

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. HUELLAS DEL CAMINO ANDADO

Silvia L. Conde*

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los años 90 la educación en derechos humanos ha ido ganando espacio en la agenda pública de México. Tanto las instituciones públicas como las Instituciones de Educación Superior y organismos de la sociedad civil han impulsado programas y acciones para fortalecer una cultura de conocimiento y respeto de los derechos humanos en las niñas y niños, en los jóvenes, así como entre la población adulta. En las escuelas se han aplicado programas de estudio sustentados en enfoques prácticos y críticos, apoyados por libros de texto de altísima calidad así como por diversos materiales didácticos en los que se aprovechan las nuevas tecnologías. Se han impulsado programas de actualización y formación docente así como de formación de alumnos de distintos niveles, servidores públicos y sociedad civil. Sin embargo, aún falta un largo trecho por recorrer, ya que se aprecia un tibio impacto de estas prácticas educativas en la cultura de derechos humanos.

En este documento reviso algunas huellas del camino andado en materia de educación en derechos humanos en nuestro país, desde nuestra independencia hasta la actualidad y apunto algunos de los desafíos que se traslucen de los distintos diagnósticos de cultura política, prácticas ciudadanas y eficacia política.

* Consultora independiente. Autora de libros de texto de formación cívica y ética para primaria y secundaria.

1. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Las características específicas que ha tomado la EDH en cada contexto son distintas ya que estas propuestas se configuran según las condiciones y necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de cada país, la tradición democrática, las características del sistema educativo y, particularmente, la significación local que se dé a los DH. La mayoría de las experiencias latinoamericanas asumen una concepción integral de los DH, es decir, se les considera indivisibles e interdependientes, por lo que buscan tanto el “respeto a los derechos civiles y políticos como a los económicos, sociales y culturales; se propugna por la consolidación de los derechos de los pueblos” (Magendzo, 1993: 17); y se atiende tanto a la violencia directa como a la estructural. En esta concepción integral de los derechos humanos el enfoque valoral parece ser —en general— el elemento articulador de las experiencias latinoamericanas, ya que los DH constituyen “la base de una ética universal, por lo cual deben ser conocidos y respetados por todos” (Schmelkes, 1995: 7). Asimismo, enriquece este enfoque la concepción de los derechos humanos como un producto cultural históricamente contextualizado y por consiguiente sujeto a cambios y evoluciones. Desde esta concepción, el concepto de los DH tiene su raíz en el respeto a la persona humana, pero va adquiriendo connotaciones distintas en situaciones, contextos y momentos históricos y culturales diferentes. El carácter universal de los derechos humanos se historiciza y no se plantea como unidad completa, autocontenida e inmutable, sino como un paradigma ético en permanente construcción, por lo que no existe como un modelo acabado, sino que es un mosaico de propuestas que dan cuerpo a un línea educativa con enfoques, puntos de partida, sentidos, significados y supuestos metodológicos comunes.

1.1 Los sustentos

La EDH toma algunos de los principios de la escuela nueva y de la pedagogía crítica; pretende la transformación de la sociedad y el cuestionamiento de las estructuras de dominación y violación a la dignidad humana a partir de la constitución de nuevos sujetos sociales y nuevas estructuras organizativas, teniendo como escenario los espacios educativos, principalmente la escuela. Supone el desarrollo moral y cívico de quienes intervienen en el proceso educativo, en aras de la constitución de una nueva ciudadanía reconocedora

del otro, más activa, más crítica y comprometida con el acontecer de su país y del mundo.

La educación en derechos humanos es un proyecto cultural y político que busca contribuir en la construcción de una nueva sociedad y considera que la escuela, si bien no es el único espacio para hacerlo, sí es uno de los que podría tener mayor impacto. Según Jorge Osorio (1989) la EDH tiene implicaciones en tres niveles

El nivel valórico, en cuanto los derechos humanos son factor de orientación de la conciencia axiológica de un pueblo; un nivel político, en cuanto los derechos humanos son factor de defensa de los sectores más golpeados; y un nivel crítico, utópico y dinamizador de una nueva cultura que permite, a partir de prácticas concretas, ampliar los espacios de vida y democracia.¹

Si bien las propuestas latinoamericanas han desarrollado y producido más en relación al nivel valórico, las otras dimensiones parecieran ser igualmente importantes. Para apuntar algunos de los planteamientos generales de la EDH, tomaré dos de los niveles de implicación que propone Osorio, el valórico y el político, y agregaré la dimensión pedagógica, que me parece central para la educación formal en derechos humanos.

Lo político

La educación en derechos humanos necesariamente tiene una dimensión política, ya que se trata de un proyecto político y cultural que busca contribuir a la construcción de una nueva sociedad mediante la formación de sujetos conscientes de sus derechos, respetuosos de los derechos de los demás y con las competencias necesarias para exigir su respeto.

Este propósito no se puede cumplir mediante métodos basados en un enfoque acríptico del conocimiento que entienda a la educación como “la transmisión lisa y llana de saberes, necesarios para conservar un orden existente, inmemorial o tradicional que se considera inmodificable o modificable únicamente mediante los aspectos que el mismo orden vigente permite”.²

¹ Abraham Magendzo, María Teresa Rodas y Claudia Dueñas (1993), *Educación en Derechos Humanos en América Latina: Una visión de conjunto*, Bogotá, Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos de Colombia-Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, p. 23.

² Carlos Cullen (1999), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Por el contrario, exige un enfoque participativo y basado en la construcción del conocimiento, en una visión crítica, en la toma de postura y en la configuración de nuevas formas de entender la realidad e intervenir en ella.

La educación ciudadana es necesariamente práctica y vivencial, requiere establecer una relación dialéctica entre la información y la acción, entre el concepto y su significación, entre los formalismos y la vida cotidiana. Esto supone incorporar explícitamente las dimensiones afectiva y ética en el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva holística. Desde este enfoque de aprendizaje y de enseñanza, la educación ciudadana incluye el abordaje crítico de aspectos sociales, económicos y políticos así como el análisis de las consecuencias que tienen distintas relaciones sociales y culturales.

La EDH pretende incidir en la transformación de ciertas relaciones de dominación y poder autoritario en las diferentes escalas de lo social, partiendo de una escala intersubjetiva y teniendo como objetivo estratégico el otro polo, el de la escala intergubernamental. En la primera escala se promueve el establecimiento de interacciones humanas fraternas y democráticas en las que los conflictos se asuman y se resuelvan de manera no violenta.

La dimensión política parece ser constitutiva de la EDH, incluso su surgimiento está vinculado a procesos sociales destacados en la historia de las naciones tanto como a múltiples luchas cotidianas que hombres y mujeres dieron durante siglos (y siguen dando) para erradicar formas de opresión y violación a la dignidad humana. Podríamos identificar dos movimientos no excluyentes:

Del cambio subjetivo a la transformación social. La acción se centra en los sujetos, quienes se forman y transforman a sí mismos y unos a otros. El punto de partida es la construcción de una base ciudadana preocupada por el bien común, por lo público, con una fuerte moral democrática que los mueva a transformar las relaciones de dominación, promover interacciones humanas respetuosas, justas, democráticas y transformar las instituciones sociales de su entorno, entre ellas las escuelas. Una escuela transformada a su vez incidiría en otras instituciones sociales y estructuras de poder como los sindicatos, los grupos de padres, la opinión pública o el mismo sistema educativo. El conjunto de cambios en las actitudes de los sujetos y en las escuelas favorece la configuración de nuevos sistemas educativos y la emergencia de nuevas prácticas sociales.

Del cambio estructural al cambio subjetivo. Acciones en la política educativa, la sociedad civil organizada, los procesos electorales, las universidades, los sindicatos y en ciertas instancias gubernamentales favorecen la producción de nuevas prácticas políticas en las escuelas y desde luego la formación de los

sujetos en este sentido. Se dice que “la realidad social tiene que ser cambiada por las vías de la democracia política [...] no le exijamos a la escuela ser un islote de dignidad aislado y acosado...” y se piensa a la escuela como un espacio político... resultado de un modelo de democracia política.

Algunos cambios en la política educativa que favorecen el cambio en las escuelas y por tanto destacan su potencial aporte a la configuración de nuevas relaciones sociales, son la inclusión de líneas transversales de derechos humanos y democracia en las *curricula*, establecer condiciones para que las instituciones educativas sean dirigidas y supervisadas por personas comprometidas con los valores educacionales, promover la autonomía local y la participación social en la toma de decisiones relativas a la educación y propiciar la autonomía pedagógica de las escuelas.

Estas cadenas de transformaciones no siguen un patrón fijo ni se dinamizan desde una causalidad dura, sino que se reconoce que el cambio social está sobredeterminado por movimientos de la más diversa índole. Los fundamentos expresados por la Corporación Región de Colombia, podrían ser un claro ejemplo de esa dimensión:

No sólo pretendemos formarnos comunitariamente como sujetos, sino como ciudadanos capaces de incidir en lo público. Los derechos humanos dotan de elementos para defender, exigir y conocer derechos. La participación ciudadana vehiculiza la lucha por el cumplimiento de los derechos y hace a las personas aptas para la injerencia en lo político, en lo de todos que se ha ido privatizando y utilizando en contra de las mayorías desposeídas. Un trabajo de educación en derechos humanos debe afectar a la sociedad política haciéndola más consciente y responsable, enfatizando su razón de ser no para sí mismos, sino para el bien común.³

Aunque en algunos trabajos se hace referencia a una función reproductora de la escuela, éste no parece ser un argumento que sostenga el grueso de las experiencias latinoamericanas, incluso algunas aclaran delimitar su postura: “No admitimos la tesis de que la educación sistemática es intrínsecamente conservadora, limitándose a reproducir el estado de cosas imperante. Estamos convencidos de que el sistema educativo puede contribuir positivamente a transformar la sociedad eliminando las injusticias y atrasos”.⁴

³ Francisco Bustamante (1993), “Experiencias y estrategias de formación docente en derechos humanos”, en *Educación y derechos humanos, cuadernos para docentes* (19), 6, Montevideo, Servicio, Paz y Justicia, pp. 6-7.

⁴ Francisco Bustamante y María Luisa González (1992), *Derechos humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media*, Montevideo, Servicio, Paz y Justicia, p. 20.

Los fines de la EDH no se quedan en el plano del cambio de actitudes personales, sino que incluyen la formación de una nueva cultura política y la búsqueda de un nuevo orden simbólico, que pasa por el cuestionamiento de las actitudes violatorias presentes en la vida cotidiana, pero que también aspira a tocar las instituciones y las cúpulas de poder. El papel asignado a la escuela es explícitamente político, por lo que se exige develar todos los componentes ideológicos implícitos en el quehacer educativo.

Lo valoral

La producción de experiencias y conocimiento en torno a la dimensión valoral de la EDH es tan amplia y diversa que una revisión detallada rebasaría los propósitos de este trabajo, por lo que sólo destaco la fuerza que lo valoral tiene para el proyecto de educar en derechos humanos como estrategia de transformación política y cultural.⁵

Los DH están sustentados en un conjunto de valores⁶ que gozan de un amplio consenso y se han convertido en mínimos éticos que permiten imaginar y construir una sociedad en congruencia con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos. El asunto es que algunos actos de poder y rasgos de nuestra vida cotidiana no responden a estos valores, sino que se orientan por intereses y pautas éticas que incluso llegan al extremo de la tortura, el genocidio, las guerras, el maltrato infantil, la depauperización, la destrucción del medio ambiente, entre otros. Para cuestionar estos hechos y lograr que nunca más vuelvan a ocurrir, es preciso desarrollar moralmente a las personas y contribuir a la construcción de sociedades organizadas de acuerdo al paradigma ético de la democracia. Según Schmelkes⁷ para el caso de América Latina, “las exigencia de formación valoral giran en torno

⁵ Para una revisión detallada de la dimensión valoral de la educación en derechos humanos se recomienda el texto de 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*, 1995.

⁶ Los valores son apreciaciones, opciones y significantes que afectan a la conducta, configuran y modelan las ideas y condicionan los sentimientos de las personas. Deben ser elegidos libremente entre diversas opciones. Los valores de una sociedad se construyen gradualmente y están definidos por el lugar y el momento histórico que viven los individuos a partir de un proyecto de ser humano y sociedad. Han estado presentes a lo largo del desarrollo de la humanidad, han cambiado y ocupado diferentes jerarquías, están manifiestos en cualquier acto de la vida rigiendo nuestro comportamiento y formas de percibir el mundo. Por ello, no podemos decir que existan valores absolutos ni jerarquías aplicables a todas las personas.

⁷ *Op. cit.*

a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, tanto de ciudadanos como de los pueblos”.

Educación en derechos humanos es formar actitudes, es “concebir la educación como un proyecto profundamente moral cuya dimensión axiológica y sentido ético están comprometidos con la formación humana, por lo que le asiste convertirse en un instrumento privilegiado para construir estilos de convivencia social respetuosa de estos derechos”⁸ La fuerza de lo valoral se refleja en la convicción de que

...un proceso educativo basado en los valores de los derechos humanos apuntará necesariamente al desarrollo en los alumnos de capacidades cognitivas, valóricas, actitudinales que les permitan tomar decisiones que tiendan hacia la vigencia de los derechos humanos; hacia la transformación de esta sociedad en una respetuosa de la vida, de mayor justicia social, política y económica, de protección de la libertad de todos, de derecho a un trabajo digno, de eliminación de todo tipo de discriminación, de compromiso con la paz y la solidaridad.⁹

Las sociedades democráticas parecen exigir a los sistemas educativos la incorporación de los valores de la democracia y los derechos humanos, por ello se aspira a que el sujeto posea una ética ciudadana basada en:

- Los mínimos éticos derivados de los principios universales de los DH y de los valores de la democracia tales como la libertad, la igualdad, la justicia o la solidaridad;
- la solidaridad y la responsabilidad pública para actuar y participar en los campos de la argumentación, de la democratización de los espacios públicos y en la acción ciudadana en relación con los problemas comunitarios
- el compromiso con el conocimiento y defensa de los derechos humanos;
- el reconocimiento de la interculturalidad, de la cualidad multiétnica de la sociedad mexicana, la tolerancia y muy enfáticamente la solidaridad y la responsabilidad
- el reconocimiento de la diversidad de género y la necesidad de promover la equidad entre hombres y mujeres; y
- el desarrollo de un juicio moral autónomo.

⁸ Florencia Vallvé (1992), *La propuesta educativa de los Derechos Humanos*, Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos núm. 2, Santiago, PIE-IIDH, p. 1.

⁹ Ma. Teresa Rodas (1992), *La propuesta educativa de los Derechos Humanos*, Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos núm. 1, Santiago, PIE-IIDH, p. 10.

La dimensión ética de la educación ciudadana se expresa en ejes temáticos:

Los Derechos humanos	La paz	La Democracia,
Constituyen el paradigma ético de la humanidad susceptible de universalización, basado principalmente en la noción de dignidad humana y concretado en valores como igualdad, justicia, fraternidad, paz y libertad	Entendida como el estado de vigencia plena de los derechos humanos, más que como ausencia de guerra. Se concreta en un conjunto de valores que orientan la construcción de un mundo más pacífico, donde impere la convivencia social armoniosa y tolerante.	Sustentada en principios de convivencia definidos a lo largo de la historia como la amplia participación en los asuntos de todos, la igualdad, la tolerancia, la pluralidad, la autolimitación, la cooperación, el respeto, el diálogo y la responsabilidad.

Lo pedagógico

El enunciamiento de los derechos humanos por parte de la comunidad internacional no ha sido suficiente para que éstos se incorporen a la cultura, por ello el mandato de UNESCO de promover los derechos humanos supone que es necesario aprender a vivir respetándolos. El desafío es configurar una pedagogía de los derechos humanos.

En esta construcción, las experiencias latinoamericanas asumen un enfoque amplio¹⁰ con una orientación valoral desde un paradigma holístico, es decir, desde “una visión que incorpora y respeta todas las dimensiones vitales del ser humano”¹¹ y se han orientado hacia la formación de ciudadanos y la educación para la democracia, inicialmente desde los derechos civiles y políticos. Por su parte las experiencias europeas parecen enfatizar la educación para el desarrollo, la paz, la no-violencia y la cooperación internacional.

Sobre la pedagogía de los derechos humanos se ha escrito mucho, la diversidad e incompletud de los modelos educativos en derechos humanos da cuenta de que esta dimensión está en construcción y cada experiencia educativa busca hacer un aporte o una precisión en este campo. Al parecer, la discusión sobre la pedagogía de los derechos humanos se ha centrado en tres ámbitos: los fines, los métodos, y el currículo.

¹⁰ Aunque es fuerte la postura integral y vivencial de la EDH, también hay experiencias que enfatizan en el conocimiento del catálogo de DH contenido en los diferentes instrumentos internacionales y nacionales, particularmente los relativos a los derechos civiles y políticos. Esta sería una educación *sobre* los derechos humanos desde un enfoque *restringido*, mientras que un enfoque *amplio* promueve el conocimiento y vivencia de los mismos a partir de la reflexión sobre su respeto o violación en la vida cotidiana; la construcción de relaciones, actitudes y valores acordes con sus principios; la vivencia de la democracia y de la no violencia; y el ejercicio del pensamiento crítico a partir del conocimiento y análisis integrales de los aspectos normativos de los DH. Se estaría educando *en* y *para* los derechos humanos.

¹¹ Rodas, *op. cit.*, p. 14.

Fines: Se busca una pedagogía interdisciplinaria, pertinente, para la acción, para la resolución de conflictos, una pedagogía de la pregunta, del cuerpo, de la responsabilidad, de la integración; una pedagogía que de una preocupación más personal-subjetiva se trascienda a una más objetiva, centrada en la humanidad.

Métodos: En este plano se pueden encontrar puntos de partida más o menos compartidos. Como el reconocimiento de la no neutralidad de la educación, la insistencia en la toma de conciencia acerca de las actitudes y valoraciones implícitas del docente o de la organización áulica, de tal manera que exista congruencia entre lo que se enseña y la forma como se enseña, incluyendo en la forma las condiciones objetivas y estructurales en las cuales se desarrollan los procesos educativos. Otro punto en común es que el saber de los derechos humanos es integral y “su enseñanza implica mucho más que la utilización de métodos cognoscitivos... requiere más de información fáctica, debido a que entraña actitudes, valores y sentimientos y por tanto debiera incluir una dimensión afectiva”.¹²

Algunos autores han apuntado las características de las metodologías en derechos humanos, entre las que destacan el establecimiento de un clima, tanto escolar como áulico, de diálogo, confianza, respeto y aceptación; el ejercicio continuo del análisis crítico; las oportunidades de autodescubrimiento, problematización, solución de problemas. El enfoque que parece resumir la propuesta metodológica de la EDH es el socioafectivo ya que es el “desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás mediante la combinación de experiencias reales y del análisis”.¹³ Desde este enfoque se pretende “combinar la información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. La empatía, el sentimiento de concordia y correspondencia con el otro, supone seguridad, confianza en uno mismo, así como la habilidad comunicativa verbal y no verbal. Se trata de que como individuos que forman parte de un grupo, cada persona viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que le ha producido”.¹⁴

¹² UNESCO (1983), *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, París, UNESCO, p. 185.

¹³ UNESCO, *op. cit.*, p. 105.

¹⁴ Seminario de educación para la paz. (1989), *Unidad didáctica derechos humanos*, Madrid, Asociación pro derechos humanos de España, pp. 48-49.

En el tratamiento de los valores se parte de los métodos y técnicas que generan procesos reflexivos que permitan que los alumnos sean conscientes y responsables de aquello que valoran, aceptan o piensan y pongan atención en los motivos por los que toman una u otra decisión en un conflicto de valores. Asumir la existencia de conflictos, buscar su manejo y resolución de manera creativa y no violenta es parte de la metodología de la educación en derechos humanos; para ello se considera importante que los grupos escolares se constituyan en torno al conocimiento, la confianza y la cooperación. El juego didáctico y cooperativo es un componente de este enfoque y consiste en desarrollar experiencias socioafectivas en el marco de un clima grupal distendido, en donde todos los participantes aprendan y disfruten.

El currículum. Se plantea que es importante que los derechos humanos adquieran poder al interior del currículum explícito y que se trabaje en el plano del implícito. Si bien se espera una validación curricular de los derechos humanos mediante la incorporación de fines, objetivos y contenidos de DH al currículum oficial y el desarrollo de líneas curriculares transversales que permeen toda la *curricula*, parece existir un consenso en el sentido de privilegiar el trabajo sobre el currículum oculto por considerar que en este plano se tiene mayor impacto formativo. Se insiste en que los derechos humanos deben impregnar el ambiente escolar, por lo que algunas experiencias trabajan especialmente sobre los contenidos implícitos, es decir, sobre las actitudes y valoraciones que necesariamente se dan en la interacción humana especialmente en los procesos educativos. De ahí que se promueva la construcción de relaciones pedagógicas horizontales, democráticas y fraternas como un elemento de congruencia en los procesos de EDH.

Algunos contenidos básicos de la EDH son los siguientes:

- El conocimiento y ejercicio de los derechos y deberes fundamentales.
- El uso inteligente de la fuerza, así como las habilidades y actitudes para resolver los conflictos de manera no violenta.
- El conocimiento y la interiorización de normas tanto como el desarrollo de la capacidad legislativa.
- El desarrollo de habilidades comprender, analizar y procesar críticamente la información que entregan los medios de comunicación.
- El uso del conocimiento para la participación, la toma de postura, el diálogo o el ejercicio de la función pública.

- La construcción de identidades colectivas (sujetos) que defienden, crean derechos y buscan su reconocimiento en la sociedad y en las instituciones.
- Formación de la virtud civil, de la solidaridad y la responsabilidad pública de actuar y participar en los campos de la argumentación y de la defensa de los derechos.
- El desarrollo de valores y prácticas solidarias hacia las víctimas del totalitarismo, de la injusticia social, la discriminación y otras violaciones a los DH.
- Formación crítica y creación de capacidades para intervenir en la cultura productiva y en el mundo del trabajo.
- La formación de habilidades y actitudes de respeto a las diversidades y de lucha por la equidad de género, la multiculturalidad y todas las formas de pluralismo.

2. HUELLAS DEL CAMINO ANDADO

La escuela contribuye a la educación en derechos humanos al sentar los cimientos de una ciudadanía que se consolidará fuera de las aulas, ya que la educación formal tiene claras limitaciones para ofrecer una experiencia concreta para el establecimiento de nuevas formas de relación e interacción social. Los tres niveles mínimos de intervención de la escuela en este campo son: la promoción de una subjetividad basada en la concepción de sí mismo como sujeto de derechos, el establecimiento de formas concretas de respeto a los derechos humanos, y el desarrollo de competencias específicas promover y defender los DH. Estas tareas requieren complementarse con los procesos educativos que ocurren fuera de la escuela, en la sociedad entera.

Los programas de EDH emanados de la escuela no son nuevos. Desde la posguerra mundial se apela a una educación para la “Comprensión y cooperación internacional” o de una “Educación para el desarme” como vehículo para frenar el peligro de otra guerra mundial. A mediados del siglo XX emerge en distintas latitudes el interés de potenciar la fuerza formadora de la escuela para construir en las conciencias de las generaciones jóvenes una visión de la realidad en la que no tengan lugar los horrores que históricamente ha sufrido la humanidad, a la vez que se promueva un compromiso por la construcción real de la utopía de un mundo en paz y con justicia social.

Estos esfuerzos dieron lugar a un movimiento de educación cívica cuyos rasgos se fueron configurando en función de los fines, de la concepción de democracia y de ciudadanía así como del contexto de aplicación. Desde luego que la concepción del civismo que nos interesa destacar toma distancia del civismo acartonado a favor de una educación cívica moderna, revisada, que incorpore la vida cotidiana como fuente de conocimientos y de situaciones que le den sentido a las leyes, valores y procedimientos, además, que se asocie a la resolución de los problemas de la vida en la búsqueda de una convivencia más cualificada.¹⁵ Se asume así una franca crítica al civismo que se concentra en una asignatura, orientada generalmente hacia la esfera cognoscitiva, con un carácter fundamentalmente informativo y teórico, con una tendencia a desligarse de la práctica, que enfatiza el culto a los héroes y los símbolos patrios, que en general no estimula la participación política o el desarrollo de habilidades para la organización y la intervención en asuntos de interés común. Este civismo como sinónimo de compendio de leyes y procedimientos sin referente real, desde una perspectiva neutral, formalista, abstracta y legalista no sirve para formar ciudadanía.

Diversos acontecimientos socio políticos contribuyeron con esta ruptura. La postguerra y diversos episodios de violencia (la balcanización de Europa, la amenaza permanente de una guerra entre el mundo occidental y el mundo árabe, la guerrilla, la violencia generada por el narcotráfico, los movimientos de liberación nacional o el zapatismo mexicano); el deterioro ambiental; el empobrecimiento salvaje de una parte de la humanidad como producto de los modelos económicos poco efectivos; o el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural con el consiguiente impacto en la idea de Estado-Nación, entre otros factores. La nueva configuración de la sociedad, más crítica, más participativa, más organizada, más fracturada y reconocedora de las diversidades, exige un viraje en los fines, ya que no basta con promover el conocimiento de la ley y el desarrollo de la Identidad Nacional, sino que implica una educación que construya nuevas subjetividades y contribuya a reconstruir la trama de relaciones sociales, mediante la reconquista de la confianza en el otro y la revaloración de la solidaridad. Estos y otros imperativos de la realidad socio cultural y política obligaron

¹⁵ Camilo Castellanos y Rocío Lozano Riveros (1998), "Lineamientos curriculares en la Constitución Política y la democracia. Orientaciones para la formulación de los Currículos en constitución política y democracia" en *Sala de lectura. Educación en valores*, Santa Fé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional-Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica.

a superar la concepción del civismo como forma sin contenido, como rito sin implicación, como formalismo.

Los movimientos a favor de la paz, la protección del medio ambiente, el respeto a los derechos humanos, la defensa de la democracia, así como la perspectiva de género o la multiculturalidad necesariamente enriquecieron los procesos de educación política de la ciudadanía. Hagamos un rápido recorrido por esta historia.

2.1 La urgencia de la paz

El marco de un mundo dividido y en recomposición, la ONU a través de la legislación y de diversas iniciativas lanzadas desde la UNESCO, sienta las bases para una educación para la paz y los derechos humanos. Se plantea como prioridad para la humanidad el conocimiento y respeto de los derechos humanos, así como la educación para la comprensión y la cooperación internacionales, para lo cual los Estados deberán promover esta tarea desde los sistemas educativos. En Europa se da fuerza al movimiento de Educación para la paz, centrado en procedimientos de lucha no violenta y resolución de conflictos, el cual se complementa con perspectivas de educación para el desarrollo, basadas en la comprensión de los problemas del llamado “tercer mundo”.

2.2 Dictadura, represión, ollas comunes y educación popular

Durante la década de los años 50, los principios de la educación para la paz permearon los discursos políticos en América latina (AL), pero tuvieron poco impacto en programas y acciones concretas. A finales de los sesentas, emergen movimientos estudiantiles, populares y campesinos que reivindican el respeto a los derechos humanos, los cuales paulatinamente van dando cuerpo a una sociedad civil que se enfrenta a las condiciones de represión y violación a los derechos humanos cometidas principalmente en el marco de gobiernos autoritarios o de estallidos sociales. Destacan los casos de Chile, Uruguay, Argentina y Brasil, aunque desafortunadamente en México también hay importantes situaciones de represión y violencia como el tristemente célebre 2 de octubre del 68, la guerrilla urbana y la de las montañas o la represión en los setentas, las cuales desencadenaron movimientos encabezados por Rosario Ibarra de Piedra y cuyo objetivo ha sido desde entonces la búsqueda de detenidos desaparecidos.

En los años 80 organizaciones sociales de AL promueven el conocimiento y respeto a los DH como estrategia política y cultural para frenar la violencia directa y estructural, buscar la verdad y la justicia e impedir que estas violaciones vuelvan a ocurrir. La educación popular, sustentada en una base social amplia y organizada para resistir la violencia a través de distintos mecanismos, plantea la necesidad de una acción educativa orientada a promover una reflexión sobre las causas de las violaciones a los derechos humanos y sobre la construcción de condiciones estructurales de justicia, paz y libertad.

Las condiciones organizativas de ciertos sectores sociales en la región favorecieron el florecimiento y sostenimiento de procesos de educación no formal para el desarrollo de acciones de respeto y defensa de los derechos humanos en sus dimensiones más concretas: luchar para que los desaparecidos aparezcan, organizarse para la construcción de viviendas y escuelas, acceso a la alimentación a través de ollas comunes, etcétera.

La acción civil ante las dictaduras inicia un movimiento de educativo basado en la reflexión y acción crítica en torno a la urgencia de educar en DH, como respuesta a las acciones de represión y violación a estos derechos cometidas por los gobiernos autoritarios. Desde la educación popular se planteó la necesidad de una acción educativa orientada a reflexionar sobre las causas de las violaciones a los derechos humanos con el fin de buscar justicia, reparar las heridas dejadas por las dictaduras y crear una cultura de defensa de la dignidad humana, de tal manera que la misma población evitara que las violaciones a los DH volvieran a ocurrir. Esta preocupación se trasladó a la educación formal, considerando que es posible impulsar una educación concientizadora, preventiva y reparadora.

2.3 Vámonos a la escuela

Al disminuir la represión dictatorial y aumentar la conciencia política ciudadana, la preocupación por educar en torno a los DH se traslada a las escuelas, considerando que desde ahí se puede contribuir a la reparación de las heridas dejadas por las dictaduras así como a la construcción de una nueva cultura y una nueva sociedad, en la cual se eviten las violaciones y se establezcan relaciones sociales respetuosas de la dignidad humana.

Las acciones que inicialmente tomaron fuerza por las contingencias y emergencias locales, pronto se perfilaron como un movimiento civil que fortaleciera las acciones preventivas, formara una ciudadanía capaz de hacer

frente a las violaciones a los derechos humanos y constituyera un campo teórico, metodológico y conceptual con fuerza académica y política para incidir, entre otros ámbitos, en la agenda educativa.

Las escuelas son espacios privilegiados para la EDH ya que asumen una función de socialización cada vez más compleja y diversificada, lo que contribuye a la construcción de una cultura de respeto a los valores de la dignidad humana. Dentro del aula se generan procesos de aprendizaje basados en la construcción del conocimiento, en la participación activa de los alumnos, así como en el establecimiento de relaciones horizontales y afectivas maestro-alumno, alumno-alumno. En el plano de la organización escolar se promueve la vivencia cotidiana de los derechos humanos y la vida democrática a través de la amplia participación y la resolución no violenta de conflictos, por ejemplo.

Para lograr estos propósitos es necesario modificar la organización escolar y las características de la práctica educativa, de tal manera que efectivamente se desarrolle en la escuela un proceso de conocimiento y vivencia de los DH y la democracia. En la escuela que la EDH imagina se vive un liderazgo democrático, ejercido por el director o por otra figura organizativa; se fomenta el trabajo colegiado en la planeación y la autonomía en la toma de decisiones pedagógicas; existe flexibilidad en los tiempos y espacios para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje; se contemplan tiempos de descarga académica que permitan la formación y autoformación de los docentes, en lo pedagógico en general, y en derechos humanos en particular; los padres y madres de familia participan activa y críticamente en el proceso formativo de sus hijos considerando a la familia como uno de los vínculos que tiene la escuela con la cultura exterior.

El horizonte de actitudes y prácticas que se espera transformar o construir en las escuelas incluye diversificar la demanda, garantizar la cobertura, incluir contenidos, dar un sentido ético a la educación, cambiar las formas de organización y los métodos de trabajo, formar docentes comprometidos con la promoción y vivencia de los valores democráticos, propiciar la participación y la corresponsabilidad de los sujetos escolares, la elaboración de proyectos institucionales y crear condiciones institucionales para que las libertades de pensamiento, de opinión y de determinación, sean parte orgánica de la cultura escolar.¹⁶

¹⁶ Abraham Magendzo (1996), *Curriculum. Educación para la democracia en la modernidad*, Bogotá, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación/Instituto para el desarrollo de la democracia Carlos Galán.

2.4 El fortalecimiento de la democracia

Con la caída del bloque socialista y la recomposición unipolar del mundo la democracia adquiere una hegemonía política que se expresa en los avances de la oposición, la participación ciudadana, la alternancia en el poder y los procesos educativos.

En general la educación para la democracia busca formar una base ciudadana que consolide la democracia política y contribuya al fortalecimiento del desarrollo político, social y económico de los Estados. En las propuestas revisadas se espera que las escuelas formen ciudadanos productores de prácticas sociales democráticas, aunque algunos reconocen las limitaciones de ésta como agentes del cambio social frente a otros agentes socializadores y a otras esferas de decisión política y económica.

2.5 La equidad de géneros

Durante décadas la búsqueda de la equidad entre los géneros y de un mayor respeto a los derechos de las mujeres se expresó principalmente fuera de las escuelas pero esta temática fue penetrando en las escuelas a medida que se lograron avances en las conciencias de las mujeres y los hombres, en las formas de relación entre los géneros y en las condiciones reales de equidad.

En México, desde 1998 se ha ido incorporando la perspectiva de género a los programas de educación básica, así como a los libros de texto. Algunos contenidos que destacan son los relativos al empleo de un lenguaje incluyente, a la comprensión de la construcción cultural del género, la discusión con los estereotipos de género, así como la reflexión sobre los prejuicios que sustentan la discriminación y la inequidad.

2.6 El respeto a la diversidad cultural y a los derechos de los pueblos indios.

El derecho a la diversidad cultural, sexual, étnica y religiosa ha sido severamente lesionado a lo largo y ancho del mundo. Ante las condiciones de represión, intolerancia, discriminación y exterminio de los “diferentes”, han emergido movimientos civiles de defensa de los grupos minoritarios y de los pueblos indios.

En nuestra Constitución se reconoce que México es un país pluriétnico y multicultural, aunque en la práctica existen situaciones en las cuales se atenta contra el derecho a la diversidad. Es por ello que en los últimos años

se han fortalecido en el currículo de educación básica los contenidos y valores que desarrollen en las personas la tolerancia y la capacidad de respetar las manifestaciones culturales, étnicas y religiosas; así como la capacidad de defender su derecho a preservar su cultura y practicar su religión.

Todos estos enfoques educativos han seguido su propia ruta creando alternativas metodológicas, aunque han confluído en la construcción de una andamiaje teórico conceptual con referentes comunes. Como distintos abordajes de la educación cívico-política, estos enfoques han configurado una concepción de educación ciudadana cuyo principal propósito es construir ciudadanías activas.

3. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

Aunque es reciente el desarrollo de la educación en derechos humanos como línea educativa, en la historia de la educación pública de nuestro país se puede ver que los valores y contenidos de derechos humanos han estado presentes en el discurso educativo oficial por lo menos desde el periodo de la posguerra, es decir, desde el sexenio de Ávila Camacho, aunque con distintas denominaciones y diversos fines políticos. Para los efectos de este trabajo, es importante hacer un breve recorrido histórico sobre la relación de los DH con la educación formal para dimensionar el proceso de construcción social de una determinada concepción educativa de los derechos humanos, que se concreta a principios de los años 90 como parte de la política educativa y como una de las banderas de algunas organizaciones civiles.

3.1 La EDH en el discurso educativo oficial

En México la democracia y los derechos humanos han estado explícitamente incluidos en el marco filosófico y normativo de la educación básica como contenido, valor y fin desde hace más de 60 años a través del artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación,¹⁷ los planes y programas de estudios e incluso en los libros de texto gratuitos para el caso de primaria. Sin embargo, las condiciones actuales de nuestra sociedad han renovado en diversos sectores, la convicción de que las escuelas deben formar de manera intencionada y sistemática ciudadanos conocedores y respetuosos de los derechos humanos.

¹⁷ Antes llamada Ley Federal de Educación.

El marco filosófico para la educación propuesto durante el avilacamachismo a partir del pensamiento de Torres Bodet y la consecuente reforma al artículo tercero es una de las primeras referencias a lo que podría ser una educación que respondiera a los fines de la UNESCO. En el pensamiento de Torres Bodet, se incluían como parte del perfil ético del “Ciudadano del porvenir” la lealtad, la conciencia de los derechos y la voluntad para exigirlos, la independencia, autocrítica, virtud, veracidad, fidelidad y energía. (Muñoz, 1988). Los valores y principios de derechos humanos que se incorporaron a la nueva redacción del artículo tercero en 1946, amor a la patria, solidaridad internacional, independencia política, justicia, libertad de creencias, democracia, nacionalismo, igualdad de derechos, mejor convivencia humana y fraternidad, permanecieron hasta 1993, cuando se reforma nuevamente el artículo tercero y se incorpora el reconocimiento al derecho a la educación y la noción de dignidad humana.¹⁸

La reforma del 46 significaba, según la opinión pública de la época, un paso importante hacia la libertad, sin embargo algunos grupos de padres de familia y de estudiantes universitarios no quedaron conformes porque el nuevo texto del artículo 3º “mantenía el *totalitarismo de Estado*, dejaba ambigua la idea de libertad y era impracticable por hallarse en pugna con los preceptos de libertad y democracia de la Constitución, por profesar una doctrina dogmática y chocar con la libertad de cátedra”.¹⁹ Particularmente la Unión de Padres de Familia exigía respeto al derecho de los padres a educar a sus hijos en lo espiritual y moral, partiendo de los principios de la UNESCO: la libertad de la familia, la dignidad humana, la libertad de trabajo, la defensa de la conciencia infantil y el derecho de los padres a educar a sus hijos.

En el sexenio de Ruiz Cortines (1952-1958) el Plan de Estudios de Primaria consignaba entre las finalidades de la historia “afirmar en los alumnos los ideales democráticos de México”; en el civismo “crear en el educando convicciones y actitudes definidas acerca de los ideales democráticos de nuestro país y de la humanidad”; y en la secundaria “continuar el desenvolvimiento armónico del individuo, basándose en la comprensión de las diversas actitudes del hombre compatibles con la dignidad humana y

¹⁸ Rodrigo Medellín y Carlos Muñoz Izquierdo (1973), *Ley Federal de Educación*, México, Centro de Estudios Educativos.

¹⁹ Ernesto Meneses Morales (1988), *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, p. 327.

encaminadas a prepararlo para la vida dentro de la libertad, la democracia, la justicia y la paz”.²⁰

La crítica hecha a los libros de texto de ese tiempo apuntaba a la omisión de la enseñanza del deber, del conocimiento de la ley, de los derechos ciudadanos y de la debilidad de la persona humana así como el derecho natural. Lo moral también fue un elemento del debate, toda vez que los padres de familia y la opinión pública opinaban que una educación integral debía incluir la formación religiosa, la cual era vista como única posibilidad de educación moral. La UNPF continuaba esgrimiendo como argumento de peso el mandato de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), que en su artículo 26 señala que “los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” con lo cual el Estado tuvo que reconocer en 1951, la posibilidad de ceder la libertad plena a las escuelas particulares que quisieran ser confesionales y reservar la educación laica para la educación pública.

Siendo Torres Bodet Secretario de Educación de Adolfo López Mateos (1958-1964), el objetivo general de la educación media incluía el desarrollo de actitudes que “aseguraran su convivencia social en la libertad, la democracia, la justicia y la paz”.²¹ En el marco de la revisión de los programas de educación primaria, expone el perfil del ciudadano a formar:

Un mexicano dispuesto a la *prueba moral de la democracia*, entendiendo a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, siempre perfectible, sino como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo... un mexicano que fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva de paz para todos y de libertad para cada uno, que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la nación, que en el plano de una convivencia internacional, digna de asegurar la igualdad de derechos de todos los hombres.²²

Durante la gestión Díaz Ordaz-Agustín Yáñez, se reafirma el contenido social y político de la educación en tres valores: 1) integración de la nacionalidad mexicana; 2) consolidación de la libertad y la democracia, en especial a partir del conocimiento de la Constitución y 3) conquista de mejores condiciones de vida. Se pedía al maestro convertirse en “el conductor de los

²⁰ Meneses, *op. cit.*, pp. 409-411.

²¹ Meneses, *op. cit.*, p. 518.

²² Jaime Torres Bodet (1965), *Discursos*, México, Porrúa, p. 444.

avances democráticos, el defensor de toda conquista e impulsor de variadas reivindicaciones”²³

Durante este periodo y el de Echeverría emergen sujetos sociales involucrados en la lucha por el respeto a los derechos humanos, como los grupos estudiantiles y el movimiento encabezado por Rosario Ibarra de Piedra. Este último articulado en torno a los derechos políticos y los detenidos desaparecidos y denominado Comité pro Defensa de Presos, Perseguidos y Exiliados y Desaparecidos Políticos (CDPPEDP).

En el periodo de Luis Echeverría se promulga la Ley Federal de Educación (LFE) y se impulsa la Reforma Educativa que incluyó “el diálogo, la participación y el consenso” guiada por la intención de “apertura democrática y la necesidad de instaurar un orden social más justo”, principios discursivos de este sexenio. La LFE incluía entre las funciones del sistema educativo:

...desarrollar la conciencia nacional y el sentido de convivencia internacional; preparar para el ejercicio de la democracia, fomentar el respeto a las instituciones y promover la planificación familiar con el respeto debido a la dignidad humana y a la libertad.

Los libros de texto elaborados en este periodo incluían las luchas de liberación social y presentaban una posición crítica respecto a los regímenes totalitarios, tanto de derecha como de izquierdas; afirmaban los derechos humanos y los derechos de los niños; denunciaban como antivalores el absolutismo, la miseria, las injusticias, la corrupción, la intolerancia, el fascismo y las guerras. En secundaria se plantea fortalecer la solidaridad y justicia social, proporcionar una sólida formación moral, fundamento del sentido de responsabilidad y respeto a los derechos de los demás.

Los principios del artículo 3º Constitucional del 46 y el enfoque de la educación básica planteado en la reforma educativa echeverrista son vigentes hasta 1993, cuando se inicia la Modernización Educativa, en cuyo marco se reforma el artículo 3º.

La educación conserva su carácter laico y democrático, el cual se pretende fortalecer a través de la LGE y de los Planes y Programas de educación básica. Los DH han estado de siempre presentes en el discurso educativo oficial, pero es durante el sexenio salinista cuando se articulan un conjunto de contingencias políticas, económicas y culturales tanto en el plano na-

²³ Agustín Yáñez (1966), *Discursos al servicio de la educación pública*, México, SEP.

cional como en el internacional que ofrece una coyuntura importante para fortalecer los procesos de EDH.

La explicitación de los derechos humanos en las políticas de diversos sectores, particularmente en el educativo, forma parte de un proceso de institucionalización de los Derechos Humanos.²⁴ En esta institucionalización, a dos años de iniciado el sexenio salinista se creó la Comisión Nacional de Derechos Humanos que pronto se eleva a rango constitucional y se establece la obligación de crear una Comisión Local de defensa de los DH en cada entidad federativa. Posteriormente, dentro de la Modernización Educativa se reforma el artículo tercero Constitucional, se publica la Ley General de Educación (LGE), y se emprende una reforma curricular en la que se incluyen los Derechos Humanos como contenidos y valores en la educación cívica, al amparo tanto del art. 7º de la LGE: "...propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos" como de un conjunto de lineamientos internacionales²⁵ producidos por la recomposición económica y política del mundo. La tarea de la educación básica en este sentido se expresa en los enfoques de la educación cívica:

México vive un proceso [...] en el que se fortalecen la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el Estado de derechos y la pluralidad política; asimismo se diversifican las organizaciones y los mecanismos de participación de los ciudadanos [...] la continuidad y el fortalecimiento de este proceso requiere desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia.²⁶

²⁴ Por institucionalización me refiero al proceso mediante el cual los DH entran a la agenda pública y se concretan en instituciones oficiales como la Comisión Nacional de Derechos Humanos, las comisiones de DH en los diferentes órganos de gobierno, su presencia en los planes, la legislación y la plataforma política de los partidos. En este proceso también se incluye la reforma curricular del 93.

²⁵ Contenidos en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y la Recomendación de la UNESCO relativa a la Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales; así como en otras disposiciones y lineamientos como son los derivados de la Declaración Mundial sobre educación para todos de Jomtien; Educación y Conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL-UNESCO).

²⁶ SEP (1993), Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica, Primaria, México, SEP, p. 124.

Podría pensarse que algunas líneas de gestión escolar impulsadas en los últimos años favorecen la democratización de las escuelas, entre otras, la federalización, la elaboración de libros de texto regionales, los consejos de participación social, la promoción de la autonomía de las escuelas así como de los proyectos escolares.

Las disposiciones que actualmente pretenden impulsar la educación en derechos humanos en los planos nacional e internacional son parte de un proceso histórico en el cual los DH han ido tomando fuerza tanto en el ámbito educativo como en el político, de tal suerte que ahora se invoca a la escuela como el centro de la formación de una moderna ciudadanía; como espacio de promoción de la participación social; y como la responsable de fortalecer los valores de la paz, la soberanía nacional, la justicia y el respeto a la dignidad humana.

3.2. Los pioneros de la EDH en México

La presencia explícita de los derechos humanos en los lineamientos de política educativa puede considerarse como una condición de posibilidad para el desarrollo de procesos de EDH, más no como un factor determinante. Desde esa posibilidad, durante la década de los 90n diferentes organismos e instituciones interesadas en la promoción de los derechos humanos impulsaron programas en las escuelas en busca del perfeccionamiento de sus modelos de intervención y transformación cultural.

En México han existido experiencias educativas que responden a ciertos principios de la educación en derechos humanos, pero que no se denominan como tales sino hasta 1988, cuando surge en Aguascalientes un programa de Educación para la paz y los Derechos Humanos, coordinado por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y la Universidad Autónoma de Aguascalientes. A partir de entonces se desarrollan otras experiencias en educación formal en diferentes partes del país y en todos los niveles educativos, la mayoría de ellas promovidas por organizaciones no gubernamentales (ONG) en coordinación con instituciones de educación superior (IES). Por su parte, instituciones públicas como la Secretaría de Educación Pública y las Comisiones de Derechos Humanos (la nacional y las locales) desarrollan también procesos de educación en derechos humanos en diferentes ámbitos del sistema educativo de la mayor parte del país.

El surgimiento de estas experiencias promovió el establecimiento de redes informales de cooperación, diálogo y debate entre colegas nacionales

e internacionales. Esta vinculación con grupos y redes del extranjero es necesaria y constituye una fuente importante de reflexiones, materiales y matices, los cuales necesariamente se resignifican al ser incorporados a la práctica específica. Asimismo, favorecieron la creación de un movimiento de EDH que actualmente tiene un distinto semblante.²⁷

Asociación Mexicana para las Naciones Unidas

La Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU) fue la primera organización no gubernamental que emprendió un trabajo sistemático de educación para la paz y los derechos humanos (EPDH) en México. Según algunos de sus participantes este trabajo arranca “por iniciativa del Doctor Pablo Latapí, quien al considerar los propósitos de renovación pedagógica y los planteamientos de educación valoral del Plan Nacional de Educación, señaló la oportunidad de un programa educativo para la paz y los derechos humanos”, el cual desarrolló en la ciudad de Aguascalientes en escuelas primarias y posteriormente se extendió hacia otras entidades.

Esta organización definía su trabajo en el marco de la educación formal escolarizada como la promoción de una experiencia educativa que enfatice y aproveche las posibilidades y dilemas de la escuela al preparar y alentar a los maestros como promotores y socializadores centrales de los valores de la paz y los derechos humanos, ofreciendo a los niños y jóvenes actividades, vivencias formadoras de actitudes y valores que favorezcan una convivencia respetuosa y un desarrollo personal más armónico, dentro del marco general de la dignidad de la persona. Este programa recuperó de las experiencias latinoamericanas el enfoque valoral y holístico, la centralidad del docente y la inserción en el sistema educativo formal.

Enfocaron su trabajo básicamente en la formación de docentes con el propósito de lograr una transformación de las prácticas de enseñanza, de manera particular en el plano de las actitudes y conductas acordes con los valores de la paz y el respeto a los derechos humanos así como el análisis crítico del entorno social.

La estrategia planteada para lograr estas transformaciones en el sistema educativo (currículum, prácticas de enseñanza y gestión escolar) es doble,

²⁷ Las fuentes a las que se recurre para hacer esta descripción son tres: exposiciones en eventos de derechos humanos, documentos escritos (publicados o no) y entrevistas ex profeso. Las experiencias con las que no se cuenta con información de alguna de estas fuentes, pero que se conoce su existencia sólo se mencionan, para no hacer algún tipo de interpretación sin referentes testimoniales o documentales.

por una parte se espera que los docentes crean en la incidencia directa de sus acciones y actitudes en la EPDH así como en la posibilidad de establecer otra cultura escolar sin esperar que el cambio surja necesariamente de la normatividad de los programas oficiales y por otra se reconoce que corresponde al Estado implantar las políticas educativas que legitimen la tarea de EPDH iniciada por organismos civiles, a partir de las propuestas sobre educación y derechos humanos en el ámbito internacional y nacional.

Las acciones que la AMNU ha desarrollado en coordinación con la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Instituto de Educación del Estado, se centran en la formación de docentes como promotores de la EPDH, de tal manera que no sólo desarrollen actividades al interior del aula y de la escuela, sino que participen en un proceso de multiplicación.

Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH)

La AMDH inició el trabajo de formación de profesores de educación básica en derechos humanos en 1990 a partir de la realización de un diagnóstico que le permitió conocer y recuperar lo que hasta la fecha se había avanzado en México en la materia. A partir de este diagnóstico y otras investigaciones, diseñó talleres de DH dirigidos a los maestros de primaria. El objetivo del programa de EDH de la AMDH fue inicialmente el de contribuir en la formación de una cultura de respeto a los derechos humanos en el país, mediante propuestas educativas adecuadas a los diferentes grupos y contextos, propiciando la organización de la sociedad mexicana y particularmente interesar a los maestros en introducir los DH en su práctica cotidiana e identificar las violaciones de a estos derechos que se dan en la escuela.

Los elementos implicados en la propuesta metodológica con la cual se forma a los docentes son “la formación en valores y la formación de un compromiso social... se basa en seis grandes principios: autonomía, inviolabilidad, solidaridad, democracia, justicia y dignidad; aborda el autoritarismo y la disciplina en la escuela, el conocimiento de los derechos del niño y cómo hacer que los alumnos participen en todos los niveles por medio de actividades que van incluidas tanto en el currículum oculto como en el manifiesto”.²⁸

Se propone un

²⁸ Gloria Ramírez (Entrevista) (1994), “Academia Mexicana de derechos humanos. Entrevista con Gloria Ramírez”, en *Cero en conducta* (36-37), año 9, México, pp. 26-31.

...cambio sustancial del rol del maestro y de su relación con los alumnos, cambio que debiera trascender la sala de clases y la institución escolar, para vincularse al conjunto de la comunidad [...] [Para ello] es necesario generar un fuerte compromiso por parte de los profesores y de las instituciones escolares así como un apoyo político que permita formular una nueva propuesta para la escuela.²⁹

Universidad Iberoamericana, campus León

Desde el programa universitario de derechos humanos de la UIA campus León se desarrollaron experiencias de EPDH en primaria, educación media superior y superior durante los años noventa. En coordinación con la Secretaría de Educación de Guanajuato en el ciclo '94-'95 se pone a prueba una "Guía Metodológica didáctica" para 5º, la cual contiene información básica para el profesor, fichas para los alumnos y dinámicas de cooperación y resolución de conflictos".

La experiencia de la UIA-León, parte del mismo marco teórico que el proyecto de Aguascalientes y asume los derechos humanos como valores, los cuales se aprenden básicamente mediante el cambio de creencias.

Su trabajo está enfocado en la elaboración de las guías metodológicas para cada grado y en la formación de los docentes para el adecuado uso de éstas, promoviendo en ellos los valores que subyacen en la EPDH. Considera importante la participación voluntaria de los maestros, por lo cual se convoca a los maestros de cada grado (hasta ahora sólo se ha trabajado con 5º) y se trabaja con los que se comprometen a participar en todo el curso y a aplicar la guía didáctica. El hecho de que el material esté dirigido a un grado en particular fue determinante para elegir esta modalidad en la formación de profesores.

Para lograr dicho cambio de creencias, las fichas se centran en la clarificación de sus creencias, el cuestionamiento y una toma de posición crítica frente a uno o más valores. De esta toma de posición crítica se deriva el cambio de creencias. El docente en este proceso es guía y facilitador; el grupo promotor ofrece a los docentes fichas de trabajo de para los alumnos, las cuales están totalmente elaboradas a fin de que el docente no se cargue de trabajo y pueda concentrarse en facilitar la reflexión en los alumnos. Las situaciones didácticas que implican estas fichas suponen un grupo de alumnos con capacidades desarrolladas de comprensión de lectura, escritura de textos libres, transferencia de situaciones hipotéticas a reales, así como

²⁹ Abraham Magendzo y Claudia Dueñas (1994), *La construcción de una nueva práctica educativa*, México, CNDH, p. 8.

capacidades de regulación y autocontrol en una actividad de aprendizaje que no es directamente coordinada por el maestro.

Comisión Nacional de Derechos Humanos

La CNDH realizó durante el periodo 1993-1995 programas integrales de educación en derechos humanos en escuelas primarias, los cuales tenían como propósito promover el conocimiento y vivencia de estos derechos, desde una perspectiva holística, en los centros escolares con la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. A partir de experiencias particulares, el equipo de educación de la CNDH esperaba poder apuntar hacia un modelo de intervención y de actualización docente en derechos humanos.

Las acciones que se realizaban en estos programas integrales consistían fundamentalmente en experiencias formativas dirigidas a docentes, alumnos y padres y madres de familia, de tal forma que a partir del conocimiento de los derechos humanos, el diagnóstico de las condiciones de vigencia o violación a éstos en la escuela y la reflexión sobre las actitudes personales, pudiera desarrollarse programas de acción para generar en la escuela un proceso de vivencia de estos derechos.

Un supuesto fundamental de esta propuesta es que un modelo integrador de contenidos, procesos y agentes puede ser el elemento articulador de una nueva práctica educativa.

3.2. La fragmentación del movimiento de EDH en México

La década de los 90 significó para el movimiento de la educación para la paz y los derechos humanos el inicio de un movimiento a favor de una nueva cultura política, sin embargo, por distintas razones se fue fragmentando a través de una lenta dinámica de ampliación y dispersión.

La especificidad de las temáticas, de los sectores y de los niveles educativos propició la sobre-especialización que devino en programas o líneas de acción con distintos énfasis aunque con un mismo propósito. La educación ciudadana, para la equidad de género, para el medio ambiente, para la multiculturalidad o para la no violencia son algunas de las rutas que siguió el movimiento de EDH. Ahora uno de los retos parece ser la reunificación a partir de la fuerza que da experiencia.

4. APUNTES PARA UNA RESPUESTA EDUCATIVA

No obstante las décadas de un discurso educativo oficial en el que se incluyen los derechos humanos como contenido, valor y fin, nuestras escuelas no son precisamente espacios de respeto a los mismos. Esto ocurre en parte porque ni los principios declarativos y normativos de la política educativa ni los procesos sociales se traducen mecánicamente en prácticas escolares ya que los sujetos escolares se apropian de manera diferencial de las disposiciones normativas y discursivas al tiempo que van configurando sus propias estrategias educativas. Pero también se debe a deficiencias en la formación docente, en los materiales educativos, en los procesos de toma de decisiones y en los enfoques de gestión escolar que en muchos casos legitiman las vías autoritarias.

Los datos sugieren la ineficacia del enfoque clásico de civismo que prevaleció hasta principios de los años 90: legalista, con pocos referentes reales, poco crítico, formalista y sobrecargado de información. El impacto de la escuela en la formación de sujetos de derechos y de una ciudadanía crítica, informada y comprometida es muy tenue. Apenas se aprecia el impacto en el plano de los conocimientos sobre algunos derechos, pero no se puede decir lo mismo respecto de las actitudes de respeto o la cultura de la denuncia.

La escuela es un poderoso espacio para la formación de una ciudadanía conocedora y respetuosa de sus derechos, pero no es el único. Es preciso articular los esfuerzos que en ella se despliegan con las acciones que en este campo se desarrollen en otros espacios de socialización política. A manera de proyección pedagógica apunto algunos rasgos de la educación cívica que se antojan necesarias para consolidar la educación en derechos humanos en escuelas de nivel básico. Estos aspectos dan cuerpo al modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias cívicas y éticas.

Una educación cívica con orientación, prioritaria y para la vida

El rumbo de la educación cívica se define a partir del proyecto político y cultural del país. En este momento, México se encuentra en la tensión entre cambiar y consolidar, lo que supone definir qué se quiere transformar y qué se debe fortalecer. Esta definición orientará el sentido de la formación cívico política y moral a la luz de las exigencias de un país que camina con pasos certeros en la senda de la democracia.

La educación no es un tema prioritario en la agenda pública y menos lo es la educación cívica. La poca importancia se expresa en el tiempo destinado a su estudio. Aumentar su prioridad implica asegurar una mayor presencia de la formación cívica y ética en la jornada escolar, lo que no supone necesariamente más horas de clase, sino un mejor abordaje: constante, congruente, integral, significativo y práctico.

Mejorar el acceso a la información y promover la comprensión crítica

Sexualidad, adicciones y alcoholismo son los temas que más preocupan a los jóvenes y de los cuales quisieran saber más.³⁰ Las fuentes de información más importantes sobre estos temas son la escuela, la familia y los medios de comunicación, mientras que las instituciones de salud y otros organismos especializados quedan en un segundo plano. Ello resulta revelador al contrastarse con los esfuerzos gubernamentales por implementar programas abiertos de atención y orientación sobre estas problemáticas.

En los asuntos públicos, la escuela y la familia son desplazadas por la televisión. Más allá de la discusión sobre la responsabilidad de los medios de comunicación frente al impacto en la formación de la opinión pública, la escuela enfrenta en este caso el desafío de educar para acercarse críticamente a la información que en ellos se presenta. La capacidad de analizar diversas fuentes de información, distinguir hechos de opiniones, tomar postura y emitir un juicio crítico ayudará al alumnado a aprovechar mejor la oferta informativa de los medios y a contrarrestar la manipulación, el falseo de información o la sobre-exposición a mensajes contrarios a los valores universales de los derechos humanos y la dignidad humana. La democracia requiere ciudadanos informados y con capacidad de pensamiento crítico. Se requiere promover habilidades de investigación y búsqueda autónoma de información.

Fortalecer el sentido de pertenencia al país

Producto de varias décadas de una educación cívica que privilegió el nacionalismo mediante el culto a los símbolos patrios, es común vincular la educación cívica con honores a la bandera, los actos conmemorativos de

³⁰ ACUDE, *Reporte sobre los resultados del Foro de Jóvenes Tlalpenses*, 2001, IFE, *Consulta infantil y juvenil 2003, Resultados preliminares*, México, IFE, 2003.

gestas heroicas o la ceremonia luctuosa próceres nacionales. Si bien estos actos destacan la influencia de hombres y mujeres en la construcción de nuestra sociedad, el formalismo que los caracteriza rápidamente los despoja de significado y quedan reducidos a rituales y frases huecas que pálidamente dan cuenta de los procesos sociales que les dieron origen.

El estilo rutinario y protocolario de las ceremonias cívicas celebradas dentro y fuera de las escuelas contribuye poco al desarrollo de una identidad nacional diversa e incluyente. El sentido de pertenencia a una nación y el amor a ella se fundan en elementos que trascienden las ceremonias cívicas: el conocimiento de la historia, la cultura y la riqueza natural del país; el interés en los asuntos de todos y la participación en el mejoramiento del entorno; la valoración de la cultura y la diversidad; la confianza en las instituciones y en el gobierno, sin excluir el respeto a los símbolos patrios. La articulación de estos elementos y el avance en el desarrollo del sentido de pertenencia a nuestro país es un desafío para la configuración de una educación cívica pertinente. ¿Cómo fortalecer el amor a la Patria con estrategias que trasciendan los rituales? ¿Cómo restituir el impacto formativo de estas ceremonias?

Promover una educación cívica congruente

En el campo cívico político y moral se aprende más de lo que se vive y practica que de lo que se escucha y se lee. La congruencia es por ello un rasgo fundamental de una nueva educación cívica. Ésta se despliega en la escuela a través de los métodos, el sistema de relaciones, la gestión escolar y la condición política de los docentes. Algunos aspectos vinculados con la congruencia son:

- Crear contextos escolares contexto en los cuales el alumnado aplique y viva la democracia y los DH.
- Coordinar los cambios curriculares con la revisión de los procesos de formación inicial y actualización docente. No es posible esperar que los docentes cambien automáticamente sus estilos de enseñanza.
- Promover una organización escolar centrada en las personas y en los procesos de aprendizaje más que en los aspectos administrativos y materiales o en el cumplimiento mecánico del programa.
- Erradicar las prácticas que contravienen los principios formativos y democráticos, tales como la simulación, el autoritarismo, el aislamiento de la escuela, la rigidez o la improvisación.

Mención aparte amerita la condición política de los docentes. Hablando de congruencia, no se puede soslayar la relación del magisterio con su sindicato ¿cómo mirar ese vínculo desde la educación cívica y ética donde el ejemplo es un poderoso instrumento formativo, es también fuente de contradicciones? El desafío es construir mecanismos sociales de cuestionamiento, rendición de cuentas, expresión de las demandas legítimas e incluso resistencia civil basados en las vías institucionales, la no violencia y la democracia.

Promover una educación cívica corresponsable

La escuela no es la única responsable de la formación del alumnado, por ello es un asunto pendiente consolidar la comunidad educadora mediante un trabajo articulado con padres de familia y comunidad a fin de construir contextos congruentes y críticos en cuanto a los valores, el tipo de relaciones que se establecen y las formas de participación.

Esta corresponsabilidad incluye a la gestión gubernamental. Los esfuerzos de la escuela en materia de formación cívica y ética se fortalecen con un gobierno eficiente, competente, informado y comprometido, que responda y atienda a las necesidades y reclamos ciudadanos, que gobierne para el pueblo. Lo que hacen y lo que dicen las autoridades son poderosos dispositivos educativos. Algunas acciones de gobierno suponen que éste se hace cargo de sus pre-ciudadanos, lo que facilitará que ellos se sientan parte de su comunidad política. Buena señal es tener un gobierno que coloca en un segundo o tercer plano la vía de la represión, el endurecimiento de las leyes o la realización de acciones puntuales y fragmentadas, y en su lugar fortalece el desarrollo personal, social, económico, político, cultural y educativo de la juventud. Sería conveniente fortalecer en los próximos años este guño de las autoridades.

Una educación cívica práctica

Las concepciones de educación cívico-política de actualidad apuntan hacia el desarrollo integral y congruente de competencias. La noción revisada de competencia inspira la construcción de la concepción de competencia cívica, definida como el conjunto de comportamientos, valores, saberes y creencias complejas que se ponen en marcha en situaciones concretas y que favorecen que las niñas, los niños y los jóvenes establezcan relaciones sociales basadas en el reconocimiento de la dignidad propia y ajena; se asuman como parte

activa de su comunidad, de su país y del mundo; se comprometan con la defensa de la vida democrática, de la legalidad y la justicia.

Este enfoque de formación cívica enfatiza la movilización de los conocimientos, habilidades y valores ante situaciones-problema.³¹ La aplicación del aprendizaje y la estrecha relación de éste con el contexto da lugar a la significatividad y a la incorporación de diversos contenidos y preocupaciones locales. Más allá de un pragmatismo simple, la construcción de competencias en el alumnado requiere la vinculación con situaciones socialmente relevantes, el saber hacer sustentado en sólidos conocimientos teóricos y orientado por normas, valores y actitudes definidas autónomamente y a traducidas en acciones.³² Esta concepción se aleja de la educación enciclopedista y del enfoque clásico del civismo, del cual convendría distanciarnos definitivamente.

Reflexiones finales

Para desplegar en las escuelas procesos de educación ciudadana congruente, sistemático y consistente, basado en la reflexión crítica, en la práctica y en el compromiso por la transformación del entorno, se requieren como condiciones:

- Maestros comprometidos con su país y con la educación.
- Maestros actualizados en el campo pedagógico, en su disciplina y en el acontecer del mundo.
- Maestros que establezcan una nueva relación pedagógica, dialógica, participativa, constructiva, de confianza y compromiso.
- Directivos, maestros, padres de familia y alumnos dispuestos a vivir en democracia.
- Directivos y maestros capaces de aprovechar la vida escolar como experiencia de formación cívica y ética.
- Directivos, maestros y padres de familia que posean las competencias necesarias para desplegar procesos formativos congruentes y consistentes.

Es obvio que estas condiciones no existen. Construir las es el primer gran reto. Si no lo logramos ningún programa será viable ni tendrá impacto.

³¹ Philippe Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen/Océano, 2002.

³² Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo (s/f: 79), "Formación docente y educación basada en competencias" Citado en Ma. De los Ángeles Valle Flores (comp.) *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM).