

Pedagogía controversial en la educación en derechos humanos

Introducción

En este capítulo se abordarán algunos principios teóricos que sustentan a la pedagogía desde la perspectiva controversial en su vinculación con la EDH. Es interesante señalar desde ya que el concepto de pedagogía es en sí controversial, debido a que existen distintos enfoques para definirla e identificar con precisión su campo epistemológico y los objetivos que se propone. En efecto, en la gramática educacional todavía existen discusiones y debates en torno a establecer los límites entre el currículum, la pedagogía y la didáctica. Actualmente es usual referirse a la pedagogía como *saber pedagógico* que, según Zapata, está “conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico y/o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, a la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza”.⁹⁷

En nuestro caso, referido a la pedagogía controversial en derechos humanos, el saber pedagógico proporciona un marco teórico-conceptual y práctico-aplicado que se vincula estrechamente con el currículum controversial al que se hizo referencia en el capítulo anterior, y sobre todo entrega principios educativos y directrices para planificar e implementar una didáctica controversial que será objeto del capítulo siguiente.

Cabe señalar que la EDH en el transcurso de su desarrollo ha tenido diferentes y variados enfoques pedagógicos.⁹⁸ Ha incursionado, entre otras, en posturas que han hecho hincapié en la pedagogía cognitivo-racional, en la pedagogía socioemocional, en la pedagogía constructivista, etc. La *pedagogía controversial* viene a complementar y sobre todo a cuestionar dichas posturas, vinculando-

⁹⁷ Vladimir Zapata Villegas, “La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación”, en *Educación y pedagogía*, vol. xv, núm. 37, Antioquia, Universidad de Antioquia, 2003.

⁹⁸ Abraham Magendzo K. (ed.), *op. cit.*



se e inspirándose estrechamente en la pedagogía crítica y en la pedagogía de la alteridad. La pedagogía crítica es el sustento doctrinario-ideológico-político de la *pedagogía controversial*, que está profundamente relacionada con el trabajo de Paulo Freire. El objetivo es vincular la conciencia crítica con la acción social para superar estructuras sociales opresivas. En esta perspectiva, la controversia se convierte en un espacio en donde las y los educandos toman conciencia de que son sujetos de derechos y aprenden cómo trabajar por su propia *liberación*. Por su parte, la *pedagogía de la alteridad* nutre a la pedagogía controversial, ya que la controversia se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento del otro y de la otra como legítimos otros y otras, en la voluntad ética de escucha y respuesta, en la acogida y en la responsabilidad mutua.⁹⁹

Pedagogía crítica y su relación con los temas controversiales en derechos humanos

Definiendo la pedagogía crítica

La pedagogía crítica se sustenta en la teoría crítica que surge en la Escuela de Frankfurt.¹⁰⁰ En palabras de Henry Giroux, la pedagogía crítica no es un problema de método, un aspecto práctico y técnico; es un enfoque educativo que integra una práctica moral y política como “intento deliberado de influenciar en cómo y qué conocimiento y en qué identidades se instalan en cada relación de poder y contexto particular”.¹⁰¹

Paulo Freire¹⁰² es considerado el exponente inspirador de la pedagogía crítica. Desarrolla su método psicosocial de alfabetización conforme con su filosofía concientizadora, apelando al debate grupal de situaciones existenciales desafiantes, en la que el sujeto ha de ser activo, dialogal y de espíritu crítico. El método psicosocial, basado en el concepto antropológico de cultura y en la distinción entre el mundo de la naturaleza y el de la cultura, posee un carácter inductivo (se parte de la realidad existencial inmediata, aunque se trata de trascenderla y ampliarla), dialógico (se desarrolla en base a la discusión colectiva) y problematizador (convoca a la crítica liberadora).

⁹⁹ Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000.

¹⁰⁰ Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 2000.

¹⁰¹ Henry A. Giroux, “Pedagogy of the Depressed: Beyond the New Politics of Cynicism”, en Michael Peters et al. (eds.), *Critical Theory and the Human Condition: Founders and Praxis*, Nueva York, Peter Lang, 2003, pp. 143-168.

¹⁰² Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 16ª ed., Madrid, Siglo XXI, 2002; y Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 11ª ed., Madrid, Siglo XXI, 2002.

Componentes de la pedagogía crítica y su relación con la controversialidad

Cabe señalar que tanto la inducción y el diálogo como la problematización son componentes que deben ser considerados en el trabajo pedagógico en la perspectiva controversial referida a los derechos humanos. En efecto, la pedagogía controversial reniega *del modelo bancario* (Freire) que supone la existencia de un educador que lo sabe todo y de un educando que lo ignora todo.

Por su parte, en el modelo liberador freiriano, por el contrario, la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto educador como el educando saben y aprenden a la vez que enseñan. La enseñanza se entiende como una actividad, crítica e investigativa, que tiene por objeto desvelar la realidad para poder situarnos todos (no sólo los educandos, también los educadores) de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo. La relación educativa es una relación de diálogo y de apertura, basada en la autonomía y la libertad tanto del educador como del educando, en la línea del pensamiento existencialista tan apreciado por el pedagogo brasileño.¹⁰³

Se pretende que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula para llegar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas de la o el educando, permitiéndosele cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo.¹⁰⁴

Pedagogía dialógica

Freire establece que la naturaleza del ser humano es de por sí dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida.¹⁰⁵ Estamos continuamente dialogando con otros y es en este proceso donde nos creamos y nos recreamos. Según Freire, el diálogo es una reivindicación a favor de la opción democrática de los profesores. A fin de promover un aprendizaje libre y crítico, éstos deben crear las condiciones para el diálogo, y que a su vez éste provoque la curiosidad epistemológica de la o el estudiante.

¹⁰³ José González Monteagudo, "La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico", en *Anuario Pedagógico*, núm. 11, Santo Domingo, Centro Cultural Poveda, 2007.

¹⁰⁴ Gert Biesta, "Education/Communication: The Two Faces of Communicative Pedagogy", en A. Neiman (ed.), *Philosophy of Education*, Urbana, Philosophy of Education Society, 1995, pp. 185-194.

¹⁰⁵ Paulo Freire et al., *Pedagogía: diálogo y conflicto*, Sao Paulo, Cortez, 1995.



El aprendizaje dialógico es además aprendizaje cooperativo que no excluye a nadie. Todos, independiente de su origen y capacidades, tienen algo que aportar, todos tienen voz y respuestas, nadie puede quedar excluido. El aprendizaje dialógico no debería confundirse con el aprendizaje constructivista que precisa de una información previa sino que, en la palabras de Freire, dialogamos, actuamos y nos transformamos y transformamos. Dicho de otra manera, mediante el diálogo, en la escucha activa, el consenso y la toma de decisiones, se produce el cambio social que nos transforma por medio de la creación de conocimiento y de la construcción participativa de la realidad social. Por tanto, si hay cambio, si se da la transformación social de los sujetos mediante la construcción de respuestas colectivas que permitan la transformación social de su propia situación, hemos logrado el éxito esperado.

La pedagogía dialógica se alimenta igualmente de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas,¹⁰⁶ que postula y recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, es decir, la persona es capaz de generar acciones para su propia transformación. Así, Habermas explica la posibilidad de realizar el cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. Es en este proceso de diálogo intersubjetivo en el que la persona puede cambiar sus posiciones. A partir de dicha situación de cambios individuales (construcción de nuevos significados), se hace posible introducir esos cambios a nivel social.

Las perspectivas freiriana y habermasiana permiten comprender el tipo de relaciones que se dan en una pedagogía de la controversia entre las y los diferentes educandos provenientes de culturas distintas, de experiencias diversas, de historias diferentes, sin desconocer que esas relaciones conllevan ambigüedades, conflictos, contradicciones y múltiples posibilidades, tanto positivas como negativas. Para Freire, la existencia del conflicto y su desvelamiento son características básicas de esta educación de clara vocación indagadora. El pedagogo brasileño llega a decir, en una de sus tantas frases breves, pero cargadas de fuerza, que “el conflicto [...] es la comadrona de la conciencia”.¹⁰⁷

Entonces, tanto para Freire como para Habermas el enfoque dialógico y el comunicativo no son solamente dispositivos didáctico-pedagógicos sino que sobre todo son componentes esenciales para reconstruir la realidad desde la diversidad de mensajes y crear una comunidad de aprendizaje. Esta afirmación es central en una pedagogía de la controversia, pues su propósito es el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la interacción entre iguales,

¹⁰⁶ Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols., Madrid, Taurus, 1987.

¹⁰⁷ Paulo Freire y Antonio Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta*, Río de Janeiro, Paz e Terra (col. Educação e Comunicação, vol. 15), 1985, p. 116.

la negociación, el intercambio de significados en la participación crítica y activa, en espacios comunicativos que ayuden a las y los educandos a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios para así poder modificarlos si lo consideran necesario. Lo que interesa no es tanto el resultado del aprendizaje sino sobre todo el proceso de la adquisición del conocimiento.

Cabe hacer notar que la pedagogía dialógica ha sido abordada no sólo por autores de la pedagogía crítica sino también por una serie de especialistas en educación. José Antonio Velasco y Leonor Alonso de González hacen un análisis exhaustivo al respecto, señalando que “la tendencia de la pedagogía o de la educación dialógica consiste en el progresivo reconocimiento, en la teoría y la praxis educativa contemporánea, sobre la necesidad de que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula, para pasar a hacer buen uso de las capacidades cognitivas del alumno”,¹⁰⁸ de modo que se le permita cuestionar y someter a examen a la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos, en un marco de interacción comunicativa verdadera guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo.

Poder y conocimiento

Un tema relevante que es abordado por la pedagogía crítica se refiere a la relación entre el poder y el conocimiento. La contextualización del proceso educativo como un pilar básico para el desarrollo de la acción, la teoría dialógica y el cuestionamiento al paradigma de nociones positivistas de racionalidad instrumental, objetividad y de verdades absolutas son aspectos vinculados estrechamente tanto con lo controversial como con los derechos humanos. En efecto, la pedagogía controversial apunta precisamente a distribuir el poder del conocimiento entre la o el educador y las y los educandos, desarrollando temas que conciernen al contexto social y a sus vidas personales y cotidianas; a que se relacione la teoría con la práctica, y a que se tensione el conocimiento, relevando los conflictos y las controversias. De hecho, se conciben el diálogo, el intercambio de ideas, la argumentación y la comunicación como la estrategia para explorar y presentar una diversidad de posturas frente a situaciones controversiales como son las que plantean los derechos humanos.

Muchos de los pedagogos críticos han levantado teorías y tomado posición respecto a la relación entre el poder y la educación. Citron Fiallo hace notar que

¹⁰⁸ José Antonio Velasco y Leonor Alonso de González, “Sobre la teoría de la educación dialógica”, en *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre de 2008, p. 462.



existe la necesidad de entender las formas variadas y complejas en que opera el poder para dominar y formar la conciencia. El foco es el lado opresivo del poder. Sin embargo, un tema importante de la pedagogía crítica se enfoca, también, en el aspecto productivo del poder, su habilidad para empoderar, para establecer una democracia crítica, para involucrar a las personas marginadas en repensar su rol sociopolítico.¹⁰⁹

Por su parte Michael W. Apple¹¹⁰ dedica un libro a analizar desde una perspectiva crítica la relación entre educación y poder. Apple afirma que del mismo modo en que hay una distribución desigual del capital económico en la sociedad también existe un sistema similar de distribución de capital cultural en las sociedades tecnológicas; y es de esa manera que se incrementa el poder y el control sobre los otros. Al respecto, formula las preguntas siguientes: ¿cuál es la relación entre la educación y la sociedad de la abundancia? ¿Quién planifica en último término cómo se organiza la mayoría de los lineamientos educacionales en nuestros colegios, los planes de estudios y las enseñanzas prácticas? Su respuesta apunta a que son aquellos que sustentan tanto el poder económico como el simbólico.

La distribución del poder del conocimiento considera la libertad de elegir, de expresarse y de tomar decisiones por parte de las y los educandos como un principio rector. Cuando se da esta clase de libertad existe un margen considerable para cambiar los contenidos curriculares, mostrar un espectro de puntos de vista, interactuar abiertamente, etc. Una pedagogía crítica exige introducir métodos de enseñanza que le den al educando más control sobre su aprendizaje. Cuando las y los educandos eligen qué y cómo aprender tienen más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas frente a una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales y relaciones rígidas y autoritarias o en un ambiente sin diálogo ni comunicación.

Sintetizando la relación entre la pedagogía crítica y la EDH desde una perspectiva controversial

En síntesis la EDH, al asumir la postura de la pedagogía crítica, no puede funcionar en una atmósfera educativa de restricciones, imposiciones verticales, relaciones rígidas y autoritarias, o en un ambiente sin diálogo ni comunicación. La EDH en una postura crítica y controversial estimula a la o el educando para que

¹⁰⁹ Federico Cintrón Fiallo, "Teoría crítica y pedagogía crítica: orígenes, fundamentos y retos", en *Academia*, vol. 1, núm. 1, 2010, p. 55, disponible en <http://plazacritica.org/documentos/TeoriaCriticaPedagogiaCritica_v2Digital.pdf>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

¹¹⁰ Michael W. Apple, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987.

se transforme en un aprendiz independiente que no necesita ciegamente de las intenciones del currículum y del control de las y los educadores.

Tanto la pedagogía crítica como la EDH se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien que posee el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y de los derechos de los demás. Es alguien que está familiarizado con la DUDH y con algunas de las resoluciones, pactos, convenciones y declaraciones, nacionales e internacionales, relacionadas con los derechos humanos. El conocimiento de estas normas legales se transforma en un instrumento de demanda y de vigilancia para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos humanos. El sujeto de derechos también tiene conocimiento básico de las instituciones que protegen los derechos, especialmente las de su propia comunidad, a las cuales puede recurrir cuando se violan sus derechos y los de las y los otros.

La pedagogía de la alteridad y su relación con los temas controversiales en derechos humanos

Emmanuel Levinas, el “pedagogo de la alteridad”

Además debemos señalar que la pedagogía de la alteridad inspirada en el filósofo francés Emmanuel Levinas¹¹¹ se vincula estrechamente con la pedagogía crítica al asumir la relación con la o el otro como una relación ética basada en la justicia, la responsabilidad y la hospitalidad. En otras palabras, la pedagogía de la alteridad considerada como pedagogía crítica no sólo asume espacios para la denuncia sino que también incluye la posibilidad de implicarse con la o el otro, de hacerse responsable y, en esa medida, comprometerse en la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios.

Hay que indicar que la pedagogía de la alteridad de Emmanuel Levinas se relaciona directamente con las experiencias, vicisitudes, sufrimientos y penurias que vivió como judío y francés durante la segunda Guerra Mundial. La ética para Levinas está más allá del ser. Se podría decir que después de Auschwitz, su preocupación no podía quedar remitida a los *modos de ser* y a la *comprensión del ser* sino a la ética, es decir, a la relación del ser con la o el otro, a la responsabilidad con la o el otro, entendiendo que la responsabilidad es la estructura esencial, primera y fundamental de la subjetividad.

Para Levinas, ser hombre significa vivir humanamente, comunicarse, hacerse responsable, desvivirse por el otro. Inclusive sostiene que la responsabilidad

¹¹¹ Emmanuel Levinas, *op. cit.*



llega al nivel de ser responsable de la responsabilidad del otro, “ésta me incumbe”. La responsabilidad para con el otro la concibe como parte de la esencia del sujeto, por lo tanto, es algo irrenunciable; el yo es *rehén* del otro. Como bien lo explica el autor:

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\otra. El otro\otra 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.

Levinas va mucho más allá del concepto corriente que tenemos de la responsabilidad y de la aproximación hacia la o el otro. Por lo general, existe una responsabilidad intencionada, una aproximación al otro porque me es conocido, porque espero una reciprocidad. Y a veces soy responsable del otro por un sentimiento de culpa, porque debo tranquilizar mi conciencia. En cambio, para Levinas, “yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida”. A reglón seguido cita una frase de Dostoievski: “Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos y yo más que los otros”.

El reconocimiento de la o el otro, un postulado ético-político

Por lo tanto, se puede sostener que una condición fundamental para abordar temas controversiales en derechos humanos es el reconocimiento de la o el otro como un legítimo otro. No hay posibilidad de respetar los derechos de la o el otro, si éste no es reconocido en su alteridad como un genuino otro. En la homogenización y en la ocultación, en la invisibilidad o el desconocimiento de la diversidad, se viola el artículo 1º de la DUDH: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Responsabilidad con la o el otro

La relación de alteridad es la condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos. La pedagogía de la alteridad en su vínculo con los derechos humanos está llamada a crear condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir y a velar por la o el otro. Está emplazada para contribuir en la construcción de un lenguaje, una cultura, una conciencia que pregunta sin reparos, sin condiciones, sin búsqueda de reciprocidad: ¿dónde estás tú? Cuando se le interroga “¿dónde está tu hermano?”, ella no responde con un: “¡acaso yo soy

guardián de mi hermano!”. Ella no contesta acerca de la o el otro con evasivas, con excusas, con dilaciones.

La pedagogía de la alteridad en su relación con los derechos humanos es enseñar a mirar de frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia e impotencia. Enseña que no se puede dar la espalda y decir “no es asunto mío”, aunque no sea asunto mío. O decir “¿por qué yo?, que se preocupen otros, los más cercanos”, aunque sea yo el más lejano de los lejanos. La EDH está llamada a instalar expresiones y comportamientos que dicen “¡sí, esto es de mi incumbencia!” y a erradicar del lenguaje y de las acciones manifestaciones como “¡yo me mantengo al margen!”. De esta forma y sólo de esta forma la EDH se hace tributaria del artículo 1º de la DUDH.

La pedagogía de la alteridad en derechos humanos es por definición una educación para la responsabilidad, es una educación para forjar *vigilantes* alertas de la o el otro, personas precavidas y atentas a la o el otro. Pero no por un afán altruista –aunque no se descarta el altruismo– ni por una pretensión de una humanidad en abstracto sino de una humanidad en concreto, identificada en un sujeto histórico, un sujeto de carne y hueso.

Poder para empoderarse

Obviamente, que la pedagogía de la alteridad en derechos humanos, descarta toda posibilidad de formar vigilantes para el control con fines de poder. Muy por el contrario, la EDH tiene como propósito central formar sujetos de derechos, es decir sujetos empoderados que usan el poder de la argumentación, de la razón, de la confianza para hacer vigente[s] sus derechos y el derecho de los demás. Toda pretensión de hacer uso del poder con fines de control, de inspección, de censura, de imposición, sería antitética y contraria a la esencia misma de la EDH. No somos celadores pero si escoltas, no somos policías pero si vigilantes. Somos vigilantes del otro\otra, porque el otro\otra nos interpela, nos llama, nos hace sujetos.¹¹²

La pedagogía de la alteridad, una pedagogía ético-crítica y política

La pedagogía de la alteridad, asumida desde esta perspectiva, comprende la educación como un acto moral fundado en la acogida y el compromiso con la o el otro concretos, un hacerse cargo de él y de ella. Como dice Argüello:

¹¹² Abraham Magendzo, “Alteridad y diversidad: componentes para la educación social”, en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 37, núm. 2, Santiago, diciembre de 2005, pp. 106-116.



en la racionalidad de nuestro análisis, esta manera de entender la educación se estructura en torno a la expansión de la conciencia ético-crítica-política. Esto es, saber detectar la ruptura de la obligación universal por la dignidad y el valor de cada ser humano en sí mismo, combatir la situación generadora de su expoliación y asumir la lucha por el restablecimiento de las víctimas de toda discriminación o violencia. Es, en últimas, una perspectiva de la educación que aspira llegar a hacer de los individuos agentes de cambio social. De modo que impulsar los valores y las actitudes que se contienen en la enseñanza de los derechos humanos, remite a un plano de comprensión que no es meramente de tipo temático o instrumental, sino ético-experiencial.¹¹³

En síntesis, una pedagogía controversial relacionada con los derechos humanos y vinculada a la pedagogía crítica y la pedagogía de la alteridad sitúa al sujeto educador y al sujeto educando en el centro como sujetos de derechos que se construyen, por un lado, en el reconocimiento de la o el otro distinto –sin adjetivación alguna– como un legítimo otro y que entran en un diálogo intersubjetivo, aceptando la diversidad y la singularidad histórica, cultural y social de cada uno de las y los dialogantes. Se interpelan no con el propósito de competir, de vencer, de inferiorizarse; por el contrario, se intiman para conocer a la o el otro y así conocerse a sí mismos. Este proceso dialogante en la controversia comporta:

- En primer lugar, que el poder se distribuye equitativamente, de suerte que todas y todos los participantes de la situación educativa tienen la capacidad de expresarse y decidir libremente y de ser escuchados. De esta manera el proceso dialógico se convierte en una herramienta de aprendizaje y de empoderamiento. Esto no significa de manera alguna que sea un encuentro carente de planificación; por el contrario, así como toda acción pedagógica, ésta también debe estar debidamente planificada con el propósito de asegurar un diálogo fructífero. En este proceso de planificación y organización participan tanto las y los educadores como las y los educandos.
- En segundo lugar, el diálogo intersubjetivo se estructura de acuerdo con las reglas y el marco referencial que establece el grupo dialogante para permitir así que sea compartido por todos y todas. Por lo general, al comenzar el análisis de un tema controversial, y después de una motivación y explicación sucinta por parte de la o el educador, se da cabida a que los participantes se pronuncien respecto al tema desde sus preconcepciones e

¹¹³ Andrés Argüello Parra, "La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen", en *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 138, México, UNAM, 2012, disponible en <<http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/34160/0>>, página consultada el 7 de septiembre de 2015.

historias personales y desde sus vidas cotidianas para, enseguida, incorporar información relevante de otras fuentes a las que puedan recurrir. Las y los participantes examinan el tema desde muchos puntos de vista, tomando en cuenta diversos enfoques.

- En tercer lugar, cabe reiterar que el tratamiento de los temas controversiales referidos a los derechos humanos en el diálogo es, por un lado, un proceso que tiene como propósito fundamental construir al sujeto de derechos; y por el otro, es un espacio que permite que el conocimiento emerja como resultado de la aproximación de los saberes propios de la experiencia cotidiana y vivencial de las y los participantes, y de los saberes acumulados que existen en torno a los temas que se abordan. En efecto, al plantearle a las y a los participantes situaciones controversiales se intenta que desarrollen competencias sociales, cognitivas y afectivas muy relevantes para insertarse en la sociedad democrática como sujetos críticos y defensores de los derechos humanos. Los temas controversiales en general y los relacionados con los derechos humanos en particular los capacitan para analizar críticamente problemas sociales relevantes en donde los derechos humanos están en juego. En otras palabras, los temas controversiales desarrollan la habilidad de utilizar el razonamiento crítico y la evaluación basada en la evidencia y en el análisis de temas e ideas significativas, y permiten el reconocimiento de diferentes puntos de vista.

Al respecto, Michael W. Apple hace notar que

la consideración del conflicto que invoca un tema controversial, en especial, aquellos referidos a los derechos humanos, permite a los estudiantes ampliar su autonomía, diferenciarse de los otros e incrementar su independencia en relación con la comunidad de la cual forman parte, potenciando las habilidades necesarias para establecer interacciones con otros sujetos.¹¹⁴

Para finalizar, se debe advertir que pese a las ventajas que tiene la *pedagogía controversial* para la EDH, la tarea es de alta complejidad y no siempre es fácil de abordar. En ocasiones surgen dificultades, obstáculos y resistencias, pero sobre todo las y los educadores no siempre están capacitados y motivados para abordar temas controversiales en derechos humanos. Por consiguiente, en el capítulo siguiente se entregarán algunas directrices de cómo la o el educador se autoconstruye y se capacita al respecto.

¹¹⁴ Michael W. Apple, *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 2008.



Reflexione sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles, según su parecer, son las diferencias más importantes entre una pedagogía tradicional y la pedagogía crítica, y qué implicaciones tiene cada una de ellas para la EDH?
2. Se ha señalado que en una pedagogía controversial, fundamentada en la pedagogía crítica, el poder del conocimiento se distribuye equitativamente entre la o el educador y la o el educando. ¿Cree que esto es posible y deseable? ¿Están las y los educadores dispuestos a distribuir el poder del conocimiento con sus estudiantes y están ellos interesados y capacitados para asumir una cuota de poder?
3. Sintetice en una frase el pensamiento de cada uno de los autores citados que dan fundamento a la pedagogía controversial.