importancia de incorporar la EDH en este nivel de enseñanza ha quedado consignada en diferentes artículos e investigaciones, conferencias y seminarios tanto nacionales como regionales.⁶⁰

Además, se crearon maestrías y diplomados en EDH en varios países de la región; a manera de ejemplo se pueden citar, entre otras, la maestría virtual del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal); la maestría de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula) de Medellín, Colombia; la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina; la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz de la Universidad Nacional de Costa Rica; y la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad de Lanús, en Argentina.

De igual manera, se han creado diplomados en EDH. Entre otras instituciones, el Crefal de México creó un diplomado virtual para maestros y maestras, y la Fundación Henry Dunant-América Latina creó el Diplomado Iberoamericano en Derechos Económicos, Sociales y Culturales y Políticas Públicas.

EN ENCUENTROS, SEMINARIOS Y COLOQUIOS

En lo que va del presente siglo se ha realizado una serie de encuentros, seminarios y coloquios en donde se han presentado experiencias valiosas referidas a la EDH. En efecto, en los coloquios tanto nacionales como internacionales se han presentado e intercambiado una variedad de experiencias. Mónica Fernández⁶¹

⁶⁰ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe*, México, UNESCO/SRE/UNAM/UIA, 2003, disponible en <<http://www.catedradh.unesco.unam.mx/catedradh2007/Eventos/Documentos/EducacionSuperiorDH-AmericaLatina.pdf>>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

⁶¹ Mónica Fernández, "Red de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos (RIEPEPETH): una experiencia latinoamericana de trabajo mutuo, integración y compromiso", en Ana María Rodino *et al.* (organizadores), *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*, João Pessoa, UFPB, 2014, pp. 83-106.



ha hecho una síntesis de estos eventos internacionales que se han llevado a cabo en la región a partir del primer Coloquio Interamericano realizado en 2006 y que han abordado preferentemente temas vinculados con la experiencia, la práctica educativa, y problemas y desafíos de la EDH.

EN PUBLICACIONES E INVESTIGACIONES

Durante este periodo se ha publicado una variedad de artículos tanto teóricos como aplicados que recogen los resultados de las investigaciones y experiencias realizadas respecto a la EDH en los diferentes países de la región. En ellas han contribuido profesionales de ámbitos tanto académicos como de las instituciones de la sociedad civil y ONG. Sólo a manera de ejemplo se puede hacer referencia a una reciente publicación titulada *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*, que entrega una visión muy acabada y completa del estado del arte de la EDH en América Latina.⁶²

Asimismo, en la mayoría de los países se continúan elaborando manuales y materiales didácticos destinados preferentemente a ser usados en talleres de formación de educadores en derechos humanos, así como para el trabajo educativo en las aulas. De igual manera, algunos organismos internacionales como la UNESCO,⁶³ Amnistía Internacional⁶⁴ y el IIDH⁶⁵ han creado materiales educativos en derechos humanos.

REDES DE EDUCADORES

Cabe consignar que en esta etapa se han reforzado y creado redes de educadores en derechos humanos tanto nacionales como regionales. En relación con estas últimas hay que mencionar, entre otras, la Red de Intercambio de Experiencias Educativas para Promover la Educación en Derechos Humanos (RIEPEPDH), la Red Derechos Humanos y Educación Superior (DHES), la Red Latinoamericana

⁶² Ana María Rodino *et al.* (organizadores), *op. cit.*

⁶³ Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, *Cuadernos de ejercicios para la enseñanza de los derechos humanos*, Santiago, UNESCO, 2004, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137336s.pdf>>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

⁶⁴ Amnistía Internacional, "Actividades para primaria", AI, disponible en <<http://amnistiacaatlunya.org/edu/material/primaria/pdf/dr-migrantes-es-prim.pdf>>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

⁶⁵ Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Manual de educación en derechos humanos. Niveles primario y secundario*, San José, UNESCO/IIDH, 1999, disponible en <<http://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1921/manual-educacion-en-ddhh-niveles-1-y-2-1999.pdf>>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

de Derechos Humanos (Redlatedh), y la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. Éstas reúnen a investigadoras e investigadores de diferentes países de América Latina con el propósito de intercambiar experiencias educativas, realizar estudios sobre temas conceptuales y prácticos vinculados a la EDH y dar continuidad a los coloquios, seminarios y conferencias sobre EDH. El uso de los medios tecnológicos ha permitido reforzar estas redes.

Ideas-fuerza en la educación en derechos humanos

Durante su desarrollo, la EDH en América Latina ha ido paulatinamente acuñando una serie de ideas-fuerza y configurando un cuerpo teórico que ha orientado la práctica educativa y los procesos de capacitación de educadores en derechos humanos.⁶⁶ Algunas de estas ideas-fuerza son las siguientes:

La EDH: una educación constructora de democracia

Una idea-fuerza que se ha sostenido constantemente es que existe una relación estrecha entre la democracia, los derechos humanos y la EDH. En efecto, se insiste en que sólo en un régimen democrático garante, vigilante y respetuoso de los derechos fundamentales de las personas es posible crear instancias que le den legitimidad a la EDH. Además, ésta tiene como objetivo central desarrollar en las y los educandos las competencias para el ejercicio activo de la democracia y para su defensa y su perfeccionamiento. No es exagerado sostener que la EDH nace como reacción y antídoto a las cruentas dictaduras, a los conflictos bélicos y a las democracias de fachada que han vivido nuestros países. Los regímenes dictatoriales y las situaciones de guerra son la antítesis de las democracias y en ellos es imposible, incompatible y falaz desarrollar programas de EDH que tengan soporte y fundamentación ética.

Cabe señalar, además, que la EDH en nuestra región tiene como cometido cuestionar críticamente y poner en entredicho las democracias tal como éstas se nos presentan, con sus grandes imperfecciones: democracias de elite, construidas con bajos niveles de participación de la sociedad civil, en las que la política está desacreditada y los jóvenes se marginan de ésta, marginadoras y excluyentes, en las que crecen las inequidades y desigualdades, y en las que aún perduran las discriminaciones.

⁶⁶ Abraham Magendzo K. (ed.), *op. cit.*



La EDH: una educación político-transformadora

La EDH en su propósito principal es una educación política, ya que intenta formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad en una más justa e igualitaria y en la cual los derechos humanos sean parte integral de la cultura ciudadana. En este sentido, le corresponde al Estado jugar un rol central e irrenunciable al fijar políticas públicas, instalar los derechos humanos en el currículum oficial; capacitar a directivos y educadores, elaborar y difundir materiales, y supervisar y evaluar si el discurso de los derechos humanos se concreta en las instituciones educativas y en las aulas. Al respecto, surge la pregunta de si existe una voluntad política para llevar el discurso oficial a la práctica. En otras palabras, si hay un interés real por parte de los Estados en hacer que la EDH se traduzca en acciones concretas y efectivas. ¿Se encuentra el Estado abierto y dispuesto a apoyar una educación crítica, cuestionadora e incluso *inquisidora* de la realidad?

Por su parte, a la sociedad civil y a las ONG les corresponde, por sobre todo aunque no exclusivamente, la EDH tanto en el sector de la educación no formal como en la educación popular y al interior de los movimientos sociales donde, bajo la influencia de Paulo Freire, ésta se inició.

La EDH: una educación integral-holística

La visión integral-holística de los derechos humanos es una plataforma pedagógica y humanista. Esta perspectiva integral, tal como lo señalara Rodino, no estuvo presente desde los inicios del movimiento de la EDH, cuando primaban los derechos civiles y políticos desde una mirada normativa-jurídica. Predominaba un discurso racional y fraccionado sobre la EDH, sin que todavía se instalara decididamente la noción de que los derechos humanos debían ser sistémicos, vivenciales, éticos y sostenidos igualmente en un discurso emocional.

En la Resolución de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas sobre el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004)⁶⁷ se estableció que ésta no debía circunscribirse al suministro de información, sino que habría de constituir un proceso integral que se prolongara toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendieran a

⁶⁷ Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), Resolución 2002/74 aprobada por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 25 de abril de 2002, disponible en <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huri doca.nsf/\(Symbol\)/E.CN.4.RES.2002.74.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huri doca.nsf/(Symbol)/E.CN.4.RES.2002.74.Sp?OpenDocument)>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

respetar la dignidad del prójimo y definieran los medios y mecanismos para velar por ese respeto en todas las sociedades. Se afirmó que la educación en la esfera de los derechos humanos contribuiría a promover un concepto de desarrollo compatible con la dignidad de mujeres y hombres de todas las edades y tomaría en cuenta a los diferentes sectores de la sociedad como las y los niños, las poblaciones indígenas, las minorías y las personas con discapacidad.

En América Latina, la postura holística ha alcanzado su plenitud discursiva-teórica en el siglo XXI, pero todavía no ha tenido una amplia manifestación en el quehacer docente, en las instituciones educativas y en el aula. Alcanzar este propósito aún es un discurso que no se ha traducido en una práctica. Incluso las y los educadores no están plenamente preparados, hay pocos materiales didácticos y sobre todo, a nuestro parecer, no hay una decisión política que le dé cabida a una mirada integral.

La EDH: una educación ético-valórica

Una tendencia muy marcada es vincular la EDH con una educación ético-valórica. Valores como la dignidad, la libertad, la igualdad, la solidaridad, entre otros, están consignados en la DUDH, así como en una serie de pactos, convenciones, declaraciones e instrumentos nacionales e internacionales de derechos humanos. Éstos se ven reforzados al establecerse los derechos civiles y políticos que reafirman el valor de la igualdad ante la ley, el de la no discriminación y los valores de las libertades de pensamiento, conciencia y religión, y los de participación en la dirección de los asuntos públicos. Asimismo, al indagar en los derechos económicos, sociales y culturales se está penetrando en una serie de otros valores que tienen que ver con la justicia, la solidaridad, el trabajo y la recreación, la vida en un medio ambiente saludable, la educación y la cultura.

La experiencia traumática que nuestras sociedades han experimentado bajo regímenes dictatoriales en los que la violación a los derechos humanos constituyó una política institucionalizada desde el Estado interpela a hacer de la democracia un valor supremo. De igual manera, hay que insistir en el valor de la inclusión que demanda erradicar la marginación y la exclusión de la vida ciudadana en las que se encuentra la mayoría de nuestras poblaciones, en especial los más pobres.

El valor de la inclusión se vincula directamente con el de la diversidad social y cultural, que se refiere no sólo al respeto y escucha que se debe tener a la multiplicidad de voces coexistentes en la sociedad sino que también a que estas voces sean incluidas en el proceso de toma de decisiones de la sociedad desde sus muy particulares identidades.

La criticidad y la problematización son valores fundamentales que la EDH debe asumir. Creemos que ésta tiene como rol formar sujetos capaces de no callar frente a las injusticias y la violación a los derechos humanos. Así, debe indagar



en las tensiones y conflictos que se presentan en los entornos políticos, sociales, culturales y económicos respecto de los derechos humanos con el fin de percibir las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos. Los valores de la criticidad y la problematización demandan a la EDH que se vincule estrechamente con los grandes problemas que enfrenta la sociedad, como son la pobreza, la injusticia social, el fenómeno de la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia.

Según Sylvia Schmelkes, para el caso de América Latina “las exigencias de formación valoral giran en torno a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, tanto de ciudadanos como de los pueblos”.⁶⁸

La EDH: una educación constructora de paz

La educación para la paz es una idea-fuerza de la EDH. Se considera a la paz como un derecho humano de síntesis, esencial para educar hacia una nueva ética de solidaridad y para la *noviolencia* directa, cultural y estructural, pues la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es el espacio propicio para la violación a los derechos humanos.

La EDH trabaja con una definición amplia de paz, acercándola a la tolerancia y a la seguridad, entendida dentro del marco de la de justicia. La EDH en su relación con la paz se la concibe como el componente articulador de la educación cívica, la educación para la convivencia, la educación para la comprensión internacional, la educación para el desarrollo y la educación intercultural.

Rosa María Mujica analiza el tema de la paz en su relación con la EDH al formular una serie de preguntas, entre ellas

¿Cuáles son los obstáculos para la paz?: Los “antivalores”: la discriminación, las actitudes autoritarias, la inseguridad en la que vivimos, el egoísmo, la injusticia, la incoherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Las estructuras económicas, las leyes antidemocráticas que se dan en el país, la desconfianza en nuestras instituciones como puentes entre sociedad civil y Estado, la pobreza, la falta de equidad y la todavía presente violencia política en algunas zonas.⁶⁹

⁶⁸ Sylvia Schmelkes, *Educación para los derechos humanos y la paz en el marco de una formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina*, México, UNESCO/Cas-tellanos, 1995.

⁶⁹ Rosa María Mujica, “Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en el Perú”, en Abraham Magendzo K. (ed.), *op. cit.*, pp. 230-247.

La EDH: una educación constructora de sujetos de derechos

La emergencia del sujeto de derechos no es el resultado espontáneo o la consecuencia directa de una única causa sino el producto de numerosas interacciones con las y los otros y con su medio. El sujeto de derechos se hace en el estar en el mundo, pero no como un ser pasivo sino como uno que reflexiona, siente y se expresa en y desde su propia subjetividad cotidiana, en el flujo de sus relaciones y en su contexto. La persona deviene sujeto de derechos en la propia práctica cotidiana con los derechos humanos.

La construcción de la subjetividad se da entonces en el dominio de la ética y en el compromiso de la responsabilidad con la o el otro. Emmanuel Levinas señala que la *responsabilidad* es la estructura esencial primera y fundamental de la subjetividad. La ética, según este autor, “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”. Levinas dice:

Entiendo 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. Dado que la responsabilidad para con el otro/otra es parte de la esencia del sujeto, es algo irrenunciable, el yo es “rehén” del otro/otra [...] La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si ésta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es inicialmente para el otro. El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy– responsable de él.⁷⁰

La responsabilidad exige, de acuerdo con Levinas, *desubjetivarse*, deponerse como ego, desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo. Al respecto, Manuel Restrepo nos dice:

Esta idea de sujeto de derecho ha sido renovada desde un concepto más amplio que ha sido denominado en términos bastante polémicos “construcción de subjetividades” y a ello hay que agregar la advertencia de que no se trata de una postura hegemónica en Colombia, pero sí de una tendencia que cada día gana más adeptos, y se enriquece conceptualmente.

La concepción de la teoría de construcción de subjetividad está emparentada con una ética vitalista y es precisamente esa ética la que establece y señala los espacios

⁷⁰ Emmanuel Levinas, *Ética e infinito*, 2ª ed., Madrid, Antonio Machado, 2000, p. 78.



donde se construyen subjetividades autónomas: el cuerpo, el mundo, el pensamiento y la propia actividad o práctica de los derechos humanos.

Construir una subjetividad autónoma implica en general seguir los dictados de cuatro imperativos: démonos un cuerpo, démonos un mundo, démonos un pensamiento y démonos una ética.

Al relacionar dichos imperativos con los derechos humanos tenemos que éstos requieren de un cuerpo como espacio de goce de los derechos humanos; que implican una concepción del mundo y una voluntad transformadora de éste; que están fundamentados desde paradigmas que parten de una concepción sobre la dignidad humana y que como la ética plantean formas de autorregulación para poder vivir en sociedad.⁷¹

Tensiones y obstáculos de la educación en derechos humanos

Si bien la EDH en América Latina, como se ha visto, ha progresado y experimentado avances sustantivos, ha tenido que enfrentar obstáculos y tensiones de diferente naturaleza que es necesario tener en cuenta, toda vez que muchas de estas tensiones todavía están presentes mostrándose en ocasiones con una alta carga de prejuicios ideológicos, intolerancias y discriminaciones.

En efecto, la EDH ha confrontado una serie de situaciones dilemáticas, tensionales y contradictorias, y ha tenido que lidiar con dificultades de orden político, curricular, pedagógico y evaluativo.⁷²

En el plano político

Cabe hacer mención, en primer lugar, de la tensión que existe entre el discurso de los derechos humanos y una realidad político-social-cultural que los conculca cotidianamente. Se vive en un sistema formalmente democrático; sin embargo, la clase política y los partidos políticos están desprestigiados, así como lo están los poderes Ejecutivo y Legislativo y el sistema judicial; existe una desconfianza generalizada en las autoridades. Perduran las desigualdades e inequidades económicas, culturales y educacionales. Permanecen las injusticias sociales en su dimensión tanto redistributiva de los recursos económicos y simbólicos, de reconocimiento de la diversidad social y cultural, como las injusticias de representación que dificultan que todos los miembros de la sociedad participen como

⁷¹ Manuel Restrepo Yusti, "Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia", en Abraham Magendzo K. (ed.), *op. cit.*, p. 129.

⁷² Abraham Magendzo, "Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos", en *Revista DDH*, vol. 52, San José, julio-diciembre de 2010, pp. 321-328.

pares en las interacciones sociales y en las decisiones políticas que les competen. Se mantienen altos índices de violencia y de corrupción.

Ante ello, surge la pregunta: ¿es posible educar y, por sobre todo, cómo se educa en derechos humanos a partir de este contexto y en esta realidad? La respuesta es sí; es posible e impostergable, es importante que las y los educandos analicen esta tensión, sus conflictos y controversias.

En segundo lugar, aún existe en el ámbito político una tensión adicional. En muchos de nuestros países hay personas que se oponen tenazmente a que se enseñe la historia reciente que da cuenta de violaciones a los derechos humanos acontecidas durante los regímenes dictatoriales. Hay temores explícitos o encubiertos de que la enseñanza de los derechos humanos *politice la educación*, que conduzca irremediamente a problematizar la realidad, a confrontar ideas, a incrementar las desavenencias y desacuerdos, y a que las relaciones entre educadores y educandos, y de estos entre sí, entren en conflicto. En ocasiones existe, por parte de los profesores, temor a entregar relatos sesgados por visiones personales y miedo a las diferencias de opinión que se puedan generar al analizar una situación particular, opiniones que sin duda están cargadas de emociones, lo que trae tensiones al interior del aula.

En el ámbito curricular

El solo hecho de tomar decisiones sobre cuáles son los contenidos conceptuales, habilidades, actitudes y valores que se incluirán en el currículum es en sí una situación controversial debido a que estas decisiones, en especial referidas a los derechos humanos, no están exentas de enfrentamientos ideológicos, epistemológicos y axiológicos, ya que en ellas subyace una determinada concepción de mundo, de persona, de sociedad y una opción de futuro. Más aún, hay que destacar que el currículum de la EDH tiene que lidiar irremediamente con el juego del poder simbólico. Tiene que entrar a competir y negociar tiempos y espacios curriculares con otros saberes, como el de la ciencia, la tecnología y las matemáticas, que tienen altas cuotas de poder simbólico.

En el plano pedagógico

Por lo general, aunque no siempre, la EDH confronta una realidad educacional autoritaria, jerárquica, de sometimiento y de resignación donde impera un sistema discriminatorio e intolerante y no participativo. Éste se expresa no sólo en el trabajo de aula sino también en la cultura escolar, en el clima organizacional, en el sistema de relaciones interpersonales y en los reglamentos disciplinarios.

Además, hay que hacer notar que los países han destinado considerables recursos para capacitar a las y los docentes en aspectos pedagógicos y didácticos



en las asignaturas que hoy son consideradas fundamentales para el desarrollo económico y productivo, como son las matemáticas, el lenguaje, las ciencias y la tecnología. Se han elaborados textos de estudio y materiales didácticos, y se ha proveído de computadoras a las escuelas para la enseñanza de estas asignaturas. No es éste el caso de las asignaturas humanísticas en donde se ubica la formación ciudadana y la enseñanza de los derechos humanos. En otras palabras, se observa, por así decirlo, un mayor énfasis en la formación instrumental que en la formación axiológica. Esta situación ha conducido a que las y los docentes estén pedagógicamente poco preparados para incorporar los derechos como un tema transversal en todas las asignaturas y disciplinas de estudio, imperando la improvisación, la falta de planificación y el poco rigor pedagógico.

Adicionalmente, existe una tensión pedagógica derivada de la polisemia de programas educacionales que tienen orientaciones o términos diversos: educación ciudadana, educación cívica, educación para la democracia, educación en valores, educación para la tolerancia, educación en género, educación para prevenir y atender la violencia, educación multicultural, educación para la paz, etc. Todos son programas destinados a atender la multiplicidad de temas que surgen como retos de los tiempos en que vivimos. Gloria Ramírez señala al respecto que

La tensión es tanto de orden conceptual como práctico. Decimos conceptual dado que no siempre se comprende, a nuestro parecer, la dependencia y vinculación que existe entre los diversos saberes u orientaciones y los derechos humanos. Lo práctico se liga con las confusiones, malentendidos y desconciertos que se producen entre los educadores [...] e incluso entre profesores universitarios frente a esta polisemia de orientaciones. La pregunta que surge es: ¿cuáles son las diferencias esenciales entre las distintas orientaciones y la educación en derechos humanos? Nuestra postura es: la educación en derechos es, por sobre todo, como ya se ha dicho de manera reiterada, política, formadora de sujetos de derecho y comprometida con los cambios y las transformaciones sociales, la justicia y las libertades; vinculada y comprometida estrechamente con la realidad.⁷³

En el ámbito de la evaluación

La tensión se traduce, por un lado, en que los organismos encargados de la evaluación no le atribuyen mayor importancia a medir los logros que las y los educandos alcanzan en el desarrollo de competencias relacionada con los derechos humanos. Por otro lado, son escasos los instrumentos que se han elaborado

⁷³ Abraham Magendzo K. (ed.), *op. cit.*, p. 25.

para medir estas competencias. Adicionalmente, no existe una cabal comprensión de qué medir. No sólo deben medir los conocimientos normativos que se han alcanzado en materia de derechos y no pueden comprobarse con los sistemas tradicionales de evaluación, sino que también requieren de observaciones que se realizan, tanto cuando las y los educandos están abocados a actividades relacionadas con los derechos humanos como en las interrelaciones que establecen con sus pares, familiares y comunidades.

Para finalizar, podemos decir que la EDH en América Latina, desde la década de los ochenta del siglo pasado hasta el momento actual, se ha desarrollado tanto en la educación formal como no formal y ha generado ideas-fuerza; sin embargo, también ha tenido que confrontar una serie de tensiones y dificultades muchas de las cuales siguen aún presentes.

Algunas preguntas para la reflexión:

1. ¿Qué implicaciones prácticas tiene, según su opinión, la tensión entre universalidad y particularidad de los derechos humanos? Fundamente su respuesta.
2. ¿Hay algún hecho significativo en el desarrollo de la EDH que se haya manifestado en su país y que agregaría a lo señalado. Fundamente su respuesta.
3. ¿Cuál de las tensiones que se presentaron en este capítulo es a su parecer la más impactante y que se debe atender impostergablemente?