

Año VI • Nº 19 • Julio 1993

EDUCACION

Y

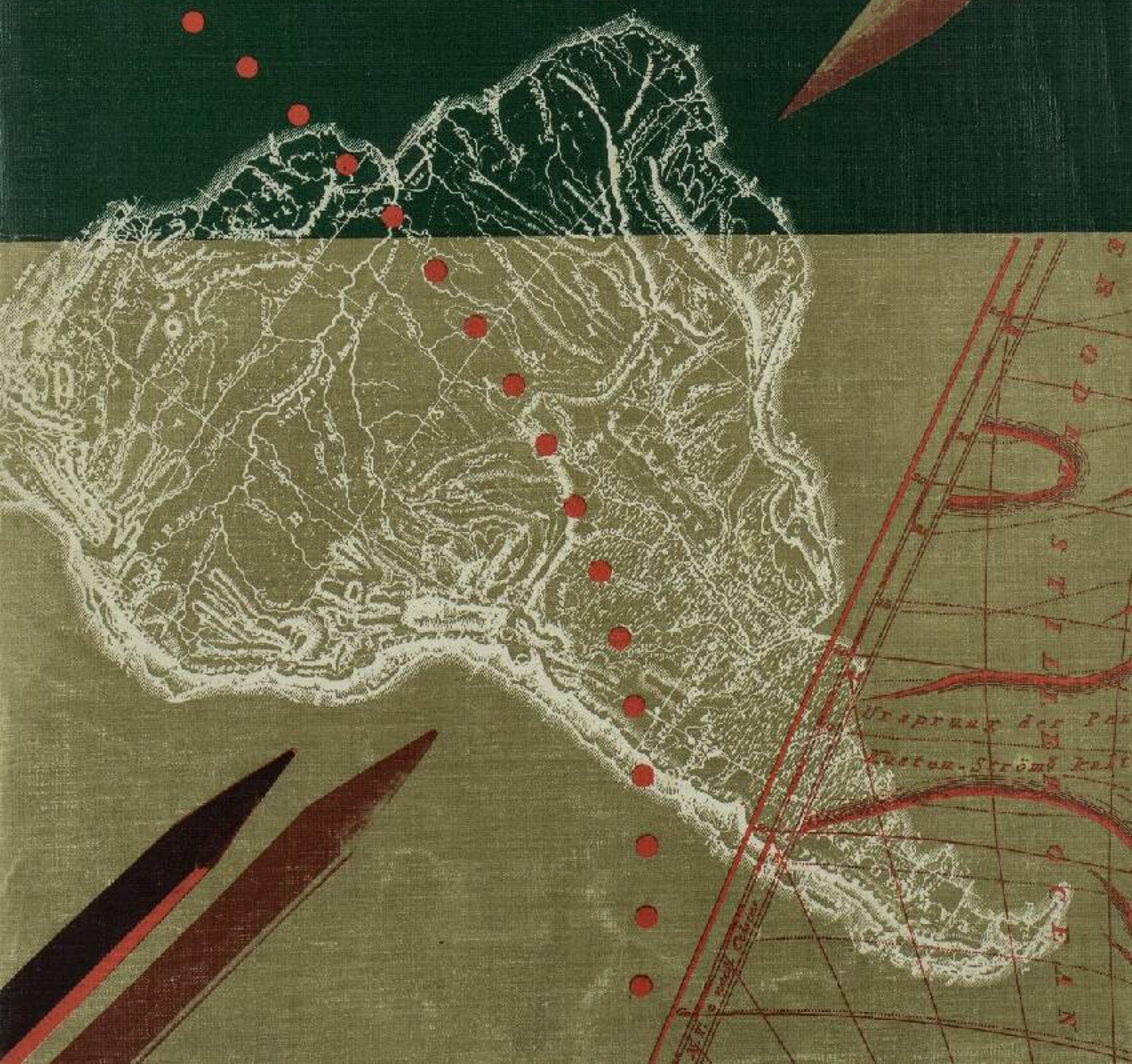
Servicio Paz y Justicia • Uruguay

DERECHOS
HUMANOS

CUADERNOS PARA DOCENTES

Encuentro Latinoamericano

EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS EN FORMACION DOCENTE



Redactora Responsable:

Ma. Luisa González

Dirección: J. Requena 1642

Consejo de Redacción

Francisco Bustamante

Silvana Carozzi

Ma. Luisa González

Ma. del Huerto Nari

Pedro Ravela

Cecilia Von Sanden

Educación y Derechos
Humanos

Cuadernos para Docentes

AÑO VI - Nº 19

JULIO 1993

Publicación del Servicio Paz
y Justicia (Uruguay)

\$ 15

Se autoriza la reproducción
total y parcial siempre que sea
citada la fuente.

Los conceptos vertidos en los
diferentes artículos son
responsabilidad de sus autores

Revista de aparición
cuatrimestral.

Servicio Paz y Justicia.

Joaquín Requena 1642.

Montevideo-Uruguay

Teléfono: 48 53 01

ISSN 0797-4353

Corrección:

Elizabeth Ortega

Composición:

Graciela Valdés

Realización Gráfica:

La Galera A&D

Br. Artigas 1439. Tel.: 40 14 66

Impresión:

Talleres de Don Bosco

Depósito Legal: 286384/93

SUMARIO

EDITORIAL

Cuentas pendientes con la educación 1

REFLEXIONES

Ⓢ Educar para los derechos humanos es al revés
Luis Pérez Aguirre 3

Ⓢ Formación y capacitación de educadores
en derechos humanos en América Latina
Abraham Magendzo 10

ALTERNATIVAS

Dinámicas de integración 17

EXPERIENCIAS

Taller de expresión
Ma. Cristina Adrover 41

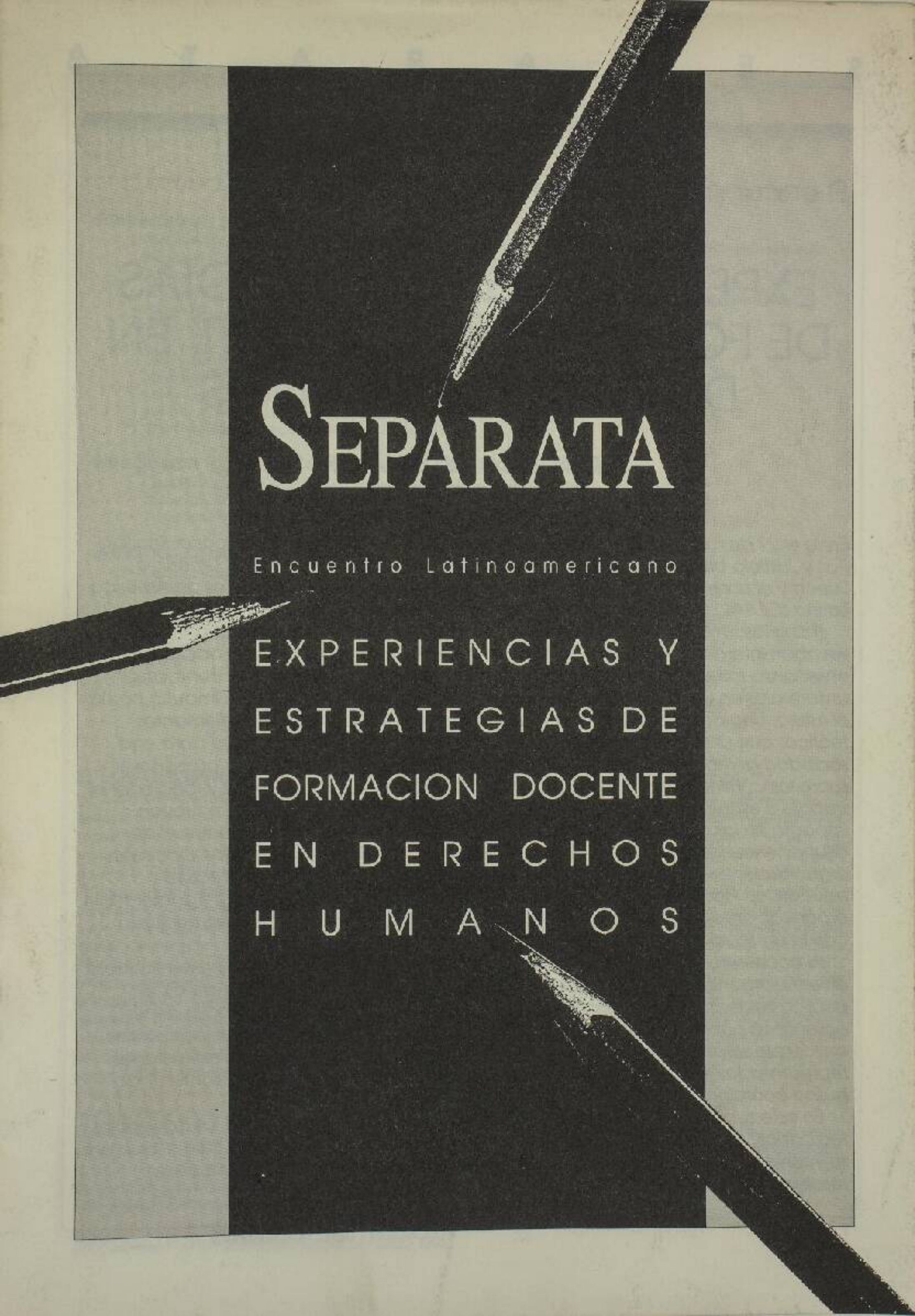
Invitación a realizar un descubrimiento
Fernando Willat 44

CARTELERA 47

PARA VER Y LEER 48

SEPARATA

Encuentro latinoamericano
Experiencias y estrategias
de formación docente en Derechos Humanos



SEPARATA

Encuentro Latinoamericano

EXPERIENCIAS Y
ESTRATEGIAS DE
FORMACION DOCENTE
EN DERECHOS
HUMANOS

El encuentro Latinoamericano

EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS DE FORMACION DOCENTE EN DERECHOS HUMANOS

FRANCISCO BUSTAMANTE
Recopilador

Entre el 29 de marzo y el 1 de abril se realizó este evento, organizado por el Servicio Paz y Justicia-Uruguay con el apoyo financiero de Diakonía-Acción Ecuménica Sueca y el auspicio de la UNESCO, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Ministerio de Educación de Adultos de América Latina.

Tras años en que varias instituciones latinoamericanas de derechos humanos llevaban intercambiándose experiencias e impresiones sobre su labor hacia la enseñanza formal, fue posible plasmar una instancia que convirtió los contactos unilaterales en un foro amplio que analizó el camino andado y dio un impulso hacia el futuro. Una de las principales metas perseguidas fue la de aportar elementos teóricos que profundizaran la reflexión sobre la trascendencia vital que para una sociedad democrática tiene la educación para la paz y los derechos humanos y sobre los caminos para hacerla efectiva. También se buscó coordinar y fortalecer el trabajo a escala latinoamericana a través de estrategias que permitan mayor impacto en las acciones emprendidas. Otro motivo para el encuentro fue el de difundir entre los actores vinculados al sistema educativo —autoridades, docentes, organizaciones— las experiencias en capacitación docente y los materiales educativos. Finalmente se buscó contribuir al fomento del diálogo entre gobiernos y organizaciones no gubernamentales tendiente a lograr un compromiso conjunto con la educación para la paz y los derechos humanos.

Al encuentro asistió una quincena de especialistas en la materia representando a diversas organizaciones no gubernamentales de la región (véase recuadro). El público asistente, mayoritariamente integrado por docentes, autoridades de la enseñanza pública y privada y estudiantes, participó de las dos primeras jornadas en las que se analizaron las ponencias presentadas por las diferentes instituciones representadas. En los días restantes, se realizaron trabajos de profundización y se buscó coordinar y fortalecer el trabajo regional.

En este suplemento de nuestra revista presentamos un resumen de las ponencias realizadas, excepción del informe de la Vicaría de Acción Social de Chile el que por su interés es publicado íntegramente. También se publican las conclusiones y resoluciones adoptadas.

Presentaron ponencias

- María de los Angeles Alba, Greta Papadimitriou, Angel Varela y Federico García, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, México.
- Antonieta Cubas, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, Perú.
- Abraham Magendzo y María Teresa Rodas, Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa, Chile.
- Felipe Tirado de la Vicaría de la Pastoral Social, Chile.
- María Eugenia Ramírez del Centro de Investigación y Educación Popular, Colombia.
- Carlos Lopera, Corporación REGION, Colombia.
- María Esther Solís y Basilianna Montiel de TAREA, Paraguay.
- Rosa Klainer del Movimiento Ecueménico de Derechos Humanos, Argentina.
- Jaime Panchana, Servicio Paz y Justicia, Ecuador.
- Luis Pérez Aguirre, Servicio Paz y Justicia, Uruguay.
- Francisco Bustamante, Servicio Paz y Justicia, Uruguay.

Integraron la Mesa Coordinadora del Encuentro

- Osvaldo Almarza, Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, Chile.
- María Luisa González, Servicio Paz y Justicia, Uruguay.
- Antonieta Cubas, representando la Red de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del CEAAL.

Además asistieron:

- Lorena Escalona, Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Chile.
- Stefan Larenas, Diakonia-Acción Ecueménica Sueca.
- Pablo Frederick, coordinador adjunto Servicio Paz y Justicia-América Latina.
- María del Huerto Nari, Silvana Carozzi, Pedro Ravela, Cecilia Von Sanden, Leonor Piñeyro, Servicio Paz y Justicia-Uruguay.

1) Los orígenes

Las experiencias educativas presentadas por las organizaciones no gubernamentales presentes en el Encuentro Latinoamericano Experiencias y estrategias en Formación Docente en Derechos Humanos, tienen una antigüedad promedio de aproximadamente ocho años. Casi todas ellas se originaron a partir de organismos que trabajaban globalmente los derechos humanos en la década de los ochenta como resultado del contragolpe defensivo que se articuló por entonces para resistir la oleada de violencia existente. Por lo general, a la dimensión educativa se arribó luego de atender las situaciones más dramáticas de violación a los derechos humanos. Se gestaron entonces, departamentos o programas de educación tendientes a generar conciencia en la población afectada. Por otra parte, el trabajo en la educación formal fue posterior a experiencias de educación popular o no formal.

CINEP, Colombia

En 1988, se produjo en Colombia una serie de encuentros destinados a reunir experiencias educativas en derechos humanos. Estas experiencias condujeron a que la Oficina de derechos humanos del Cinep, el Centro de Promoción Ecueménica y Social (Cepecs). Equipos Docentes de Colombia y el Comité de Solidaridad con los Presos Políticos se plantearan una actividad conjunta que incluyera debates, formación, elaboración de una propuesta en torno a la escuela y los derechos humanos y básicamente, un trabajo con docentes, quienes según la evaluación hecha de experiencias anteriores, pueden dar continuidad a un trabajo de derechos humanos con jóvenes y niños e incidir con su práctica en propuestas alternativas sobre el tema. Así se conformó el Equipo Interinstitucional de Educación en Derechos Humanos.

TAREA, Paraguay

En el Paraguay, este equipo ha iniciado la primera experiencia sistemática de educación formal en derechos humanos. Desde mediados de 1991 un grupo de educadores que desarrollaban experiencias de educación en derechos humanos comenzó a sistematizarlas y se constituyó en el equipo coordinador que trazó los objetivos y las metas a mediano y largo plazo para introducir el tema en la educación formal. A partir del año 1992 se institucionalizan las experiencias lo que constituyó un avance para la creación de una propuesta que fuera válida para diversos colegios tanto de la capital como del interior del país.

IPEDEHP, Perú

El IPEDEHP nace como el equipo de educación de Amnistía Internacional —sección peruana— en 1985 en una coyuntura de agravamiento de la violen-

cin política y de grave crisis económica. La estrictez del mandato de Amnistía para referirse a la situación nacional, así como lo específico de los derechos que la ocupaban, hizo que, manteniendo una relación de gran cordialidad y cooperación, el equipo se independizara y se creara el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP). Mucho nos quedó de esos años de voluntariado: un equipo básico de personas, un estilo de trabajo y un compromiso fundamental por la educación en derechos humanos desde las escuelas. Elegimos las escuelas y, dentro de ellas, a los maestros como sector prioritario de nuestro trabajo, porque sentíamos que el espacio que la escuela ofrece en nuestros países es potencialmente muy valioso. Ella es el punto de encuentro de diversos sectores de la comunidad; en ella se concentra la mayor cantidad de niños y jóvenes en proceso de formación, y sigue siendo objetivo y meta para los sectores populares. Existe en ella, también, un contenido o instrumento —el currículo— a partir del cual sentíamos era posible potenciar una educación en derechos humanos y desde allí ayudar a construir la democracia, la paz, la justicia y el desarrollo para nuestro país.

SERPAJ, Uruguay

El marco histórico del inicio de nuestra tarea educativa lo constituye el período 1984-1986, signado por el fin de la dictadura militar y la entrada del país a una institucionalidad democrática. Nuestra meta fue desplegar una acción concientizadora de los derechos humanos, de modo que estos se convirtieron en algo propio de la gente y que fuera ella misma la que trabajara por el respeto de su dignidad. Buscamos pasar de una modalidad prevalentemente reactiva, caracterizada por la presentación de denuncias ante violaciones concretas, a otra modalidad, que podría denominarse proactiva, porque planteándose un horizonte mucho más vasto, sentaría las bases para que los derechos humanos tuvieran vigencia en el comportamiento comunitario. Era imprescindible propender hacia una integral noción de los derechos humanos que no se

circunscribiera al derecho a la vida y a las libertades políticas sino que abarcara también la suma de condiciones sociales, económicas y culturales que permiten que las personas y los pueblos lleven una vida decorosa.

En esa etapa se editó el libro *Derechos humanos, pautas para una educación liberadora*, de Luis Pérez Aguirre y Juan José Mosca y comenzaron los primeros talleres educadores.

AMNU, México

La propuesta para emprender esta labor surgió de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU) la que, en coordinación con la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), asumió la dirección de este proyecto. La preocupación inicial de la AMNU era ofrecer una alternativa educativa en el campo de la paz y los derechos humanos por lo que se dedicó a promover el proyecto diseñado con este fin.

Al momento de iniciar se contó con el entusiasmo de un equipo de universitarios, tanto maestros/as como estudiantes prestadores de servicio social, que compartían el interés y la convicción de que es posible educar para la paz y los derechos humanos.

Al entusiasmo de este equipo inicial sólo se agregó una elemental formación teórica en aspectos de educación para la paz y los derechos humanos, fundamentada en el estudio de la recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales y del marco de referencia elaborado para este proyecto por el doctor Pablo Latapí, entonces presidente de la AMNU.

Una vez integrado este equipo y con tales fundamentos, se procedió a trabajar a partir del mes de setiembre de 1988.

PIIE, Chile

El Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) nació como un instituto de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica, pero tras el golpe militar fue cercenado, constituyéndose

como una ONG. Desde entonces se ha abocado al estudio en diversas áreas de la educación en Chile, destacándose, entre otras, sus investigaciones en el campo de la educación formal, en la que le ha preocupado centralmente la generación de un cambio educativo al interior de la escuela.

En el año 1988 se gestó un primer proyecto de educación para los derechos humanos, en el cual confluían los conocimientos y metodologías adquiridos en los ámbitos de la educación formal y popular, y los aprendizajes desarrollados a partir de las experiencias en la defensa y promoción de los derechos humanos vividas durante la dictadura.

Este proyecto partió con un seminario-taller permanente de educación y derechos humanos, que reunía a un grupo de profesores de aula y a investigadores del PIIE y CEAAL con el objetivo de comenzar a pensar, sentir, dialogar y construir una práctica de educación en derechos humanos.

Los esfuerzos se concentraban en la búsqueda de pistas de acción para que los profesores pudieran realizar educación en y para los derechos humanos en los contextos cotidianos en los cuales trabajaban. Además, eran tiempos de gran ilusión: ya se anunciaba la democracia en Chile y se hacía necesario comenzar a pensar la educación en el nuevo contexto que ésta significaría.

Este primer taller permitió sistematizar las reflexiones, interrogantes y tensiones que emergían desde el tema, a la vez que impulsar en 1988 la primera experiencia de educación en derechos humanos en un establecimiento educativo en Santiago, el Liceo Integral de Maipú (establecimiento urbano-rural de un sector de bajos recursos con un total de 400 alumnos). Allí se inició un trabajo con los profesores destinado a insertar los derechos humanos en los espacios que los programas escolares permiten para ello.

MEDH, Argentina

A comienzos de la transición democrática (1984) se evidencia la grave crisis que afecta al sistema de educación formal en el marco de un modelo pedagógico cuyos rasgos característicos son:

* La renuencia creciente del Estado a asumir su responsabilidad educativa.

* La exclusión de los sectores populares.

* La desvalorización creciente de la función docente.

* El vaciamiento de contenidos de la enseñanza socialmente válidos.

* La ausencia de condiciones mínimas (de salud, de higiene, etcétera) para generar situaciones de aprendizaje.

Desde este grupo de trabajo, en el marco institucional del Movimiento Ecuaméxico por los Derechos Humanos, consideramos que se hacía necesaria la inserción de una propuesta dentro del sistema educativo formal, habida cuenta de su alcance en términos de cobertura poblacional y de su relevancia en la formación de actitudes, valores y conocimientos básicos. Desde organizaciones gubernamentales se abrieron espacios como las cátedras de derechos humanos y se dictaron leyes nacionales y provinciales que fomentaban la apertura de la educación hacia valores democráticos, que significaron avances, sin lograr una incidencia global en el sistema educativo.

Por ello se diseñó una estrategia cuyo eje fuera el enfoque de los derechos en la vida cotidiana de los actores sociales de la comunidad educativa y la capacitación en la promoción de los mismos.

Este grupo de trabajo se conformó interdisciplinariamente por docentes de distintas especialidades (ciencias sociales, plástica, medios de comunicación, filosofía, ciencias de la educación, psicología social, derecho). Varios integrantes del equipo realizaron acciones por la promoción de los derechos humanos desde el año 1984 en el ámbito de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires-Dirección de Capacitación Docente, a través de los cursos de convivencia democrática y proyectos cooperativos en la escuela.

Con el objetivo de publicar un libro sobre la temática destinado a docentes, fuimos convocados por el MEIDH en 1987, fecha en la que comienza a constituirse el equipo de educación formal.

SERPAJ, Ecuador

La experiencia en educación y derechos humanos en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, empezó a desarrollarse en el año de 1988. A partir de este año se decide por parte de Serpaj-Ecuador, asumir un trabajo de profundización del conocimiento en materia de derechos humanos en las escuelas formales.

II) Las grandes opciones iniciales y sus fundamentos

El embarcarse en la empresa de educar para los derechos humanos a partir de la educación formal con sus instituciones, su personal, sus autoridades, reglas, currículos y tradiciones, significó para todas estas organizaciones no gubernamentales una tarea de desbrozar el terreno, clarificando sus objetivos y asumiendo conscientemente sus opciones. A su vez, superando una comprensible proclividad al empirismo, el desarrollo de la tarea fue exigiendo una justificación teórica que explicara y alumbrara el camino iniciado; fue así que se fue buscando —a veces sin éxito— respuestas en el pensamiento pedagógico latinoamericano, o bien, llenando por sí mismos los vacíos. Estas grandes opciones debieron hacerse como una ramificación de labores más heroicas y urgentes, sabiendo que se apostaba al trabajo silencioso y de muy largo plazo, que por ende, se trataba de un compromiso poco prestigioso, a veces ni siquiera valorado en el seno de las propias organizaciones de derechos humanos.

CINEP, Colombia

Los propósitos que asumimos a través de estas actividades han estado encaminados a introducir en la escuela la temática de los derechos humanos, como vivencia y práctica alternativas en oposición a una concepción de escuela tradicional, autoritaria, antidemocrática y sustentadora de valores individualistas.

También desde la perspectiva de un mayor compromiso con la promoción y defensa de los derechos humanos en un nivel micro, lo cotidiano, lo local, que en

todo caso es un reflejo de la realidad macro. Por eso uno de los énfasis de nuestro trabajo tiene que ver con la comprensión que hemos ido elaborando respecto de la situación de derechos humanos en el país y la responsabilidad estructural del Estado en la violación de los derechos fundamentales no solamente políticos y civiles, sino por el sostenimiento de un orden social que determina una condición de vida indigna para millones de colombianos.

Así, hemos ido definiendo algunos objetivos específicos, como:

1. Sensibilizar a los docentes sobre la situación de los derechos humanos en Colombia.

2. Desarrollar con los equipos de maestros una concepción integral de los derechos humanos en la escuela, a partir de las experiencias cotidianas, el diagnóstico de las necesidades básicas de la comunidad donde se realiza la actividad educativa.

3. A partir de proyectos pedagógicos en derechos humanos trabajar propuestas alternativas de solución a los problemas y necesidades tanto del aula, la escuela, la comunidad local.

4. Fomentar en los docentes la necesidad de una labor educativa que propicie la formación de los niños y jóvenes en la capacidad de discernimiento crítico, en actitudes y valores favorables a la solidaridad, la participación, el diálogo, el respeto de la dignidad de la persona y la práctica de la democracia como sustentación de los derechos humanos.

5. Proponer y discutir herramientas pedagógicas y metodológicas, actividades extracurriculares en derechos humanos que ayuden a la comprensión de la realidad social, a un mayor compromiso con la defensa de los derechos humanos.

6. Promover, asesorar y acompañar proyectos institucionales o de equipos de docentes en el diseño de proyectos de educación y promoción de los derechos humanos en la escuela, a partir del diagnóstico específico de los centros educativos donde se han de realizar.

TAREA, Paraguay

El objetivo central del equipo de TAREA fue desde el principio hacer de

los derechos humanos una preocupación permanente en la sociedad paraguaya a nivel de la familia, el barrio, las instituciones educativas, a fin de generar una nueva actitud moral que favorezca una verdadera convivencia democrática.

Para el logro de este objetivo cuenta con dos áreas específicas: área de educación popular y área de educación formal.

En el área de educación formal se propuso «desarrollar metodologías y estrategias para la introducción de la temática de los derechos humanos en el currículo escolar».

Las metas propuestas para el primer año de ejecución del proyecto fueron:

1. Sensibilizar a un grupo importante de docentes sobre el tema.
2. Constituir un equipo de monitores docentes.
3. Conocer las experiencias de otros países de la región.
4. Crear materiales educativos para los docentes.

IPEDHEP, Perú

Desde el inicio la opción del equipo de IPEDHEP fue por un trabajo a nivel nacional, siendo nuestra prioridad la escuela pública y, dentro de ella, las provincias y los sectores urbanos marginales. Esto no significa que neguemos la importancia de la educación privada: hemos tenido algunas experiencias en escuelas de este tipo, pero nuestra opción continúa siendo por los sectores más pobres del país, con menos posibilidad de acceso a experiencias innovadoras y con situaciones de vida profundamente violatorias de los derechos humanos.

Es difícil señalar los «insumos» pedagógicos de nuestra propuesta educativa. El primer insumo, indudablemente, es la propia experiencia de lo que significa ser maestro en el Perú, tanto del propio equipo del IPEDHEP, como de las personas con las que hemos trabajado. Creo que son ellas, fundamentalmente, la fuente de muchas de las ideas y aun de las innovaciones metodológicas que hemos realizado. Nos reconocemos también deudores del movimiento de educación popular de América Latina en las últimas décadas. En él aprendimos una nueva manera de mirar la escuela y significó un reto para convertir la escuela en espacio

de educación popular. Finalmente, reconocemos en nuestro trabajo, la presencia de muchos pensadores y educadores, peruanos y extranjeros, de hoy y de antes, que a través de sus escritos nos han dado ideas, nos han obligado a cambiar puntos de vista y nos han entusiasmado con sus apuestas y sus sueños. Ellos han permitido que reforcemos nuestra esperanza.

SERPAJ, Uruguay

Un discernimiento que necesariamente tuvo que afrontar nuestro equipo fue en torno a la validez del sistema educativo formal uruguayo como un ámbito de trabajo. Las deficiencias de calidad de la enseñanza eran muy importantes, máxime después de los años de dictadura. También pesaban las secuelas de autoritarismo y burocratización, el celoso control del poder político sobre la enseñanza, especialmente en una temática como los derechos humanos que durante un lustro estuvo ubicada en la arena pública en razón del debate acerca de los delitos de lesa humanidad cometidos en el período militar. No obstante, el sistema educativo uruguayo aún conserva rasgos de apertura y flexibilidad que lo hacen un instrumento formador de la conciencia cívica de los sectores que a él acceden. Precisamente, el que buena parte de la población pase varios años en él, aviva esa visión. Existe en el Uruguay una fuerte tradición histórica que ha hecho de escuelas y liceos —especialmente las estatales— un espacio que contribuye a la constitución de una mentalidad democrática, de respeto a la diversidad, de fomento de la conciencia crítica y de la ubicación responsable en el mundo. Todos estos elementos generados desde fines del siglo pasado y madurados en la primera mitad del actual, aunque en el presente estén deteriorados, se mantienen y nos obligan a que si queremos educar en derechos humanos, no podamos eludir ese sitio estratégico.

Nuestra opción posterior fue que dentro del sistema educativo formal trabajaríamos prioritariamente con los docentes de la educación primaria y secundaria, en cuanto actores clave para una estrategia de cambio en las prácticas educativas y por ser quienes

cotidianamente están en contacto con los niños y adolescentes. No ignorábamos la importancia de los demás sectores implicados: los estudiantes, los padres, las autoridades, la comunidad, pero resolvimos privilegiar al personal docente.

REGION, Colombia

Nuestro trabajo educativo se fundamenta:

1.1 Por la vida, la dignidad y la integridad de la persona humana.

A toda persona se le deben respetar sus derechos; no creemos en vidas de primera, segunda y tercera categoría. La muerte violenta, la tortura, la desaparición, la privación injusta de la libertad de cualquier persona disminuye toda la humanidad.

1.2 Por y para la democracia.

Un sistema democrático debe tener como columna vertical el respeto a los derechos humanos y propender decididamente a que todos los ciudadanos vivan con dignidad.

No sólo pretendemos formarnos comunitariamente como sujetos sino como ciudadanos capaces de incidir en lo público; para decirlo completamente: los derechos humanos dotan de elementos para defender, exigir, conocer los derechos. La participación ciudadana vehiculiza la lucha por el cumplimiento de los derechos y hace a las personas aptas para la ingerencia en lo político, en lo polis, en lo de todos, que se ha ido privatizando y utilizando en contra de las mayorías desposeídas.

1.3 Para generar organización en torno a los derechos humanos y a la participación ciudadana.

Nuestro proyecto pretenda no sólo fomentar la constitución de movimientos de derechos humanos sino que las organizaciones actuales creen dependencias, comités, grupos que hagan de los derechos humanos una vivencia, promuevan su vigencia y se preparen para su defensa.

1.4 Para fortalecer la sociedad civil y contribuir a hacer del Estado algo más transparente, diáfano y responsable.

La educación en derechos humanos aumenta el nivel de cultura política y ética de los ciudadanos, estos asumen su vida ciudadana como algo en lo cual tienen una palabra para decir y muchas cosas para hacer.

La confusión vivida a lo largo de nuestra historia, representada en no distinguirse cuando se es Estado y cuando no, le ha servido sólo a unos cuantos que son vividores de lo público y no servidores de lo público. Un trabajo de educación en derechos humanos debe afectar la sociedad política haciéndola más consciente y responsable, enfatizando su razón de ser no para sí mismos sino para el bien común. La ausencia del Estado debe ser reemplazada con una presencia activa mediadora de conflictos y no con la participación delincuencial de miembros del mismo Estado, como muchas veces se ha comprobado.

1.5 Para construir alternativas a situaciones de violencia, educando para la paz, el diálogo, la concertación.

Los distintos análisis hechos en el país y desde la Corporación REGION sobre la violencia, coinciden en que ésta no es monocausal sino multicausal; en ella actúan desde la violencia cotidiana, barrial, callejera hasta la producida por organismos estatales, ejército y policía. No creemos que la salida sea como se pensaba antes, destruir y cambiar los sistemas de manera violenta, sino cerrar la brecha entre el Estado y la sociedad civil, y entre las mismas fuerzas de la sociedad civil haciendo a esta última conocedora de sus derechos y los mecanismos para exigir su cumplimiento. El Estado a su vez debe ser más eficiente, cercano y participativo frente a sus ciudadanos.

En Medellín se han gestado condiciones específicas para que la muerte florezca, se legitima una lógica muerte, ésta se construye cuando se ve con buenos ojos las operaciones de limpieza, las masacres, «los ajustes de cuentas» validando de alguna manera la muerte de personas por sus antecedentes sin reconocerles el derecho de defensa, un debido proceso, otras alternativas para vivir. Parece ser que el único «debido proceso» es la ejecución sumaria.

1.6 Para hacer de los derechos humanos algo vivencial

Con nuestra propuesta pretendemos que tanto los líderes de organizaciones comunitarias como los educadores de instituciones de primaria y secundaria hagan de los derechos humanos algo cotidiano, sin límites de tiempo. Entre todos hemos ido construyendo una propuesta educativa para la escuela y el barrio en derechos humanos.

1.7 Los derechos humanos como pauta ética.

Cuando sea realidad un sistema que satisfaga las expectativas de todas las personas y sea posible una existencia convivencial entre todos los hombres nuevos, los derechos humanos dejarán de ser reivindicaciones para ser unas reglas de juego aceptadas por todos, se convertirán en el mínimo ético en donde todos estaríamos de acuerdo en medio de una sociedad con las necesidades radicales satisfechas.

AMNU, México

Hablar de derechos humanos hace casi cinco años, cuando se inició en el estado de Aguascalientes, México, el proyecto de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, resultaba realmente novedoso.

Fueron nuestros objetivos centrales los siguientes:

— Diseñar y aplicar experimentalmente una estrategia y una metodología educativas para formar a maestros y alumnos de educación primaria en las actitudes y valores de la paz y los derechos humanos.

— Elaborar una propuesta generalizable al sistema de educación primaria, consistente en un conjunto integrado y coherente de actividades curriculares para educar en la paz y los derechos humanos.

PIIE, Chile

En 1989 se inició en el PIIE una nueva etapa de expansión y profundización de la formación de educadores en derechos humanos, que buscó socializar el mensaje de la educación en derechos humanos desde y en la es-

cuela formal. Es decir, trabajar con profesores de aula a fin de profundizar en una propuesta metodológica y curricular para la educación en derechos humanos a partir de la práctica educativa cotidiana de los maestros y tendiente a una modificación de la misma. De ahí que el nombre que se dio a los talleres que desde entonces el PIIE comenzó a impartir, fuera Derechos Humanos y Práctica Educativa.

Ante la respuesta y evaluación positiva de los profesores nos surge la inquietud de cómo hacer más masiva la propuesta. Atendiendo a ello en el año 1991 nos abocamos a la realización de nuevos talleres, denominados Formación de Educadores en Derechos Humanos y destinados a la formación de agentes difusores de educación en derechos humanos. Es decir, profesores capacitados para implementar y conducir talleres de derechos humanos con maestros, multiplicando así la propuesta y dándole una cobertura —si no nacional— al menos extensiva más allá de Santiago.

Durante 1992, además de seguir formando profesores en derechos humanos, promovimos y apoyamos la realización de talleres coordinados por los agentes difusores en provincias. Dichos talleres nos han permitido identificar los principales obstáculos que enfrentan los profesores difusores para implementar la propuesta tanto administrativa como pedagógicamente.

MEDH, Argentina

El 10 de diciembre de 1988 se presentó la primera edición de *Aprender con los chicos, propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. El texto fue concebido como un instrumento para la promoción de la enseñanza de los derechos humanos en la escuela primaria, ofreciendo un marco conceptual y una metodología para trabajar esta temática también en otros niveles de enseñanza.

La mencionada publicación es el resultado de la práctica docente de sus autores, de la investigación bibliográfica y de la construcción de hipótesis teóricas con la práctica en cursos que se realizaron con docentes de distintos lugares del país, organizados por el Institu-

to Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica durante 1987/88.

Una vez editado *Aprender con los chicos*, se realizaron presentaciones en muchos lugares del país, con la presencia y el compromiso de docentes y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (sindicatos, iglesias, otros organismos de derechos humanos, etcétera).

La publicación del libro fue parte de la estrategia de incidencia en el sistema de educación formal, de un programa de trabajo cuyas líneas han sido:

1. La promoción de grupos capaces de llevar adelante tareas de educación y derechos humanos, a través de cursos, talleres y seminarios destinados a la sensibilización y formación de los docentes.

2. La formación en derechos humanos de estudiantes secundarios y terciarios a través de talleres y cursos de sensibilización.

3. La coordinación con organismos gubernamentales (nacionales, provinciales y municipales) para la inclusión de la temática en los respectivos diseños curriculares y el asesoramiento y la cooperación para el perfeccionamiento docente.

4. El seguimiento del impacto de la propuesta metodológica en las experiencias educativas realizadas con niños de escuela primaria cuyos docentes participan del programa.

5. La producción y edición de materiales para la capacitación docente, elaborados a partir de una investigación sobre la práctica realizada en cursos y talleres. Se proyectó un curso taller a distancia dirigido a docentes de todo el país; el mismo constará de seis módulos, de los cuales ya se encuentran elaborados los dos primeros. La demanda creciente desde distintas provincias, la necesidad de sistematizar y socializar la experiencia de talleres, cursos y seminarios y la dificultad en la financiación de pasajes para dictar cursos presenciales fueron algunos de los motivos que impulsaron al grupo a elaborar este proyecto.

6. La elaboración de programas específicos para los niveles de conducción

educativa. El objetivo de estos es revisar el rol directivo y supervisivo en la escuela y elaborar instrumentos que les permitan incidir positivamente para que ese ámbito se constituya en un espacio para la construcción de los derechos.

SERPAJ, Ecuador

La mayor parte de los insumos pedagógicos han sido recogidos de la experiencia que el CEISE (Corporación Ecuatoriana de Investigación y Servicios Educativos) viene desarrollando con maestros en Quito.

La «Investigación Etnográfico-Cualitativa con enfoque etnográfico», es un aporte de investigación en educación ofrecido por la doctora Maritza Balderrama, psiconetnógrafa. La teoría pedagógica en base a las reflexiones de su cotidianidad y su realidad educativa, han ofrecido tanto los maestros de Quito como los maestros de Guayaquil en nuestra experiencia de trabajo.

Damos una pequeña bibliografía:

1. Maritza Balderrama. *Investigación en educación*. CEISE.

2. Germán Mariño. *La investigación etnográfica ampliada a la educación*. Dimensión Educativa 1991.

3. CEISE. Cuadernillos de reflexión en educación 1990.

4. INNFA. Cuadernillos de reflexión y propuestas. *La escuela y los derechos del niño*.

III) Los destinatarios en su marco sociocultural

Así como son diversas las condiciones del sistema educativo en los diferentes países de América Latina, también es diferente la realidad de su profesorado primario y básico. Más allá de la baja remuneración y las malas condiciones de vida y trabajo que son una constante a nivel mundial, se da una variedad de situaciones emergentes de las diversas situaciones culturales, laborales, educativas y de todo tipo. Por lo general, quienes son más receptivos a la formación en derechos humanos, o aun se

adelantan a demandarla, son los más jóvenes, aquellos que estudiaron bajo regímenes dictatoriales y que ahora sienten la responsabilidad de colaborar con su labor concientizadora a evitar lo ya sufrido. Muchos son los que podrían llamarse «desencantados inquietos», gente que descrece de mucho de lo que ha aprendido y hecho pero que se niega a hundirse en la pasividad y empeñadamente insiste por el camino del cambio y de la solidaridad. Por su parte, la acción de las ONGs de educación y derechos humanos se hace siempre a una escala sensiblemente inferior a las necesidades relevadas. Ninguna de ellas puede lograr un impacto cuantitativo atendiendo a la formación de un número significativo del personal docente. No obstante, surgen respuestas como cursos a distancia o formación de monitores. Sin embargo, el poder de estas experiencias reside en su aporte cualitativo y en la confianza en la virtualidad de una aplicación masiva el día que obtengan el apoyo gubernamental.

CINEP, Colombia

Los participantes son docentes de primaria, vinculados al sector oficial en el distrito capital de Bogotá. Su relación con la propuesta se da a través de los cursos de capacitación de la DIE-CEP. Vienen de escuelas ubicadas en barrios populares, en la periferia de la ciudad. Los maestros, que de alguna manera reflejan la realidad social, se encuentran inmersos en una serie de dificultades y conflictos que van desde las luchas cotidianas por su salario y estabilidad, las condiciones de vida de los niños y niñas que llegan a sus escuelas hasta su contradicción frente a su saber, su quehacer. La conciencia de sus carencias les lleva a preguntarse muchas cosas sobre su identidad como maestros, su compromiso. Su participación en los cursos-taller, al comienzo de expectativa sobre la temática, se vuelve dinámica a medida que van compartiendo sus experiencias y vivencias. Se sienten tomados cuando se reflexiona sobre la situación colombiana y cuando se evalúan en sus prácticas educativas. En ese proceso, los maestros empiezan a sugerir actividades

con sus estudiantes, proyectos pedagógicos y el compromiso de continuar el trabajo de derechos humanos.

Esta se puede decir que es una constante de los docentes que participan en los talleres no solamente en Bogotá, sino a nivel nacional. Desde luego, se plantean otras problemáticas en los talleres, que surgen de los contextos de los participantes. Por ejemplo, con docentes que trabajan en las comunas de Medellín, los problemas relevantes son la violencia juvenil, el sicariato, el conflicto intrafamiliar, las relaciones de poder entre pandillas juveniles. Para los docentes de Sabana de Torres, la provincia de Málaga, San Andrés, está el problema del conflicto armado interno, el paramilitarismo, las fuerzas militares que atropellan a las mujeres, los niños, amenazan a los educadores por su trabajo con la comunidad. Así podríamos hacer un recorrido por las experiencias. Por eso, en los talleres y de acuerdo al contexto específico, incluimos elementos jurídicos de defensa, mecanismos legales y cómo utilizarlos.

En cuanto a la cobertura geográfica, las actividades desarrolladas con docentes han tenido un carácter nacional, Santa Marta (Magdalena), Bucaramanga y las provincias de Santander, Sabana de Torres (Santander), San Andrés (Santander), Villavicencio (Meta), Puerto Gaitán (Meta), Cali (Valle), Guayaquil (Tolima), Pereira (Risaralda), Medellín (Antioquia), Cartagena (Bolívar), Villavieja, Bogotá, D.C.

Los destinatarios directos han sido docentes (promedio por taller de 25 a 30 participantes), en su mayoría del sector oficial, otros del sector privado, los más renuentes. Indirectamente se han beneficiado las escuelas donde trabajan y en algunos casos las comunidades locales, estudiantes y padres de familia.

Este trabajo ha permitido un nivel de relaciones con otras organizaciones, instituciones, por ejemplo, los sindicatos magisteriales (Sindicato de Educadores de Santander, Sindicato de Educadores de Risaralda, Sindicato de Educadores de Magdalena, Asociación Distrital de Educadores, Federación Colombiana de Educadores), Comités de derechos humanos: Sabana de Torres, Villavicencio, Religiosos, Fe y Alegría, Pastoral Social,

IPEDHEP, Perú

En estos años hemos trabajado prácticamente en casi todo el territorio nacional. Es recién en el último año en que hemos decidido priorizar zonas y regiones en la búsqueda de hacer más eficiente el trabajo y más rápida la transferencia de nuestra propuesta. Asimismo hemos priorizado también el trabajo con institutos de formación docente, y la línea de formación de promotores.

Uno de los fenómenos más interesantes que hemos encontrado en estos años de trabajo con los maestros es que, a pesar de la gran diversidad geográfica y cultural del país, hay una cierta homogeneidad en el magisterio nacional; los maestros del Perú comparten el mismo estilo de formación, las mismas carencias y necesidades y la misma problemática.

La educación peruana, como el conjunto de la sociedad, está en una profunda crisis que si bien tiene su origen en gobiernos anteriores, se ha agravado profundamente durante estos últimos años. Algunos estudiosos de la educación hablan del «colapso» del sistema educativo peruano, y es el magisterio uno de los sectores más afectados por la política económica y educativa del actual gobierno. Actualmente, un maestro titulado y con varios años de servicio, gana 80 dólares mensuales, mientras que un maestro contratado gana 40 dólares mensuales. (Estando el costo de la canasta básica familiar por encima de los 500 dólares mensuales.) Eso evidentemente lo coloca en la obligación de realizar varios trabajos para poder subsistir, lo que afecta directamente la calidad de su trabajo. A esta situación se ha sumado, en los últimos tiempos, la inseguridad laboral por el anuncio del gobierno de la próxima privatización de las escuelas públicas.

Lo que sí marca las diferencias entre maestros de una y otra localidad, es la diversa situación de violencia a la que ellos se enfrentan.

En aquellos lugares donde la violencia senderista y la represión establecida por las fuerzas armadas marcan la coyuntura, su influencia es notoria sobre los grupos con los que trabajamos. En algunos lugares de nuestro país es imposible pensar en un trabajo del tipo del

que hacemos por el alto grado de riesgo que implica, tanto para los participantes como para el propio equipo del IPEDHEP, realidad muchas veces difícil de entender por los maestros de estas zonas que insistentemente solicitan ser atendidos.

En estos años de trabajo hemos llegado aproximadamente a 7.000 maestros tanto de educación inicial como de primaria, secundaria y de adultos en menor proporción. Hemos trabajado con directores de colegios, profesores de institutos pedagógicos y alumnos.

La manera como hemos llegado a ellos es variable. En algunos casos, la conexión ha sido a través de las Comisiones de Derechos Humanos (CODEHS) de las zonas, de las Vicarías de Solidaridad existentes, de Organizaciones no Gubernamentales (ONG) comprometidas con el trabajo educativo, del Sindicato de Maestros (SUTEP), de asociaciones de maestros (como equipos docentes), etcétera.

En algunos casos la llegada ha sido a través de profesores o directores que, habiéndose enterado de la importancia del trabajo, se han interesado y comprometido con él.

En este proceso de aprendizaje, hemos llegado también a los maestros a través de organismos del Estado como son las Unidades de Servicios Educativos (USES), de las sub-regiones de educación y aun del propio Ministerio de Educación. Sin embargo, nuestra experiencia de esta forma de llegada ha sido evaluada como negativa.

Encontramos a los maestros, así convocados, en una clara actitud defensiva por la creencia de que nosotros vamos por encargo del gobierno, lo que despierta en ellos gran hostilidad. En estos casos nos ha costado mucho convencerlos de nuestros reales objetivos y lograr en ellos un cambio de actitud, esta es la razón por la que preferimos las otras entradas.

Sin embargo es interesante señalar que en el último año el IPEDHEP ha firmado convenios con instancias educativas de gobiernos regionales, los que nos permiten una serie de facilidades para convocar a los maestros, aun durante sus propias jornadas laborales.

SERPAJ, Uruguay

Nuestros talleres se realizaron con seis grupos, en Montevideo (pero nucleando docentes de diversos puntos del país), Rocha, Paysandú, Tacuarembó, Río Branco y Salto.

No hubo una opción deliberada por trabajar en una zona específica sino más bien, responder a las demandas planteadas, aunque existe cierta dispersión amplia de las localidades atendidas. Además de Montevideo, que es la ciudad capital, en los otros cinco casos se trató de ciudades de menos de cien mil habitantes. Esquemáticamente, se puede decir que el Uruguay es un país carente de crecimiento económico desde hace más de tres décadas. Otro rasgo a señalar es el envejecimiento demográfico provocado por el escaso crecimiento y por la emigración; es un país aquejado por la macrocefalia, en cuanto su capital concentra la mitad de la población, el campo está completamente despoblado y la mayoría de las ciudades del interior, especialmente las del centro, tienen su población estancada dadas las escasísimas oportunidades laborales allí existentes. La inmensa mayoría de los participantes a los seminarios-taller trabajan en zona urbana. En una ciudad del interior uruguayo, un docente —especialmente un maestro— es aún una figura de prestigio: en el campo, la escuela es un núcleo de relacionamiento social y de dinamismo. Los maestros rurales se caracterizan por la especial mística con que encaran su labor.

Aunque sí hubo experiencias en que se trabajó con un núcleo claro y formalmente preestablecido (personal de un instituto, afiliados de un gremio) fueron casos excepcionales, que no corresponden a los seminarios-taller. Los participantes de la primera experiencia fueron invitados por nuestro equipo a partir de conocidos y de personas vinculadas al SERPAJ. En los restantes seminarios-taller, los propios participantes de una localidad quisieron realizar la experiencia en su medio encargándose ellos mismos de las invitaciones. No obstante, la mayoría de los participantes estaban vinculados con un diverso grado de compromiso a sus respectivas organizaciones sindicales de maestros y de profesores.

En los años de retorno a la democracia, ambas gremiales se destacaron por un alto nivel de movilización en reclamos al poder político, tanto en el plano de las reivindicaciones materiales como en las de carácter educativo.

REGION, Colombia

Para el desarrollo de nuestra propuesta estamos adelantando un proyecto general —que cubre, en orden de influencia, a la ciudad de Medellín, el municipio de Bello y algunos otros municipios de Antioquia—, y un proyecto localizado —ubicado en los barrios Zamora y la Gabriela—, el cual es una propuesta que busca influir más radicalmente en un espacio más reducido.

Podemos decir que el proyecto cruza toda el área metropolitana. Los participantes son siempre miembros de organizaciones comunitarias, casas juveniles, distintos pastorales, estudiantes, sindicatos, promotores cívicos, guerrilleros reinsertados y los educadores de los barrios periféricos de la ciudad.

A nuestra propuesta educativa en formación, promoción y desarrollo de valores han asistido 309 personas en dos ciclos organizados tanto para los educadores como para los miembros de organizaciones populares.

Como procuradores comunitarios se han capacitado 259 educadores y líderes de las comunidades, quienes quedan «baptizados» como procuradores después de un taller básico que los capacita para buscar la vigencia de los derechos humanos, dotándolos de las herramientas para prestar unos primeros auxilios legales o extralegales frente a cualquier atropello o violación. Esto no es lo único que hace el procurador comunitario ya que se busca que éste haga de los derechos humanos una vivencia, además de promoverlos como pauta de convivencia en su comunidad y en la escuela.

AMNU, México

Se convocó a participar en el proyecto a maestros de escuelas primarias públicas y particulares (confesionales y no confesionales), a través de invitaciones a directivos y personal docente en los planteles educativos, y directamente a maestros/as en particular. La manera de convo-

car a los maestros fue invitándolos a participar en el seminario de educación para la paz y los derechos humanos que se lleva a cabo en la UAA, sin costo alguno y con reconocimiento académico.

Las características de los maestros/as que han participado en las distintas etapas del proyecto, son muy heterogéneas. Hay quienes tienen tres o cuatro años de servicio y otros más que cuentan con una trayectoria hasta de 28 años en la docencia, por lo tanto, las edades también varían de los 22 a los 48 años.

En su mayoría los grupos han estado integrados por maestras y un mínimo porcentaje de maestros, por lo que las actividades que desarrollan fuera de la docencia están relacionadas, en la mayoría de los casos, con la atención del hogar, otros más ejercen también la docencia en otros niveles educativos. Han participado maestros/as que se dedican al comercio fuera del horario escolar y otros más que cursan la normal superior o alguna otra carrera profesional.

Los maestros y maestras son quienes juegan el papel central en este programa educativo, puesto que el proceso de formación en el que se involucran les permite fungir como promotores de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH) en sus grupos.

La forma en que ejercen esta labor es a través de las actividades o experiencias que ellos mismos diseñan, aplican y evalúan, pero sobre todo, por medio del cambio de actitudes en su actividad docente, en su relación con los alumnos/as, compañeros maestros/as y directivos, así como en las relaciones más allá de la esfera escolar, ya que, como ellos y ellas lo han manifestado, este proceso afecta todo el ámbito de las relaciones humanas.

PIIE, Chile

La dificultad insoslayable de la escasez de tiempo de los profesores, debida a la estructura escolar que los entrapa en una serie de tareas administrativas agobiantes, fue contrarrestada por la propia y sentida necesidad de los profesores de educar y educarse en derechos humanos y de construir relaciones más liberadoras en la escuela.

Durante 1990 el PIIE se abocó a la realización de talleres dirigidos a profesores. Ellos llegaban a los talleres porque ya habían generado una sensibilidad frente a los derechos humanos y buscaban elementos teóricos y metodológicos que les ayudaran a asumir una tarea para la que sentían tener más voluntad que preparación. Los talleres, que denominamos Derechos Humanos y Práctica Educativa, culminaban con la elaboración de pequeñas experiencias para implementar en sus escuelas tanto con alumnos, como con apoderados y profesores.

MEDH, Argentina

El programa de talleres con educadores del sistema formal comenzó en varios puntos del país simultáneamente:

—Por requerimiento del IIDH en acuerdo con gobiernos o instituciones oficiales de educación en San Luis, La Rioja, Córdoba, Entre Ríos, Chubut.

—Por requerimiento de autoridades educativas provinciales en Chubut, Entre Ríos, La Pampa.

—Por requerimiento de organizaciones gremiales docentes en Santa Fé, Córdoba, Buenos Aires, Chubut, Entre Ríos.

—Por requerimiento de regionales del MEDH y otros organismos de derechos humanos o grupos autogestivos en Santa Fé, Chaco, Buenos Aires, Río Negro, Mendoza, Corrientes, Misiones, Chubut. Cabe destacar que en todos los casos se contaba con el apoyo y reconocimiento de las autoridades educativas correspondientes.

—Por requerimiento de instituciones educativas (estatales y privadas) de los distintos niveles de enseñanza en Capital Federal, Buenos Aires, Santa Fé.

Desde el comienzo del proyecto hemos llegado en forma directa (a través de talleres presenciales o educación a distancia) a seis mil docentes de todos los niveles de enseñanza y tres mil estudiantes de nivel medio y superior. En todos los casos nuestra actuación ha sido por pedido de los destinatarios, en forma directa o a través de sus autoridades.

Fundamentalmente nuestra acción se desarrolló en el ámbito de la educación

pública en el interior del país, tanto rural como urbana, y generalmente en zonas críticas desde el punto de vista socioeconómico.

IV) La formación docente

La educación de los educadores de los derechos humanos requiere una extraordinaria dosis de osadía, por cuanto allí se está concentrando la parte más sensible del quehacer educativo, se podría decir, el corazón de la enseñanza. Mayor si se considera que se trata de una formación que se produce al margen del tiempo y el lugar pensados para la enseñanza tradicional (institutos normales, facultades de pedagogía), que llama al trabajo de personas que están de vuelta de casi todos los discursos, pero que aún quieren intentar transformar las conciencias partiendo desde el abecé. Por ello las actividades de capacitación en este terreno tienen como común denominador el vivenciar todo lo que se trasmite, el intentar salvar la brecha entre la teoría y la práctica. Vale decir, todas ellas responden a la modalidad de taller, en donde importa más motivar y suscitar que la exposición magistral. Donde se habrá fracasado irremediablemente si los participantes no emergieren sin haber diseñado una estrategia realista de modificar su práctica educativa cotidiana. Esas actividades pueden ser: a) talleres para estudiantes —y allí se discrimina en diversos niveles desde escolares hasta universitarios—, b) los tradicionales talleres para maestros de enseñanza primaria y media, c) la formación de monitores, esto es de multiplicadores que reapiquen con otros la formación que han recibido, d) talleres para directores y supervisores o inspectores y e) talleres dirigidos a la comunidad preferentemente a padres y vecinos, en una modalidad de vinculación con la educación popular o informal.

CINEP, Colombia

Las actividades desarrolladas con los maestros las realizamos con la metodología de taller, éste es la síntesis de diferentes procedimientos y técnicas

en las que se logra el intercambio de saberes, en un espacio y tiempo delimitados, en donde se construye un nuevo conocimiento. En el taller no se logra desarrollar la educación popular como un todo, puesto que ésta se concreta en procesos mucho más amplios y complejos, que tienen como escenario diferentes momentos pedagógicos y de socialización. Por lo tanto, el taller es un momento, dentro del proceso educativo, dinámico, creativo que implica una serie de prácticas, técnicas participativas, didácticas, metodológicas; integra comportamientos democráticos, de consenso, relaciones horizontales. Así como pedagógico-político, en cuanto tiene una intencionalidad política, transformadora, planteada en la realidad específica. El proceso pedagógico que se desarrolla, la construcción de procesos, el diálogo de saberes es tan importante como los contenidos. La transmisión de información tiene sentido como medio para este fin.

TAREA, Paraguay

Monitores

Desde el mes de febrero un grupo de docentes interesados en el tema acordaron reunirse semanalmente con el objetivo de compartir y reflexionar sus experiencias educativas. Este grupo se constituyó finalmente en el equipo central de monitores docentes quienes son los que apoyan, promueven y desarrollan los talleres con docentes de diferentes instituciones del país.

Talleres con docentes

Al inicio del año los talleres se realizaron a través de contactos personales con profesores, directos y personas amigas que promocionaban el proyecto, y por un interés particular de los directivos o de docentes en relación al tema. El ofrecimiento a los colegios públicos —del Estado— se vio restringido por el temor y el control ejercido desde el Ministerio de Educación —el que estuvo siempre en manos de personas ineptas para el cargo y fieles al partido de gobierno. El cambio de ministro abrió la posibilidad de relacionarnos con el Ministe-

rio y la posibilidad de trabajo en los colegios públicos donde se encuentra la mayoría de los docentes y de los alumnos del país.

Talleres con supervisores y directores

Se constata entonces la necesidad de que los supervisores responsables del control sobre los directores según las zonas en el país y los directores estén informados y se interesen mínimamente en el tema. Ambos son figuras clave en el sistema educativo paraguayo para llegar con más tranquilidad y facilidad a los docentes que trabajan en el aula y que son los ejes principales del proyecto.

Se organizaron talleres dirigidos a supervisores y a directores con lo que se dio inicio a una modalidad diferente de talleres cuyo objetivo es el de buscar la participación y la colaboración de directores y supervisores para el desarrollo del proyecto.

Proyecto piloto en un colegio

En el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, colegio privado, religioso, se puso en marcha un programa que denominamos «Proyecto piloto» de educación en derechos humanos. La directora de la institución solicitó a Tarea el acompañamiento y seguimiento de esta experiencia.

El objetivo fundamental de la experiencia es el de introducir los derechos humanos en las actividades del colegio, tanto a nivel pre-primario, primario y secundario. Para ello se trabajó en dos aspectos que son a) sensibilización y motivación de los docentes, b) generar actividades con los docentes en torno a los derechos humanos.

Proyecto piloto niños:

En el marco del proyecto piloto del colegio Sagrado Corazón de Jesús se trabajó de una manera especial con los niños de pre-primaria (5-6 años) y primer grado (7 años); fue una experiencia muy positiva en términos de introducir algunas actividades directamente en el aula,

ayudó mucho para que esto fuera posible la contratación de una profesora parvularia y el asesoramiento de especialistas en educación inicial.

Las actividades realizadas se basaron fundamentalmente sobre el valor «solidaridad».

En esta etapa se realizaron juegos de patio, relatos de cuentos, fábulas, dramatizaciones, creaciones, presentación y conocimiento de los derechos del niño.

Todas las actividades realizadas con los niños tienen alguna continuidad durante la semana a través de las profesoras del grado.

IPEDEHP, Perú

La capacitación en el IPEDEHP se da en diferentes niveles. El primero es el Taller de Primer Nivel o de Motivación, que llamamos «El reto de educar en derechos humanos para la paz». Este taller cuenta con un mínimo de 22 horas cronológicas distribuidas según las posibilidades de los maestros. Los objetivos de ese taller son: sensibilizar a los docentes sobre la problemática de los derechos humanos en el Perú; promover una mayor toma de conciencia de la necesidad de educar en derechos humanos; hacer un diagnóstico de la situación de derechos humanos en la escuela como reproductora del sistema; proponer contenidos, estrategias metodológicas y materiales educativos para educar en derechos humanos y desarrollar técnicas participativas que contribuyan a la práctica de relaciones democráticas de convivencia humana en el contexto escolar, familiar y comunitario. Este taller se divide en tres partes. Una de diagnóstico (de la realidad nacional, de los derechos humanos, de la escuela, de los maestros), una segunda, de propuesta tanto de currículo manifiesto como oculto (metodología, disciplina, evaluación, organización estudiantil, autoridad, unidades de aprendizaje) y una tercera, de conclusiones y tareas. Este taller adquiere diversas modalidades cuando se dirige al pleno de un centro educativo (dirección, personal docente, administrativo, de servicio, delegados de padres de familia y alumnos) o cuando se dirige a un grupo mixto formado por profesores de varios centros educativos (no menor

del 25% de profesores de cada centro). Según el número de participantes se conforma el equipo que asumirá todo el curso-taller. Cuando el grupo es pequeño (entre 30 y 50 personas) van dos responsables, cuando sobrepasan este número el equipo se conforma con tres personas. De la misma manera, cuando los cursos son en la costa o en la selva se requerirán menos personas que cuando son en la sierra, a más de 3.000 metros de altura sobre el nivel del mar, lo que contribuye a un mayor cansancio de los capacitadores.

Al finalizar el taller de primer nivel, los profesores se plantean tareas para un año, de acuerdo a sus posibilidades reales, las que varían de escuela a escuela. Es sobre estas tareas que se hace el seguimiento, el que descansa tanto sobre el grupo organizador responsable, sobre los promotores y sobre el IPEDEHP, a distancia, manteniendo contacto con ellos, o directamente, si por alguna razón hay que volver a la zona. Tiempo después, generalmente un año, y sobre la base del esfuerzo del grupo para el cumplimiento de las tareas, se regresa para el taller de segundo nivel o de profundización. Los objetivos de este taller son: evaluar el trabajo realizado después del taller de primer nivel en relación a las tareas diseñadas; afianzar los logros obtenidos en la aplicación de la propuesta; reconocer las dificultades que se han encontrado con la finalidad de convertirlas en nuevos retos a ser asumidos; profundizar la reflexión que ya se ha iniciado en torno al reto de educar para la paz y los derechos humanos desde la escuela; proponer nuevos instrumentos, metodologías y contenidos, y comprometer a los participantes en su rol de difusores de la propuesta de educar en derechos humanos. Este taller tiene también tres partes: una primera de evaluación del trabajo realizado, una segunda sobre resolución pacífica de conflictos en las escuelas y una tercera sobre tecnología educativa para el manejo del currículo desde la perspectiva de los derechos humanos. Este nivel también supone tareas y compromisos de los participantes y su respectivo seguimiento, en la misma modalidad que en el curso-taller de primer nivel.

Finalmente el IPEDEHP ofrece talleres específicos o de tercer nivel, que tratan sobre un solo tema con mayores niveles de profundidad y de forma concreta y práctica. Este tema es elegido por cada grupo en función de las dificultades que encuentran en la puesta en práctica de la propuesta de educar en derechos humanos para la paz, con la finalidad de hacerlos más accesibles teórica y metodológicamente a cada uno de los participantes y acompañarlos en el proceso de ponerlo en práctica en sus respectivas escuelas. Hasta el momento tenemos diseñados dos talleres de este tipo: uno de disciplina y otro de evaluación y estamos en la elaboración de un tercero sobre metodología.

Ya en el segundo nivel vamos seleccionando, en coordinación con las organizaciones de la zona, los mejores maestros que por su nivel de compromiso, capacidad de llegada a los demás, claridad en la opción de los derechos humanos, interés, etcétera, pueden ser formados como promotores. Seleccionamos un grupo de 20 maestros en la zona elegida y los capacitamos con todos los recursos teóricos, metodológicos, materiales, etcétera, con la finalidad de hacer de ellos los responsables de los nuevos talleres de primer nivel en sus zonas.

Es decir, les transferimos la experiencia. Esto nos está permitiendo una llegada más rápida a mayores sectores de la población y la posibilidad de que el IPEDEHP continúe con los niveles superiores de capacitación. Inicialmente, después de este proceso de formación, que se realiza en régimen de internado y dura siete días, se les acompaña en los primeros talleres que ellos realizan, evaluando y apoyando su trabajo en la misma práctica. Finalmente delegamos absolutamente en ellos este primer nivel de trabajo y nos reunimos con los promotores cada cierto tiempo con la finalidad de evaluar y profundizar, para seguir avanzando.

Nuestro interés es que estos promotores participen también en el desarrollo de propuestas educativas para sus zonas, así como en los esfuerzos desarrollados por los comités de pacificación de las mismas.

SERPAJ, Uruguay

Los primeros talleres que se realizaron dejaron un resultado poco satisfactorio; la exigüidad del tiempo empleado (10 horas), apenas permitía lograr una primera sensibilización en torno al tema e impedía que se materializaran las experiencias didácticas. A partir de 1988, cambió el procedimiento; el «1er. Seminario-Taller de Elaboración de Experiencias Educativas en Derechos Humanos» supuso un encuentro intensivo de tres días, donde se compartió el alojamiento y tuvo dos instancias de seguimiento de dos días de duración cada una. El aumento del número de horas empleadas así como el funcionamiento en régimen cerrado, hicieron posible que se trabajara con mucha mayor intensidad y aprovechamiento.

REGION, Colombia

La propuesta de educación en derechos humanos adelantada por Corporación Región es una propuesta que desde la educación popular (no formal) busca desarrollar una concepción preventiva, humanista e integral de los derechos humanos entendidos como una vivencia cotidiana en las relaciones interhumanas. Por ello esta propuesta está dirigida fundamentalmente a lograr procesos de acompañamiento en derechos humanos a las organizaciones comunitarias y a los educadores de la ciudad de Medellín. Es decir, es no sólo una propuesta de educación popular (y más específicamente comunitaria) sino también una propuesta desde la educación popular para la educación formal, donde buscamos tener una presencia, incidir a su interior y afectar con propósitos formativos, pero ante todo preventivos, los espacios y relaciones en que se desenvuelve la vida escolar como instancia de socialización para la convivencia y la democracia.

Para desarrollar esta propuesta trabajamos en procesos aislados con los educadores y con los miembros de las organizaciones comunitarias, ya que estos procesos conllevan contenidos, ritmos, metodologías e intencionalidades diferentes.

El proceso de acompañamiento comienza con un Taller Básico de Capacitación a Procuradores Comunitarios,

donde buscamos no sólo sensibilizar y suscitar el interés por los derechos humanos como pauta de convivencia, sino también capacitar en la defensa práctica y en la promoción de los derechos humanos mediante el conocimiento de las herramientas legales que permitan ejercer la defensa de la comunidad ante los atropellos y violaciones a que se ven sometidos constantemente. Luego de este primer taller de tres días continuamos el proceso con reuniones mensuales que llamamos de asesoría donde buscamos analizar la coyuntura en derechos humanos, repasar los contenidos de los talleres, compartir y discutir los problemas que en esta materia se están presentando en las comunidades, así como las experiencias y acciones que en defensa de los derechos humanos hayan adelantado los procuradores comunitarios. En estas asesorías mensuales se dota al procurador comunitario de los materiales que lo actualicen y le permitan una mejor defensa de la comunidad en su práctica cotidiana. Para los procuradores comunitarios (tanto educadores como líderes barriales) más interesados en desempeñarse como promotores y multiplicadores de su experiencia en derechos humanos programamos al año dos talleres nivel II donde centramos la atención en dos direcciones (de un lado, la vida cotidiana y los derechos humanos y de otro lado, en la profundización sobre los organismos y mecanismos nacionales e internacionales de defensa de los derechos humanos).

El taller nivel II con los educadores hace énfasis en la vivencia de los derechos humanos en el aula, como esencia de un ambiente escolar de aprendizaje. El taller nivel II con los líderes de las organizaciones cívicas ahonda en los mecanismos de solución pacífica de conflictos y los derechos humanos como norma de las relaciones y vínculos societarios.

Otra dimensión de nuestra propuesta de educación en derechos humanos la constituyen las Jornadas de Formación y Desarrollo de Valores que desarrollamos en un ciclo de cuatro jornadas (sobre la participación, la libertad, la justicia y la solidaridad) trabajando en una jornada cada valor.

Estas jornadas buscan encontrar conjuntamente la manera de aterrizar, concretar y hacer vivencia la dimensión ética y reguladora de los postulados fundamentales de la dignidad implícita en los derechos humanos.

AMNU, México

El seminario de formación de profesores ha sido la actividad central del proyecto en torno a la cual gira el trabajo de todos los participantes. Este seminario se desarrolla siguiendo dos líneas de acción básica para la formación de maestros en EPDH:

1) *Fundamentación teórica y metodológica.*

Con esta fundamentación se pretende satisfacer la necesidad de orientar al maestro/a en aspectos teórico-prácticos, tanto en la pedagogía como de los derechos humanos. Dicha fundamentación consiste, a grandes rasgos, en lo siguiente:

Por lo que respecta a las orientaciones pedagógicas básicas, el fundamento lo han constituido en buena medida el modelo del dominio afectivo de B. Bloom, la teoría del desarrollo moral de L. Kohlberg y el modelo de los «cuatro modos de educación moral» que propone K. Ryan.

En cuanto a los aspectos teórico-prácticos de los derechos humanos, se ha diseñado un programa básico que abarca cinco derechos fundamentales: fraternidad, justicia, libertad, verdad y vida, con los que se pretende abarcar todos los contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Estos cinco derechos se seleccionaron de acuerdo con el programa de formación en derechos humanos de la Vicaría de la Solidaridad de Chile.

El estudio y la reflexión acerca de cada derecho se realiza analizando sus implicaciones en los distintos niveles de las relaciones sociales, es decir, en el ámbito familiar, en la comunidad (que bien puede ser la escuela, el centro de trabajo o el barrio), en el ámbito económico, político, cultural y social del país y, finalmente, en las relaciones internacionales.

El programa de formación en derechos humanos también se ha enriquecido con aportaciones que se han integrado

al esquema de derechos humanos presentado, como la del Servicio Paz y Justicia de Uruguay y del Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación pro Derechos Humanos de España, que ha producido valiosos materiales de apoyo, tanto para la formación de maestros/as como para el trabajo con los niños/as.

Los aspectos teóricos y metodológicos expuestos, se cubren a través del estudio, la reflexión y la participación en exposiciones teóricas y en actividades como la lectura previa a la presentación oral de temas, discursos, videoforos y, sobre todo, en la realización de experiencias en las que se utilizan dinámicas individuales o grupales tales como: representaciones, juegos y ejercicios, en los que de alguna manera se puedan vivenciar situaciones de violación a los derechos humanos, analizarlas y sacar conclusiones.

2) *Capacitación para la aplicación de la metodología de la EPDH.*

Con esta segunda línea de acción se pretende dar al maestro/a elementos que le faciliten el diseño, aplicación y evaluación de experiencias educativas para la PDH, que constituye la parte medular de la metodología para la educación en estos valores, y requiere de una capacitación básica para que el maestro/a pueda ejercer su labor como promotor de los derechos humanos en el aula, tanto a través de estas actividades planeadas, como de su actuación cotidiana en la escuela.

Es por lo anterior que esta segunda línea de acción del seminario de formación en derechos humanos se dirige a la capacitación para la aplicación de dicha metodología, a través de la participación en la fase de taller o parte práctica del seminario.

Estas experiencias educativas para la EPDH se diseñan a partir de los temas y actividades de programas y libros de texto de las distintas áreas del plan de estudios de la educación primaria, que se seleccionan por ser susceptibles a la articulación de una experiencia educativa en alguno de los cinco derechos que integran el programa básico de derechos humanos.

Esto significa que, cuando el maes-

tro/a hace la planeación periódica de los contenidos en cada una de las áreas, identifica aquellos temas que se relacionan con algunos de los referidos derechos y diseña una experiencia, dando a los mismos contenidos del programa un enfoque distinto para hacerlos congruentes con los objetivos de la EPDH; es decir, lograr que los niños y las niñas asimilen e incorporen el respeto a los derechos humanos a través de la vivencia de dicho respeto, más que del conocimiento de la fundamentación teórica, filosófica o jurídica o de la evolución histórica de tales derechos.

Una vez iniciado este proceso, se continúa con la aplicación de la experiencia en el aula y se concluye con la evaluación de la misma.

En dicho proceso los maestros/as requieren tanto del apoyo del equipo de asesores, como del grupo de colegas que participan en el seminario de EPDH, por lo que, además de ofrecer asesoría fuera del tiempo destinado al seminario, se dedica un espacio dentro de éste al trabajo en equipo para el diseño de experiencias y para que al menos un maestro/a ponga en común la última experiencia educativa para la EPDH realizada con su grupo escolar y los resultados obtenidos con su aplicación.

Por medio de esta puesta en común, los maestros/as pueden intercambiar experiencias y recibir sugerencias, observaciones y críticas para evaluarlas y mejorarlas, sin embargo es un proceso difícil en el que se observa al principio cierta resistencia de los maestros/as a presentar en el grupo sus experiencias, debido, por un lado, a la dificultad que implica diseñar y aplicar una experiencia que realmente contribuya a formar o modificar actitudes de respeto a los derechos humanos, puesto que se requiere del esfuerzo creativo del maestro/a para ir más allá de la reproducción de ejercicios y actividades contenidos en el programa y en los libros de texto.

Por otro lado, esta resistencia obedece también a que el maestro/a tradicionalmente juega el papel de evaluador, pero nunca, o pocas veces, realiza un trabajo de equipo en el que se autovalúe o sea evaluado por los compañeros/as maestros/as.

PIIE, Chile

Los talleres realizados por el equipo del PIIE pretenden ser una instancia de encuentro y reflexión destinado a que los profesores, partiendo de su propia experiencia docente, se formulen preguntas acerca del papel que le cabe a los derechos humanos en la educación formal y elaboren propuestas destinadas a insertarlos en su ejercicio docente en ambas dimensiones del currículo escolar.

En ese sentido los talleres entregan, por una parte, elementos teóricos que alimentan una visión crítica tanto de la escuela como de las propias prácticas pedagógicas y, por otra, herramientas metodológicas para elaborar nuevos modelos de diseño curricular e implementarlos valorando aspectos presentes tanto en los programas de estudio como en la cultura de la escuela.

Temas tales como la concepción jurídica e histórica de los derechos humanos, los principios fundantes de la educación en derechos humanos, las alternativas curriculares para la incorporación de esta temática a la escuela, entre otros, se enriquecen y complementan con la narración y representación de experiencias significativas que los profesores han vivido en la escuela, con instrumentos que permiten un acercamiento afectivo a la temática o con ejercicios que buscan rescatar la dimensión corporal del ser humano.

En cuanto al currículo oculto, los talleres buscan generar una reflexión en torno a las formas y características de las relaciones interpersonales en la escuela; a la normativa, su generación y sus consecuencias; a la distribución del espacio escolar y su significado en los procesos educativos, al rol docente y a la actitud de los maestros frente a su propio quehacer pedagógico, entre otros aspectos que constituyen el conjunto de mensajes que la escuela entrega y que contribuyen a configurar en los alumnos una concepción del ser humano y de la sociedad.

En cuanto al currículo manifiesto, los talleres del PIIE proponen una nueva mirada de los contenidos curriculares tradicionales, apuntando a identificar, analizar y problematizar aquellos conflictos de derechos humanos que en ellos se presentan.

MEDH, Argentina

1. Programa curso-taller a distancia

Objetivos:

—Incorporar la temática de los derechos humanos en el perfeccionamiento docente a distancia.

—Impulsar la formación de grupos de trabajo de docentes y fortalecer los grupos ya existentes fomentando su capacidad autogestiva.

—Favorecer la contextualización curricular desde la perspectiva de los derechos humanos.

—Promover la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales que tiendan a convertir la escuela en un espacio para la construcción de los derechos humanos.

—Instrumentar teórica y prácticamente a los docentes en la temática de los derechos humanos y la educación, y en la temática grupal para llevar a cabo estos proyectos.

Estrategias:

Se propone un curso-taller en seis módulos (cuadernillos), cada uno de los cuales desarrolla un eje temático. El curso está dirigido a grupos de docentes de todos los niveles educativos o estudiantes terciarios. Las características de esta estrategia son:

—El curso es autodirigido: requiere responsabilidad para organizar los tiempos de trabajo según un ritmo constante. Cada cuadernillo lleva un tiempo promedio de cursado de 24 horas cátedra.

—Es grupal: por ello gran parte de la energía está puesta en la formación del grupo de trabajo. Los grupos cursantes pueden ser organizados a partir de una institución educativa o a partir de grupos de docentes que se nuclean espontáneamente.

—Tiene algunas instancias presenciales (talleres y jornadas) que se planean en conjunto entre cada grupo y el equipo.

—Es participativo. No está formulado solamente para la memorización de una serie de informaciones. Se proponen actividades de indagación, exploración y reflexión para que cada grupo produz-

ca sus conceptos que serán evaluados conjuntamente.

—Cada módulo se desarrolla alrededor de un eje temático concebido con independencia de los otros módulos.

—La evaluación de cada módulo se realiza a través de un trabajo grupal que es enviado a los evaluadores, quienes hacen una devolución al grupo.

2. Programa de capacitación para directores y supervisores

Objetivos:

—Reflexionar sobre los límites y posibilidades en que la escuela realiza la protección especial a que tienen derecho los niños, fundamentalmente en lo relativo al derecho a la educación.

—Conceptualizar y vivenciar situaciones que permitan a los equipos directivos y supervisivos revisar su rol desde la perspectiva de los derechos humanos (considerando los derechos de los distintos grupos e intereses que interjuegan en la vida de la institución).

—Formular estrategias de participación y de coordinación de grupos de aprendizaje para hacer de la escuela un espacio para construir los derechos.

Estrategia:

Se trata de una propuesta de capacitación presencial para grupos de directores y supervisores de una misma jurisdicción o localidad, que tienen por tanto similares lineamientos político-educativos, y asimismo, necesitan articular acciones en relación a una misma comunidad, y a los distintos grupos que lo conforman, a través de la formación de grupos de trabajo.

SERPAJ, Ecuador

Contenido de los talleres:

Primer día

Objetivo:

—Que los participantes tomen conciencia que ellos y los niños tienen derecho a desenvolverse en un espacio educativo de plena realización humana.

Contenido generador:

—El derecho a una vida digna y

desarrollarse como una persona humana.

Contenidos específicos:

—Conocimiento del ser humano individual y del grupo.

—Conocimiento educacional: escuela, educación, maestro, alumno.

Resultado esperado:

—Descripción crítica por parte de los participantes acerca de los contenidos reflexionados, como parte de la estructura escolar.

Segundo día:

Objetivo:

Que los participantes descubran que son a la vez gestores y productos de una estructura escolar ritualizada y mistificadora que va contra su realización como ser humano.

Contenido generador:

—La violencia en la escuela.

Contenido específico:

Tipos de maltrato en el centro escolar: cultural, pedagógico, físico-psicológico.

Resultado esperado:

Confrontación entre lo que es la escuela y lo que debe ser la educación.

Tercer día:

Objetivo:

—Que los participantes inicien un proceso de acción concreta en el ejercicio de los derechos del ser humano en general y del niño en particular.

Contenido generador:

Acciones de solución concreta extraída de la realidad de los maestros en relación a los problemas del maltrato escolar.

Contenido específico:

Soluciones de acción y estrategias de seguimiento.

Resultado esperado:

Definir acciones de solución del diario convivir en la escuela, promoviendo la protagonización del ser humano.

V) Contenidos y metodología

Procurar extraer elementos comunes de los diversos contenidos que se presentan en los talleres de formación

docente en derechos humanos no es una tarea fácil. Con todo, se puede detectar una zona temática que hace referencia a la *práctica educativa*, generalmente en ella se procura reflexionar sobre una serie de actividades rutinarias que forman parte del quehacer cotidiano escolar. Estas actividades pueden involucrar tanto la interacción diaria en el seno del aula, como otro tipo de relaciones un poco más difusas que son los vínculos que atan al docente con el sistema educativo en general. Por eso, respecto a lo primero se tienen en cuenta aspectos como: la elaboración de un diagnóstico, la evaluación, la relación maestra/o alumnos/as, la disciplina, etcétera. En el segundo aspecto, se pueden considerar cosas como las relaciones de autoridad respecto a directores y/o supervisores, el uso de guardapolvos o uniformes, el trabajo administrativo, las condiciones materiales de trabajo (local, equipos, subsidios), la remuneración salarial de la profesión, etcétera. Muchos de estos aspectos están tan entrelazados que sólo es válido separarlos transitoriamente. En algunas experiencias —como es el caso del PIIE y del Serpaj Ecuador— existe un peculiar énfasis en el análisis de estas facetas, en ese sentido, el concepto de «currículo oculto» manejado, indica su importancia en cuanto se trata de elementos que tienen una especial fuerza para enseñar o transmitir mensajes, que son tanto o más percibidos por los alumnos que los mensajes manifiestos del currículo explícito. La importancia asignada a esta dimensión es justificada si se piensa que en muchos participantes es la primera ocasión que se toman para guardar un distanciamiento crítico respecto a estos aspectos que se han recibido como supuestos indiscutibles.

TAREA, Paraguay

Diferenciamos los talleres para directores y supervisores de los talleres dirigidos a los docentes. Para los primeros el objetivo es dar a conocer la propuesta de Tarea (objetivos, contenidos, materiales) e introducirlos en los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que sustentan la necesidad de una educación en derechos humanos.

Los talleres dirigidos a los docentes buscan crear condiciones para motivar el

interés de los docentes hacia el tema. Se dividen en dos módulos, cada módulo consta a su vez de dos dinámicas que se desarrollan en dos talleres de cuatro horas de duración cada uno.

Primer módulo:

Taller 1: Se trata de lograr una conceptualización de los derechos humanos partiendo de situaciones cotidianas, permitiendo a los integrantes del grupo descubrir qué derechos están siendo atropellados y también el preguntarse por qué pasa esto.

Taller 2: En este módulo se tiene la posibilidad de conocer los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y confrontar con la realidad del país dándole una calificación a Paraguay.

Segundo módulo:

Taller 1: Se reflexiona sobre la realidad de la escuela en donde están involucradas las diferentes instancias de la comunidad escolar, directivos, maestros, alumnos, padres, etcétera, se analizan qué valores y qué antivalores se viven cotidianamente.

Taller 2: Con esta dinámica se plantea un análisis y reflexión de la práctica docente, sus actitudes (autoritario, permisivo, inconstante, democrático) y qué reacciones provocan esas actitudes en los alumnos.

IPEDEHP, Perú

La metodología de todo el proceso de capacitación es dinámica, involucrante, integral, profundamente participativa e inductiva. Partimos siempre de lo concreto, de la realidad y de la problemática de cada uno de los asistentes; fomentamos las relaciones interpersonales democráticas y solidarias. Poco a poco hemos ido reduciendo las charlas expositivas y logrando que los propios maestros sean los constructores tanto del diagnóstico como de la propuesta. De esa manera, y con nuestra ayuda, se va logrando que la propuesta se vaya elaborando como una necesidad sentida por ellos mismos, responda a sus necesidades concretas y les brinde fuerza suficiente para trabajar comprometida y esforzadamente en hacerla realidad, lo que no es fácil.

Los talleres trabajan integralmente los aspectos cognitivos y subjetivos de los participantes y de cada uno de los temas. Eso nos permite revisar posturas ideológicas muchas veces dogmáticas y crear el ambiente y la disposición para la crítica, la autocritica y la creatividad. Para esto, hemos incorporado un conjunto de dinámicas que nos ayudan a introducir los temas, analizarlos y sacar conclusiones. Las dinámicas, así entendidas, tienen todo un sentido dentro del trabajo que se va realizando y no son usadas solamente como elemento distractor y relajante.

SERPAJ, Uruguay

Desde el principio hubo una opción por la metodología de taller, o sea aquella en que la teoría y la praxis pudieran complementarse debidamente mediante momentos de exposición en que la responsabilidad se centra en los organizadores y momentos de actividad en que los talleristas deben participar activamente. Se trata de una actividad formativa que apunta a la concreción final en un producto: en este caso, los participantes deben planificar experiencias didácticas.

El seminario-taller se postula como el inicio de una senda de modificación, en por lo menos tres planos. El primero de ellos es que nos proponemos suscitar una concepción integral de los derechos humanos. De acuerdo a la coyuntura histórica del Uruguay, la expresión «derechos humanos» connotaba en vastos sectores, sólo una referencia a ciertos derechos civiles y políticos (la lucha contra la tortura, la desaparición forzada y sus secuelas). Como ya hemos dicho, hemos querido modificar esa visión reductora, ampliándola hacia el conjunto de derechos. Pero esto no se reduce a una mirada más amplia, sino a un encare que no se limita a la denuncia sino que se abre a una dimensión de lucha para la obtención y defensa de los derechos humanos.

El segundo aspecto que deseamos modificar es la creencia casi mágica en lo que podríamos llamar el poder de las palabras y las formas. Es decir, pensar que para educar respecto a los derechos humanos se debe mencionar explícitamente el término, hacer que el alumnado

incorpore el vocablo y que memorice la letra de los documentos que los consagra. Pensamos que es esa otra visión empobrecedora y peligrosa, que confía más en la verbalización que en la vivencia profunda y que además tiende a hacer creer que los derechos humanos son asunto hermético de juristas, capaces de desentrañar enigmáticos textos. Nuestro objetivo allí, ha sido el de propiciar el descubrimiento de la presencia de los derechos humanos en todas las actividades cotidianas del universo educativo, en cuanto en todas ellas se juega el dilema de la opresión o la libertad de las personas y los grupos. En consecuencia, el centro de gravedad se desplaza de las fórmulas —que pueden memorizarse mecánicamente y declamarse dogmáticamente— a los elementos de juicio que se proporcionan para que la dignidad humana sea vivida.

El tercer aspecto que un seminario-taller se propone modificar ya se ha mencionado, es la tendencia teorista e intelectualista de la educación uruguaya. Por eso, el objetivo es que el docente no salga sólo con una conciencia enriquecida, sino que además, se comprometa en una práctica de transformación de su actividad. Y esas experiencias concretas, deseamos que sean diseñadas para seres humanos reales, abarcando todas sus dimensiones y no dirigiéndose exclusivamente a su intelecto. El enorme peso racionalista en nuestra enseñanza, nos obliga a esforzarnos para llegar al cuerpo, a la sensibilidad, a los sueños.

Todo esto obliga a una variedad de actividades requeridas que deben armonizarse y adecuarse a las características del grupo (estudio de documentos previo al taller, conferencias, discusión en grupos, elaboración de resúmenes, elaboración individual y colectiva de experiencias, etcétera). La forma de verter todo ello podía ir desde la realización de dinámicas grupales o un juego o canto o dibujos.

Los contenidos de un seminario-taller

Las cuatro etapas que describimos secundariamente han estado presentes en todos los seminario-taller, aunque las actividades y técnicas mencionadas se

utilizaron con flexibilidad.

La primera unidad de los talleres es el *reconocimiento de la propia práctica educativa*. Tiene como objetivo que los participantes diagnostiquen globalmente las circunstancias en que desarrollan su labor docente y expresen sus necesidades, dificultades y sentimientos al respecto. Un recurso didáctico empleado ha sido el «naipe escolar» (material de CIDE, Chile), un juego que busca construir colectivamente la historia de una escuela o liceo, procurando que se manifiesten los principales problemas a que se enfrentan y cuáles son sus causas y consecuencias. Dentro de esa misma línea de trabajo, se solicita a los participantes que compartan cuáles son las cosas que, a pesar de las dificultades, lo animan a continuar en esa tarea, buscando identificar las experiencias gratificantes del trabajo docente.

La segunda unidad trata de *derechos humanos, democracia y educación*. Si la primera unidad era esencialmente vivencial, en ésta predomina lo doctrinario y reflexivo. Aquí generalmente el punto de partida es un ángulo eminentemente historicista desde el que se reseña el proceso de la forja de los derechos humanos, procurando despejar prejuicios etnocéntricos (concebir los derechos humanos como fruto de una sola cultura), prejuicios formalistas (pensar que la simple proclamación de la ley alcanza) y la negación del valor de los derechos humanos como instrumento de la convivencia (sostener que su proclamación es una trampa puesto que estos no se cumplen).

Esta unidad permite fijar nociones que continuamente son retomadas a lo largo del taller, además de analizar la compleja trama de relaciones entre esos tres factores; esquemáticamente mencionamos algunas: un sistema democrático que armonice los ideales de libertad cívica y de igualdad material contenidos en la declaración universal de 1948; el papel movilizador de la educación en la construcción de una sociedad en que los derechos humanos sean respetados; el desafío de democratizar el acceso a la educación; el desafío —no menor— de democratizar la gestión de las instituciones educativas, la formación en actitu-

des y valores democráticos como fin educativo de igual importancia que la transmisión de conocimientos.

La tercera unidad consiste en los *criterios metodológicos para una educación en derechos humanos*. En ocasiones se ha comenzado desplegando una serie de factores intervinientes en la actividad educativa: los contenidos, la evaluación, la metodología, las relaciones humanas, las condiciones materiales, la institución (el sistema educativo), la autocritica, el trabajo en equipo. Otras veces, se procura mirar el quehacer docente con los ojos de los alumnos, se recurre a un juego de simulación por el que algunos talleristas desempeñan el papel de niños o adolescentes relatando lo que sienten respecto a su escuela o liceo. Un segundo paso es confrontar el resultado obtenido con análisis pedagógicos respecto al fracaso escolar. Por último, se solicita a los participantes del taller que reúnan lo afluado elaborando ellos mismos cuáles deberían ser los criterios metodológicos de una educación renovada.

En esta unidad se debate la presencia de los derechos humanos en el currículo escolar; esto es especialmente agudo para la enseñanza secundaria, porque siempre existe la tentación de reducir la temática a lo jurídico y por consiguiente, confinarlo en una asignatura con un tiempo y un espacio propio en el plan de estudios. De esta forma se exoneraría del compromiso al resto del espectro de experiencias que se suscitan en la vida escolar. Otros temas abordados son: el papel de las denuncias, la objetividad, la laicidad, la politización de la tarea docente, la dificultad de evaluar una enseñanza cuyo resultado final es un comportamiento ético que está fuera del alcance de los educadores.

Finalmente se accede a la cuarta unidad, la *elaboración de experiencias*, que es la última y la fundamental. En la realización de estos talleres hemos atesorado esta sencilla enseñanza: el éxito de la formación docente en educación de los derechos humanos reside en suscitar la resolución de obrar. De nada valdría que el docente tomara conciencia de la importancia que tienen los derechos humanos, si al mismo tiempo no descubrie-

ra la de plasmarlos en su práctica educativa en las condiciones reales con que la desarrolla.

Por eso, un espacio generoso del taller se dedica al diseño de experiencias. Las mismas pueden ser de carácter curricular o extracurricular, pueden cubrir contenidos desarrollados dentro del aula o actividades fuera de ella; en el caso curricular, pueden comprender la integración de diversas asignaturas. También en ese sentido, se hace hincapié en que se deben considerar los planes y programas vigentes así como las condiciones de espacio y tiempo que habitualmente se posee. En ese sentido, se solicita que se detalle: 1. objetivos, 2. contenidos, 3. actividades y técnicas, 4. materiales, 5. evaluación.

El taller finaliza con una evaluación personal y colectiva y la recolección de críticas y sugerencias. Habitualmente, el diseño de experiencias es continuado por los integrantes por sí mismos. También se pone en práctica la experiencia y se da cuenta de sus resultados. Muchas de ellas han sido publicadas en la revista que edita nuestro equipo.

REGION, Colombia

Este punto es quizá el nudo más preocupante en el desarrollo de la experiencia educativa en derechos humanos, porque éste no es un asunto que uno pueda resolver de una vez por todas para echar a andar la propuesta educativa. Por el contrario se encuentra que cada experiencia, cada contenido, cada taller, cada grupo de personas a quienes va dirigido exige una reflexión sobre el «cómo hacer».

El problema de los procedimientos, la forma, el camino para buscar el logro de los objetivos en la propuesta de educación en derechos humanos es un asunto de preocupación constante por parte de quienes en Región adelantamos este proyecto. Una primera dificultad que es necesario enfrentar y sin la cual la propuesta educativa en derechos humanos no tendría ninguna eficacia, es la de sensibilización.

Este proceso de capacitación de los procuradores comunitarios es complementado con una capacitación en los mecanismos legales y extraleales de

defensa de los derechos humanos, las declaraciones, los derechos constitucionales y legales, las garantías constitucionales para la defensa de estos derechos (acción de tutela, *habeas corpus*, etcétera), los organismos gubernamentales y no gubernamentales de derechos humanos y también una contextualización histórica de los derechos humanos.

Por otra parte, estos contenidos son variables según cada taller, y de acuerdo a cada grupo de participantes incluyen otros temas que se acuerdan entre las organizaciones o las instituciones educativas participantes (por ejemplo temas sobre conflictos barriales, juntas de conciliación, la solución pacífica de conflictos, los derechos humanos en el aula, los derechos humanos en los diferentes modelos pedagógicos o la autoridad escolar, etcétera).

PIIE, Chile

Los talleres impartidos por el PIIE consideran que los derechos humanos son elementos fundacionales de una concepción educativa que orienta y direcciona todo el pensar y el quehacer curricular y pedagógico.

Consecuentemente con ese concepto hemos estructurado nuestros cursos-taller en torno a tres ejes: una concepción de los derechos humanos como expresión de la dignidad humana en todas sus dimensiones; la percepción del saber de los derechos humanos como un saber existencial que se reconstruye y recontextualiza permanentemente y una metodología problematizadora y participativa que permita analizar los conflictos y contradicciones inherentes a los problemas de derechos humanos.

Así, pues, los derechos humanos son entendidos en los talleres como una globalidad indivisible que involucra a la persona en su totalidad y que, por lo tanto, apela a sus dimensiones intelectual, experiencial, afectiva, emocional y corporal. El cuerpo es comprendido como un órgano perceptivo y comunicativo a través del cual los seres humanos nos expresamos, conocemos y sentimos. A ese respecto, los talleres sostienen que el cuerpo tiene una íntima relación con los derechos humanos, pues la dignidad de la vida humana y el respeto por las per-

sonas pasa necesariamente por valorar la dignidad del cuerpo. Asimismo, la afirmación o negación de los derechos trae consigo siempre una profunda vivencia corporal.

Este esfuerzo por incorporar las diversas dimensiones humanas a la vivencia de los talleres, se expresa en la inclusión de nuevos lenguajes que trasciendan y enriquezcan nuestra acostumbrada comunicación oral y generen nuevas formas de contacto y de aproximación a la realidad. Por ejemplo se propone durante los talleres una serie de actividades que involucren la expresión plástica, la teatralización y el movimiento.

Metodológicamente esta propuesta se incorpora a los talleres a través de diversas secuencias de ejercicios físicos y dinámicas grupales tendientes, primero, a generar un clima de soltura, confianza e integración en el grupo, y luego, a que cada uno se conecte consigo mismo y desde ahí amplíe su atención hacia lo «de afuera» —el espacio, los objetos, las otras personas— para entrar en relación con ello y expresar libremente los sentimientos que se generen. El objetivo ulterior es avanzar hacia un encuentro más real y profundo tanto con lo que une y moviliza al grupo como con aquello que lo divide y paraliza.

La experiencia corporal integrada a los talleres ha permitido a los profesores identificar y generalmente enfrentar aquellos problemas, sentimientos, prejuicios y temores que obstaculizan la vivencia educativa en derechos humanos. Del mismo modo, las actividades corporales facilitan una mirada sobre la propia práctica educativa y sobre la forma de relacionarse con el otro, enriqueciendo así la dimensión crítica y problematizadora de los talleres e incluso un repensar nuestro modo de habitar en el mundo.

En ese sentido, los talleres del PHE rescatan el concepto definido por Freire como «pedagogía de la pregunta» y proponen a los profesores un constante cuestionamiento frente al autoritarismo arraigado en las prácticas pedagógicas, a los esquemas rígidos para entender el conocimiento, a la distribución del poder en la escuela, entre otros aspectos. De este modo, los talleres buscan ir confi-

gurando una propuesta de cambio que emerja de los propios profesores participantes.

Respecto al currículo manifiesto los talleres presentan una modalidad de diseño curricular que hemos llamado Diseño Curricular Problematizador. Este diseño propone a los profesores identificar las tensiones valóricas y los problemas de derechos humanos que están presentes en la realidad y penetrar en ellos analizando sus antecedentes, causas, consecuencias y buscando soluciones tendientes a la vigencia de estos derechos.

La propuesta parte de la idea de que los derechos humanos siempre se presentarán en una realidad problemática, compleja, contradictoria, y su conocimiento y comprensión pasará necesariamente por penetrar en estos problemas develando los conflictos de intereses y racionalidades que a ellos subyacen.

El primer paso del Diseño Curricular Problematizador que los profesores elaboran, consiste en identificar y focalizar problemas de derechos humanos, los cuales pueden encontrarse en tres fuentes distintas. A saber, *la vida cotidiana*, es decir, aquellos problemas que se enfrentan en la cotidianidad familiar, en la comuna, el barrio o en la sociedad en general; *el currículo manifiesto*, lo que se refiere a aquellos conflictos valórico-cognitivos que se encuentran en los contenidos temáticos que aborda la escuela (por ejemplo, en literatura, historia, ciencia, etcétera); y, por último, *la cultura escolar*, esto es, las contradicciones que aparecen en la vida escolar debido a sus normativas, sus formas de relacionarse, etcétera.

A partir del problema seleccionado por los maestros, los talleres proponen la realización de un análisis que identifique principalmente cuáles son los derechos involucrados en el problema, dónde reside la contradicción valórica y cuáles son los intereses y racionalidades subyacentes.

Una vez hecho este análisis, los profesores definen las condiciones de aprendizaje que deberán generar en el aula para llevar a los alumnos a involucrarse vivencialmente, a problematizar y a buscar soluciones que

favorezcan el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de las personas.

Hasta ahora la experiencia implementada por el PHE ha demostrado que el Diseño Curricular Problematizador aporta un enfoque y una concepción que motiva a los profesores a cuestionar y reconceptualizar su práctica educativa. Sin embargo, este proceso no es fácil para los profesores. Un obstáculo que aparece recurrentemente durante los talleres, es la dificultad que los maestros presentan para problematizar la realidad y abrirse a la construcción de nuevas realidades. Resulta complejo para ellos abandonar una concepción autoritaria de la autoridad. No obstante el trabajo que se va desarrollando durante el taller —tanto intelectual como corporal— contribuye a que se vaya gestando en los maestros una postura más flexible y crítica frente a la realidad y a su propia práctica y una capacidad de reconocer problemas de derechos humanos en ella.

Sin embargo, todavía no se ha realizado un seguimiento que permita conocer cómo han implementado los maestros la propuesta en el aula y si esta primera re-visión de sus prácticas producidas durante el taller, se traduce efectivamente en un quehacer educativo distinto, más problematizador de la realidad.

MEDH, Argentina

1. Programa curso-taller a distancia

Contenidos:

La propuesta de módulos de educación a distancia representa un avance en nuestra tarea ya que sintetiza e integra el trabajo anterior (libro *Aprender con los niños* y talleres con docentes). El curso-taller toma como base los ejes temáticos del libro y ofrece tanto herramientas conceptuales y orientaciones prácticas para transformar ese contenido en proyectos educativos, como herramientas para consolidar grupos de trabajo capaces de formarse, proponer y realizar estos proyectos educativos.

Así, el curso-taller integra conteni-

dos correspondientes a tres diferentes áreas de formación: los derechos humanos, la práctica pedagógica, el trabajo grupal.

Los módulos están organizados alrededor de los siguientes ejes temáticos de derechos humanos:

1-Introducción al trabajo grupal y a la temática de la educación y los derechos humanos.

2-Derecho a la educación.

3-Derecho a la identidad.

4-Derecho a la participación.

5-Derecho a la vida.

6-Derecho al trabajo.

2. Programa de capacitación para directores y supervisores.

El contenido son los derechos humanos para analizar la institución escuela, su relación con la comunidad y el rol directivo y la revisión e instrumentación para promover situaciones de aprendizaje cuando se plantean problemas de derechos humanos.

El programa prevé la asistencia y seguimiento a los grupos que ya se encuentran trabajando con la propuesta y la ampliación del mismo a nuevos grupos.

Contenidos:

-Los derechos humanos en la vida cotidiana. Problemas éticos y jurídicos.

-El derecho internacional y los derechos humanos. Ubicación en la problemática.

-La institución escuela: funciones en relación a los derechos humanos. La función específica de la escuela y el derecho a la educación.

-El rol directivo: problemática cotidiana.

VI) Obstáculos y horizontes

Una actividad como la desarrollada por cada una de estas instituciones, resulta muy difícil de ser evaluada. Desde el inicio se sabe que sus frutos son a muy largo plazo. Nuevamente consiste en encarar la pregunta urticante: ¿acaso se piensa que por haberse enseñado correc-

tamente los derechos humanos reinará automáticamente la paz y la armonía? ¿No se violarán más esos derechos? La respuesta negativa es obvia; no, la paz y el respeto de los derechos humanos depende de múltiples factores, no hay que pensar que un proceso educativo es mágico e infalible. Pero ciertamente, si ese proceso se produjera a gran escala y calara hondo en las conciencias, de seguro se liberaría una potentísima energía capaz de transformar las relaciones de convivencia de una sociedad. Siendo los objetivos tan grandes y lejanos, es dable pensar que siempre habrá dificultades, tal vez a veces sólo sea la distancia que empuja las metas. Pero en la tarea de promover la dignidad humana siempre es preferible la humildad. Respeto de los logros, también es mejor no olvidar la pequeñez del campo de acción, la poca gente a la que se llega, la escasa profundidad con la que se la aborda, etcétera. Pero sería tan falso como dañino negar los avances cuando estos existen. Y los pasos adelante son ciertamente dados cuando se están entrelazando los derechos humanos con la cultura escolar, cuando aquellos dejan de ser asunto de erudición jurídica para pasar a ser un tema de la vida cotidiana de niños de apartadas comarcas. Quizás algún día el prejuicio racial o sexista o la justificación de la tortura o de la pobreza sean combatidos como los errores ortográficos. Pero mientras tanto, se sigue avanzando; lo pequeño de los pasos, lo distante de las metas, sólo debe servir para aumentar el coraje de la educación para los derechos humanos.

CINEP, Colombia

Nuestros logros han sido:

- El buen número de personas que ha participado y que de alguna manera se ha ido comprometiendo con las propuestas.

- El avance en las definiciones sobre un trabajo de formación de docentes, tanto teóricos como prácticos, desde los derechos humanos y la educación popular con otras instituciones y personas interesadas en la tarea de defensa, promoción y educación en derechos humanos.

- El acercamiento conceptual con

otras organizaciones con las cuales, a pesar de tener algunas diferencias, hemos construido espacios de discusión y encuentro, teniendo en cuenta que nos une la tarea de defensa de la vida, la dignidad y la integridad de las personas.

- La sistematización de la experiencia, adelantada en forma lenta pero significativa.

- Los materiales elaborados, o utilizados como recursos, para la labor educativa.

TAREA, Paraguay

Durante este año de trabajo tuvimos la oportunidad de observar, escuchar y detectar diversos problemas con los que se enfrentan cotidianamente nuestros principales destinatarios —las docentes—. A continuación los señalamos porque creemos que serán de mucha utilidad para nuestro futuro trabajo.

a. La mayoría de los docentes son mujeres. Su estado civil: casadas y con hijos, de mediana edad, con un nivel mínimo de preparación general, de clase media baja. Estas características plantean una problemática muy específica a la que hay que dar algún tipo de respuesta ya que influye directamente en su trabajo en las aulas.

b. La poca información que tienen los profesores sobre el tema, especialmente en lo que se refiere al conocimiento de la normativa internacional y nacional —la nueva Constitución nacional— los organismos, instancias a las que deben recurrir. La educación cívica es el gran ausente en los contenidos de los programas de estudios y por supuesto los derechos más elementales de las personas.

c. La resistencia de algunos profesores para trabajar con una metodología participativa se debe a que en el sistema educativo que aún sigue vigente es común el método discursivo-pasivo donde el eje central es el educador y el alumno es un pasivo receptor depositario de todo tipo de conocimiento sin permitir el diálogo, análisis y fundamentalmente la crítica.

En este contexto los resultados obtenidos se refieren especialmente al inicio de un cambio de mentalidad y fundamentalmente una nueva manera de rela-

cionarse con los colegas y alumnos.

Muchos docentes se animaron analizar y tratar algunas de las situaciones problemáticas señaladas, en sus respectivas instituciones que antes no se atreverían a mencionar.

A pesar de las dificultades hubo interés por parte de ciertas supervisoras y directoras de colegios públicos para realizar los talleres de sensibilización a docentes lo que se demostró con la organización de varios talleres en diferentes zonas del país.

IPEDHEP, Perú

Son muchas las dificultades de estos años de trabajo. Entre las dificultades podemos señalar, por ejemplo, las profundas carencias que encontramos en todos los niveles de formación magisterial. Ellos nos demandan capacitación en otras áreas que no son temas prioritarios para el trabajo del IPEDHEP, pero cuya necesidad y urgencia compartimos y sentimos como propias. Otra dificultad se refiere a la gran exigencia que para los maestros les plantea una propuesta de este tipo.

Esto, en medio de su situación económica, su marginación social y su situación de inestabilidad y riesgo político, nos hace muchas veces cuestionarnos fuertemente. Junto a ello, el tener un equipo pequeño, muchas demandas, y problemas de financiamiento y recursos, limita nuestras expectativas y nos impide asumir lo que se considera necesario y hasta urgente.

SERPAJ, Uruguay

Con la experiencia de los seminarios-taller el Serpaj-Uruguay cree haber logrado un instrumento eficiente de formación docente en educación de derechos humanos. Creemos que la codificación de la experiencia documentada en nuestras publicaciones, así como en el juicio de los participantes como de observadores externos, así lo atestigua.

Sin embargo, queremos resaltar algunas dificultades. Una de ellas es la dificultad para poder realizar un proceso de seguimiento de las experiencias realizadas. Nuestro equipo inició procesos con diversos grupos humanos afincados en diferentes sitios geográficos, pero carece

de la capacidad logística y humana de atender constantemente a esos grupos. En algunos casos, el grupo conformado no tuvo más vida que la duración del seminario-taller y hubo que confiar en el interés posterior de los miembros individuales en seguir incluyendo los derechos humanos en su práctica pedagógica.

También sentimos la dificultad de poder renovar y enriquecer constantemente la oferta que le podíamos hacer a las personas que, habiendo pasado por un seminario-taller, quisieran continuar un trabajo sistemático en el área de la educación de los derechos humanos. Aquí, sin duda, están presentes las debilidades de nuestro equipo tanto en capacidad imaginativa, organizativa y posibilidades materiales, especialmente económicas, de enfrentar una demanda mayor.

Pero también creemos que en el fondo lo que aquí está formulado es el desafío de la masificación de nuestra experiencia. Como organización no gubernamental pensamos que hemos experimentado en un área que es de nuestro particular interés, logrando una serie de instrumentos idóneos para capacitar personal docente y producir material didáctico acorde. Pero no creemos que esté dentro de nuestras posibilidades y cometidos el buscar la transformación del sistema educativo respecto a esta área.

Pensamos que las autoridades de la enseñanza son quienes deberían recoger nuestros principios metodológicos y productos y, con los medios y el poder de que disponen, convertir la enseñanza de los derechos humanos en una tarea legítima y sistemática del sistema educativo como aún no lo es.

Actualmente, nuestro equipo está abocado a la realización de una labor de mayor precisión en los diversos niveles de la enseñanza. Buscamos trascender la centralidad asignada a la enseñanza media, fruto exclusivamente del hecho fortuito de la originaria composición del equipo.

Hemos resuelto trabajar con mayor especificidad el área de la escuela primaria. Si bien siempre estuvo contemplada ya sea en la composición de los talleres o en la temática de la revista, en la actual

etapa sentimos la necesidad de profundizar nuestra labor allí. En ese sentido, se resolvió integrar docentes de primaria al equipo y a partir de allí enfocar una línea de trabajo particular. Entre otras cosas esto se está traduciendo en la realización de talleres diferenciados, uno específicamente dirigido a maestros de escuela primaria y otro a profesores de enseñanza media. En el caso del taller para maestros de primaria, se proyecta que su resultado final sea el diseño de una batería de material didáctico para aplicar en la enseñanza escolar. Mientras que el taller para profesores de secundaria se basa en el libro *Derechos humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media*, lo que más lo distingue de experiencias anteriores es que está pensado para implementarse en un liceo determinado, de modo de trabajar con un núcleo de docentes de la institución interesados en continuar impulsando la propuesta. Se busca, por tanto, ayudar a que los esfuerzos individuales de educación en derechos humanos se arraiguen en cada instituto liceal. No obstante, esa opción significa una disminución sensible de las horas de taller, por lo que se tendrá que implementar un sistema de seguimiento mucho más afinado.

También en el terreno universitario hemos iniciado un trabajo. En una primera etapa se realizó una tarea de rastreo de las inquietudes y posibilidades existentes en el seno de la Universidad de la República. Actualmente se encara la colaboración con servicios universitarios específicos.

Respecto de la revista *Educación y derechos humanos. Cuadernos para docentes* pensamos que está consolidada como medio de difusión y conexión de quienes trabajan esta temática y pensamos mantenerla alimentándola con las contribuciones de una red cada vez más amplia de personas e instituciones.

Finalmente, se debe decir que nuestro equipo deposita una parte de sus expectativas de maduración de su trabajo en el desarrollo de instancias como la que da origen a este encuentro. Pensamos, sin la pretensión de multiplicar o burocratizar costosas estructuras de relacionamiento latinoamericano, que la interconexión de las organizaciones no gubernamenta-

les que trabajan la educación de los derechos humanos es vital para su fortalecimiento. Los esfuerzos nacionales o locales adquieren una legitimidad mayor cuando se los puede enmarcar en una dimensión continental. La formación interna de nosotros mismos como educadores se enriquece por el intercambio. Y la planificación de metas comunes propenderá a un desarrollo equilibrado que potenciará especialmente las iniciativas nacientes.

REGION, Colombia

A grandes rasgos, los principales logros teóricos y prácticos obtenidos en estos dos años de desarrollo de la propuesta son:

- La gran cantidad de personas comprometidas con el proyecto.
- La constitución del equipo docente de derechos humanos, que al lado de los promotores educativos de la corporación Región desarrollamos el proyecto.
- Los materiales elaborados, simples pero prácticos para la labor educativa y de defensa.
- La continua complementación con temas y metodologías, de acuerdo con las características de los distintos grupos participantes.
- Las nuevas maneras de educar que se han generado con los educadores vinculados a este proceso.
- Los proyectos que hoy son realidad en las escuelas y que significan cosas sencillas y profundas que buscan hacer vivencia de los valores en el espacio escolar.
- Las vidas humanas que se han salvado y las nuevas opciones de vivir la cotidianidad que han encontrado muchas personas.
- El reencuentro con la esperanza que ha nacido en la fraternidad del encuentro con el «otro».

La situación de exclusión y pobreza de la mayor parte de los barrios populares de la ciudad de Medellín, donde sus pobladores han vivido una existencia donde sus derechos esenciales han sido ancestralmente conculcados, ha creado una situación de escepticismo sobre el discurso de los derechos humanos y de desconfianza en que sea posible una sociedad donde las cosas sean de otra

manera. En estas circunstancias, el desarrollo de una propuesta educativa en derechos humanos encuentra resistencias sociales cuya superación constituye un reto cotidiano de gran envergadura.

La inestabilidad de muchas organizaciones y de las personas que las componen es una dificultad para lograr una mejor eficacia en el acompañamiento educativo que hacemos a estas organizaciones.

AMNU, México

Actualmente, el programa EPDH forma parte del trabajo de una de las comisiones de la AMNU y funciona como un programa permanente de formación en derechos humanos en la UAA, y a éste se han sumado maestros/as de educación primaria y egresados de las carreras de Investigación Educativa y Asesoría Psicopedagógica que en un principio se incorporaron al proyecto como prestadores de servicio social.

Por otra parte, el programa EPDH se ha extendido paulatinamente a otros lugares de la república mexicana donde se han integrado nuevos grupos de formación a maestros/as y alumnos/as de educación básica, como es el caso de Torreón, Coahuila, que cuenta ya con tres años de experiencia en el nivel de educación secundaria. Recientemente, con la asesoría y apoyo del equipo promotor de la AMNU y la UAA se han iniciado nuevas experiencias de trabajo en los estados de Guanajuato, México, Baja California y Tamaulipas. Los resultados obtenidos durante estos años de desarrollo de la experiencia, han conducido a demostrar que es posible contribuir desde la escuela a la construcción de una cultura de respeto a los derechos humanos.

Entre los resultados que se han observado, podemos señalar algunos muy específicos, por ejemplo, se han dado avances positivos en la relación entre alumnos/as quienes recurren menos a la violencia para la resolución de algún conflicto; los niños se muestran más respetuosos con las niñas y con los más pequeños, dan muestras del aprendizaje acerca de sus derechos, tanto para exigirlos como para respetarlos; se han mostrado participativos en campañas escolares tales como de limpieza, de reforestación y

construcción de jardineras en la escuela, de no agresión entre compañeros en el recreo ni en el salón de clases.

La relación maestro-alumno se observa que cada vez es más fraterna y justa, puesto que el maestro/a es más respetuoso con sus alumnos/as, no los maltrata ni física ni moralmente, ha modificado conductas y prácticas discriminatorias con algunos alumnos/as y va aprendiendo a «compartir el poder» con ellos/as.

En las relaciones interpersonales de maestros/as se ha observado, en la mayoría de los casos, un clima de unidad e integración que les ha permitido participar en la toma de decisiones a nivel institucional, se ha mejorado la comunicación entre ellos/as y manifiestan que han percibido cambios significativos en su desempeño como docentes y en su vida personal.

En algunos grupos en particular y también en algunas escuelas ha sido posible eliminar prácticas muy comunes, como las competencias, que, lejos de formar el valor de la cooperación y propiciar actitudes fraternas y solidarias, fomentan actitudes egoístas y rivalidades entre compañeros/as.

Debido a la toma de conciencia y al cambio de actitudes que la labor de educar para la PDH ha generado en los participantes, se han originado conflictos especialmente con respecto a la forma en que ejercen la autoridad algunos directores de escuelas, sin embargo, éste es uno de los tantos conflictos que una labor educativa comprometida con la EPDH conlleva y nos ha demostrado que no podría ser de otra forma, ya que la educación no puede ser neutral.

Debe resaltarse que esta labor ha sido posible gracias al esfuerzo conjunto de dos grupos de muy distinta índole y que tradicionalmente han mantenido prejuicios mutuos, el de universitarios y el magisterial.

Esta experiencia permitió que se superara el escepticismo del universitario ante un grupo que consideraba apático, anquilosado en su rutina de trabajo e incapaz de dedicar un tiempo fuera del horario escolar a una actividad que le permitiera mejorar su práctica docente y beneficiar a sus alumnos/as.

Mientras tanto, los maestros/as también modificaron su percepción del universitario y de la universidad como tal, al comprobar que también existe una preocupación real por la labor del maestro, no para evaluarla o emitir juicios acerca de ésta, sino para apoyarla y proponer una alternativa en la que tanto a nivel personal como institucional se han comprometido a trabajar conjuntamente con los maestros.

Por otra parte y para lograr cada vez mejores resultados, es necesario que esta labor de educar para la PDH trascienda de manera significativa y vaya más allá del medio escolar, de tal forma que constituya un importante factor de cambio en la vida política y económica, así como en el conjunto de las relaciones sociales.

Indudablemente se propicia ese cambio al formar desde la infancia los valores de la paz y el respeto a los derechos humanos, a través de los distintos programas educativos que, de continuar su desarrollo y propagación, contribuirán a generar un ambiente en el que no tengan posibilidad de prosperar situaciones opresivas, injustas, de discriminación y mentiras o de relaciones fincadas en el autoritarismo, ni de regímenes totalitarios que tanto dolor han causado en nuestros pueblos latinoamericanos.

PIIE, Chile

El trabajo realizado por el PIIE ha buscado la progresiva masificación de la propuesta educativa en derechos humanos, apelando al despliegue de la capacidad de autonomía del magisterio. Al capacitar durante 1991 a agentes difusores de diversas regiones de Chile, la opción que el equipo hizo fue transferir su conocimiento y experiencia acumulada en la materia a fin de que luego fueran los propios profesores los que se hicieran cargo de formar nuevos educadores en sus regiones. Pero esto —además de la capacitación otorgada por el PIIE— requería del concurso de las instancias locales que pudieran apoyar la tarea de los agentes difusores; principalmente de los Departamentos de Educación Municipal, los que podrían facilitar los tiempos y los espacios necesarios para la realización de cursos y talleres. Las actividades llevadas a cabo

el año 92 arrojan una valiosa experiencia en esta materia, demostrando cuáles han sido las condiciones que han permitido a los agentes difusores tener éxito en su tarea y cuáles son aquellas que los han obstaculizado.

Lo que parece más evidente hasta ahora (aún no se ha realizado un análisis exhaustivo, pues el proceso está todavía haciéndose) es que sin el apoyo de las municipalidades¹ es muy difícil para los agentes difusores realizar cursos y talleres de capacitación. Pero este deseable apoyo de los municipios, a menudo, por diversas razones, no surge. Al estar la tarea del agente difusor no sólo ligada a su capacidad pedagógica, sino que también a una capacidad de gestión, se ha dificultado más allá de las dificultades propias.

Interesante para el proceso de evaluación es constatar que aquellos difusores que han tenido éxito han sido aquellos que han generado equipos de trabajo, invitando a participar junto a ellos a otros profesores interesados en su localidad. Esto los ha forzado a una primera transferencia —por cuanto ellos mismos han capacitado a sus colaboradores— y les ha permitido ampliar su capacidad de gestión e incorporar nuevos elementos y visiones a la programación de sus talleres.

Por último, otro aspecto que hasta ahora parece ser indicador, es el compromiso previo de los profesores con los derechos humanos y su conocimiento o experiencia en un trabajo similar con grupos de adultos.

Este tipo de experiencia previa resulta bastante relevante, pues los profesores experimentan un cierto temor a trabajar con sus iguales. Son muy pocos los grupos que se han sentido capaces de asumir plenamente solos la tarea y la mayoría de ellos ha exigido un gran apoyo del equipo de PIIE para la realización de sus talleres. No obstante, el PIIE tiene la expectativa de que a partir de las primeras experiencias realizadas, los agentes difusores irán logrando grados crecientes de autonomía.

1. La gestión de educación en un proceso de descentralización y desconcentración se ha transferido integralmente desde el Estado a las Municipalidades, que son instancias de gestión local.

MEDH, Argentina

Al comienzo de nuestro trabajo, la dificultad más grande que debimos superar fue la fuerte asociación que los docentes hacían del tema de los derechos humanos con lo político, desencadenando sentimientos de miedo, dolor y rechazo, coincidiendo esta etapa con la primera etapa de la democracia y la publicidad de los horrores de la dictadura. Otro de los prejuicios que debimos sortear fue el despertado por nuestra pertenencia a un organismo vinculado a las iglesias. Estos escollos plantearon la necesidad de hacer de esto situaciones de aprendizaje en contra del prejuicio y la discriminación.

Tuvimos dificultades para sistematizar nuestros aprendizajes por reducción presupuestaria y de recursos humanos en el programa y porque la tendencia en los organismos como el nuestro es a privilegiar la acción frente a la reflexión que permita dar respuestas de mejor calidad. También por el achicamiento de niveles de acción nos vimos obligados a redefinir proyectos reemplazando la acción directa por acciones a distancia. Hemos encontrado dificultad en la articulación con otros organismos que desarrollan acciones educativas en relación al sistema formal. La dificultad que se está profundizando en este último período tiene que ver con la posición del Estado: la profundización del proceso de descentralización educativa y la creciente renuencia del Estado a tomar en sus manos el perfeccionamiento docente en esta materia coordinando y centralizando acciones nos hacen más trabajoso el contacto con los destinatarios de nuestros programas.

SERPAJ, Ecuador

En el desarrollo de la experiencia podríamos citar algunas dificultades:

- El financiamiento a largo plazo.
- La conformación de un equipo con personas calificadas.
- La burocracia estatal (convenio).
- La falta de colaboración de algunos directores de las escuelas visitadas.
- La movilización a los sectores (distancia, condiciones).
- El no haber encontrado sistematizaciones de las experiencias anteriores.

Vicaría de la Solidaridad, Chile

PROGRAMA DERECHOS PARA LA ESCUELA

Departamento de Acción y Educación Solidaria

I. DESARROLLO DEL PROGRAMA

El Programa Derechos Humanos para la Escuela se viene desarrollando desde 1989 en cuatro etapas: diseño de la propuesta, experimentación, masificación e implementación, las cuales se explican a continuación.

1. Diseño de la propuesta: Durante el año 1989 se comenzó a idear una propuesta de educación en derechos humanos que fuera apropiada a los tiempos que se avecinaban, es decir, el retorno a la democracia, considerándose también la realidad del profesor y del sistema escolar. La elaboración de la propuesta consistió en una primera etapa de estudio de las distintas experiencias que se estaban desarrollando en América Latina, de tal forma de aprender de esas experiencias sacando aquellas lecciones útiles a nuestra realidad. La propuesta educativa elaborada consistió en la definición de una metodología apropiada al tema, y una inserción de este tema en el currículo escolar, para lo cual se estableció una *relación entre dos programas oficiales de estudio y los derechos humanos en cada asignatura y en cada nivel del sistema escolar*. Posteriormente, un equipo de 30 profesores diseñó *Unidades de Educación en Derechos Humanos*, a partir de la relación explícita previamente establecida y considerando los elementos metodológicos propuestos, para todas las asignaturas y niveles.

2. Experimentación: Con las Unidades de Educación en Derechos Humanos ya diseñadas, durante el año 1990 se procedió a experimentar en la práctica esta propuesta, para lo cual se convocó a los primeros *Talleres de Capacitación de Educadores en Derechos Humanos*, los cuales tenían el doble objetivo de validar el proceso de capacitación de

profesores y además que los educadores participantes pudieran aplicar y validar las unidades diseñadas. Este trabajo de experimentación se realizó con siete grupos de profesores, de seis ciudades de Chile. El grupo inicial de 30 educadores en Santiago, un grupo de 20 educadores también en Santiago y grupos de alrededor de 30 profesores en Graneros, Valparaíso, Limache, San Antonio y Concepción. En total se trabajó ese año con cerca de 200 educadores. Esta experimentación nos permitió tener una visión real de las implicancias de la propuesta, de algún modo nos permitió adecuar todos los elementos diseñados desde la teoría, validar los materiales de capacitación de profesores y poder tener una evaluación desde la práctica de la inserción de las unidades. Al finalizar el año se evaluó cada una de las unidades en sus aspectos metodológicos y de contenidos, modificándolas para su edición final.

3. Masificación: La masificación de esta propuesta tuvo dos aspectos complementarios. Por un lado la edición de los *Manuales de Educación en Derechos Humanos*, los cuales recogen las unidades diseñadas y validadas durante la fase de experimentación. Se hizo una edición de 1.500 ejemplares de cada uno de los nueve (uno para cada asignatura del currículo escolar), es decir se editaron 13.500 textos. El lanzamiento tuvo carácter público, siendo presentados por el arzobispo de Santiago y por el ministro de Educación, en julio de 1990, lo que implicó una amplia difusión de prensa. Esto significó que en marzo de 1992 esa edición se haya agotado, siendo necesario volver a imprimir 7.200 ejemplares más para este año. Un segundo aspecto de la masificación fue el desarrollo del curso de perfeccionamiento docente *Talleres de Capacitación de Educadores en Derechos Humanos*, el cual cuenta con el *patrocinio oficial del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP del Ministerio de Educación)* y con el auspicio de las Secretarías Ministeriales Regionales de Educación. Durante 1991 se realizaron cursos en: Antofagasta, Calama, Tal-tal y Tocopilla (II Región),

Limache y Viña del Mar (V Región), Santa Cruz (VI Región), Chillán y Concepción (VIII Región), Valdivia (X Región), Puntas Arenas y Puerto Natales (XII Región) y Santiago (Región Metropolitana). En total se capacitó a más de 900 profesores del país. Esta fase de masificación fue muy útil para colocar el tema en el ámbito educativo oficial, estableciéndose un vínculo de cooperación mutua con los organismos del Estado, permitiendo así una llegada amplia al profesorado, tanto con los materiales como con el proceso de capacitación.

4. Implementación: Hemos denominado así a esta fase que implica el *desarrollo formal del curso de perfeccionamiento, la divulgación de los materiales y la propuesta global en todos los ámbitos educativos, y la sistematización de la experiencia de formación de profesores* en estos dos años. En este año de 1992 se han realizado cursos en Iquique (I Región), La Serena (IV Región), Viña del Mar (V Región), Linares (VII Región), Chillán y Concepción (VIII Región), Valdivia, Puerto Montt y Castro (X Región), Punta Arenas (XII Región) y Santiago (Región Metropolitana), todos con el patrocinio del CPEIP y con el auspicio de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación. En total se ha capacitado a cerca de 400 educadores. Para esta fase, si bien ya se había comenzado en 1991, se ha solicitado el concurso de profesores capacitadores, quienes han vivido el curso y se han capacitado en forma específica para conducir el taller para los docentes. En total contamos con 16 capacitadores que realizan los cursos en sus propias localidades de tal forma que en cada región van quedando instalados los cursos, desarrollándose con el apoyo de la Vicaría en cuanto a materiales y orientación pedagógica. Centralmente nuestro programa está desarrollando una sistematización de toda la experiencia vivida tanto en 1991 como en 1992, de tal forma de tener una visión global acerca de la formación de profesores en derechos humanos. Hoy podemos decir que tanto la propuesta global como el curso de perfeccionamiento se han validado para los profesores, se han difundido y existe

la disposición de las autoridades de gobierno y de los propios educadores de desarrollar nuevas experiencias en este tema.

II. LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

A modo de síntesis, podemos señalar que la propuesta de educación en derechos humanos para el sistema escolar se define a partir de tres ejes: la inserción explícita, la metodología apropiada y la formación de profesores.

1. La inserción explícita: Hemos creído como la fórmula más adecuada a nuestro sistema, el insertar explícitamente Unidades de Educación en Derechos Humanos en cada asignatura y nivel del sistema. Creemos esto porque así el profesor puede desarrollar esta educación, reorientando su actividad docente habitual, no recargando el ya abultado trabajo docente, permitiendo mayor éxito en la inserción, lo cual lo ha demostrado la práctica. La inserción se hace explícita a través de las unidades, donde se hace referencia a algunos de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Esto permite que la educación en derechos humanos deje la clandestinidad y entre al sistema escolar por la puerta del currículo explícito, el de mayor poder dentro de este sistema. Así el alumno lo verá como un tema natural, formando parte de su educación, vinculando las materias propias de la escuela con el mundo real de su entorno social. En el fondo es *inundar de derechos humanos el patrimonio cultural que desarrolla la escuela*, muchas veces el *patrimonio tradicional de nuestra cultura*, pero que al dejarse influenciar por los derechos humanos, adquiere una nueva dimensión de progresismo, de valoración por el humanismo y rescate de valores cooperativos y solidarios. La inserción así pensada *no sólo es un aspecto metodológico*, sino que es *una visión epistemológica*, en el sentido de que el cambio de la cultura escolar se producirá desde el saber tradicional de la escuela, pero reorientado a partir de los derechos humanos. La educación en derechos hu-

manos así pensada pretende ir modificando desde su esencia misma, la tarea docente y el sistema escolar, para hacerlo más respetuoso de los derechos humanos y que permita una educación de valores y actitudes de respeto a los derechos humanos.

2. La metodología apropiada: Se ha hecho un esfuerzo en diseñar una metodología apropiada a la educación en derechos humanos, ya que creemos que es aquí donde mayores dificultades encuentra el trabajo docente. La metodología nace del objetivo central de esta educación, el cual es promover cambios en las actitudes de los alumnos, para hacerlos consecuentes con el respeto a la dignidad de la persona. Este objetivo ha determinado la metodología, en el sentido que se busca *un método que permita el desarrollo de actitudes*.

Hemos recurrido a los conocimientos existentes en cuanto a la educación de actitudes, desde las teorías de Kohlberg, Kravvott, Paulo Freire y la Metodología Activo-Participativa. Con estos elementos, más nuestra propia experiencia, se definieron cuatro aspectos básicos de la metodología, los cuales deben estar presentes al desarrollar las actividades de las unidades. Estos aspectos son: proponer el objetivo de *aprendizaje* como una *situación problemática*; proporcionar y analizar la *información* que se necesita para enfrentar esta situación; dar oportunidades para definir *posibles acciones* de acuerdo al contexto y las características personales, dar oportunidades para *evaluar los resultados personales y sociales* de esas acciones. Esta metodología se hace presente al momento de diseñar las unidades e introduce un factor novedoso para el trabajo escolar, ya que implica una planificación intencionada de la actividad escolar con el objeto de generar actitudes respetuosas de los derechos humanos, como así mismo implica una práctica pedagógica participativa, donde los alumnos tienen la oportunidad de actuar a partir de problemáticas concretas. Esto, en la actual estructura y metodología de los profesores, aparece como una novedad y un aporte a su tarea docente.

3. La formación del profesor: Toda esta propuesta está basada en una actitud positiva y motivadora del educador. Para ello es necesario que el profesor pueda tener una instancia de capacitación, debido a que no posee una formación en este tema ni en la metodología. El proceso de formación está basado en tres aspectos: la formación en la acción, lo que significa que el profesor al capacitarse debe ir poniendo en práctica inmediatamente, de tal forma de tener una instancia de retroalimentación de su experiencia, ya que no es fácil esta tarea y necesita de un grupo de referencia para ir solucionando sus problemas e ideando estrategias en común; la metodología apropiada es un aspecto central que el educador viva en su capacitación la metodología que él mismo va a desarrollar con sus alumnos, por lo tanto el proceso de *capacitación* debe contar con una *metodología activa, participativa y generadora de actitudes*; las relaciones pedagógicas, es el tercer aspecto de la capacitación, revisar las *relaciones dentro de la escuela* para hacerlas consecuentes con el respeto a los derechos humanos, implica revisar las propias prácticas y el modo de considerar a la persona-alumno.

Estos tres elementos definen el proceso de formación de educadores en derechos humanos, los cuales se han traducido en el curso Talleres de Capacitación de Educadores en Derechos Humanos.

III. LOS TALLERES DE CAPACITACIÓN DE EDUCADORES EN DERECHOS HUMANOS

De acuerdo a lo expresado anteriormente, se han estructurado los talleres de capacitación como un curso de perfeccionamiento para profesores, los cuales están destinados a educadores de aula que ejerzan su profesión en escuelas y liceos de enseñanza básica y media. Este curso cuenta con el patrocinio del CPEIP y el auspicio de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y se constituye en un perfeccionamiento válido para los docentes.

1. Objetivos: Los objetivos de este curso se han estructurado a partir de la experiencia con educadores, buscando aquellos aspectos de mayor utilidad para la efectiva inserción de este tema en la escuela. Estos objetivos son:

A. Objetivo general:

Capacitar profesores para poder educar actitudes de respeto y promoción de los derechos humanos en las distintas asignaturas y niveles del sistema escolar.

B. Objetivos específicos:

1. Desarrollar una conciencia sensible y preocupada sobre los derechos humanos y sus implicancias educativas.
2. Reflexionar sobre las implicancias del compromiso personal con los derechos humanos en el quehacer educativo.
3. Ensayar formas de insertar las temáticas de los derechos humanos en la educación escolar.
4. Establecer los contenidos que se relacionan con los derechos humanos en las distintas asignaturas del sistema escolar.
5. Determinar una metodología apropiada para educar actitudes de respeto a los derechos humanos.
6. Establecer una relación creativa entre la temática de los derechos humanos y el uso de recursos didácticos.
7. Reflexionar en torno a los criterios de evaluación a utilizar en una educación de los derechos humanos.
8. Analizar la disciplina escolar, las relaciones dentro de la escuela y las funciones de la escuela a la luz de los derechos humanos, buscando caminos de acción.
9. Proponer estrategias de inserción de la temática de los derechos humanos en el trabajo educativo con padres y apoderados.

2. Estructura: El curso se divide en cuatro unidades, cada una de ellas se desarrolla en una sesión de dos días de trabajo. Estas unidades son:

I Unidad La Educación de los Derechos Humanos.

* Conceptualización de los derechos humanos.

- * Estrategias de inserción.
- * Asignaturas y Derechos Humanos.
- * Desarrollo de Unidades de Educación de los derechos humanos.

II Unidad Aspectos metodológicos.

- * Metodología activa centrada en actitudes.
- * Utilización de variedad de recursos didácticos.
- * La evaluación en la educación de los derechos humanos.
- * Estrategias de trabajo educativo con padres y apoderados en materia de Derechos Humanos.

III Unidad La escuela a la luz de los derechos humanos.

- * La disciplina escolar y los derechos humanos.
- * Las relaciones en la escuela y los derechos humanos.
- * Las funciones de la escuela y los derechos humanos.

IV Unidad El educador de los derechos humanos.

- * El perfil del educador de los derechos humanos.
- * Vivencias personales y profesionales en la educación de los derechos humanos.
- * Proyección de la tarea educativa en derechos humanos.

El curso empieza en el mes de abril de cada año y se continúa en junio, luego agosto y se cierra en octubre. De esta forma se acompaña al profesor durante un año escolar, facilitando así las tareas de aplicación.

3. Evaluación

Para evaluar el logro de los objetivos de este curso, el profesor desarrolla *proyectos de aplicación* en el ámbito de la educación en derechos humanos. Estos proyectos se desarrollan entre un taller y otro, de tal forma que se puede ir intercambiando esas experiencias entre los participantes, determinando los más importantes logros, las dificultades

comunes y las estrategias apropiadas para enfrentar esas dificultades.

Los proyectos son:

1. Proyecto de inserción de una *Unidad* de educación en derechos humanos.
2. Proyecto de educación en derechos humanos con *padres y apoderados*.
3. Proyecto de educación en derechos humanos con la *comunidad escolar*.

Tal como se ve, cada proyecto es el resultado del trabajo de cada taller, a partir de los contenidos tratados en el taller.

4. Metodología y materiales.

La metodología empleada es aquella que permite la discusión y reflexión de los profesores acerca de su propia práctica educativa. Cada tema es tratado a partir de materiales especialmente diseñados que facilitan la discusión, permiten acercar el tema de derechos humanos con la realidad escolar del profesor. Un papel importante cumplen los juegos didácticos, cartillas, videos, como también algunos documentos para la reflexión.

IV. DIFICULTADES

Naturalmente que en una experiencia como ésta, las dificultades son varias, algunas de ellas propias del programa y otras referidas a situaciones externas. En lo interno existen dificultades referidas al *acompañamiento posterior de los educadores*, donde por falta de tiempo y recursos humanos no es posible acompañar a los educadores una vez que termina el curso. Esto es una necesidad planteada por los profesores participantes que no hemos podido satisfacer, en el sentido de proponer cursos de profundización e instancias para seguir intercambiando experiencias. Otra dificultad es la *provisión de materiales* para la multiplicación de la experiencia, ya que no siempre tenemos la cantidad de recursos materiales como para que cada educador pueda reproducir estas experiencias en sus realidades locales, lo cual ha generado, por un lado la necesidad de diseñar y editar material pedagógico

para los profesores, y por otro lado el hecho de que los profesores han ido generando sus propios materiales.

Las dificultades externas tienen relación con el tema de los derechos humanos. A escasos dos años de la recuperación democrática, el tema derechos humanos permanece con su implicancia política ya que durante la dictadura este tema fue bandera de lucha de la oposición, hoy gobierno. Esto hace que existan muchos prejuicios y que siempre se relacione derechos humanos y violaciones a los derechos humanos, lo que se manifiesta en que muchos directores de escuela, designados durante la dictadura, no entreguen facilidades a los profesores para participar en los cursos y menos para iniciar acciones pedagógicas en este ámbito. Esta dificultad de algún modo se ha ido superando muy lentamente, con el propósito explicitado por el gobierno en función de incorporar la educación en derechos humanos como un objetivo del sistema de enseñanza. Esto entrega una autorización formal para el tema, lo cual tranquiliza los ánimos de los directores de escuela y de los profesores.

V. PROYECCIONES

Con el camino recorrido hasta ahora hemos ido construyendo una red de educadores en derechos humanos a lo largo de Chile, alrededor de 1.500, que están vinculados al tema y desarrollando actividades. En los próximos años vemos la necesidad de apoyarlos más directamente, ya sea en la profundización de su formación, en generar proyectos locales de promoción de los derechos humanos, en aportar materiales educativos. Sabemos que en esos grupos de profesores está el capital humano necesario para ir generando una amplia cultura escolar de respeto por los derechos humanos.

Pero tampoco queremos abandonar la formación y capacitación de profesores, para lo cual seguiremos impartiendo el curso de perfeccionamiento, aprovechando el aporte de profesores-capacitadores locales. Así mismo, vemos la necesidad de incorporar esta temática en la formación del

profesorado en las instituciones de educación superior, para lo cual hemos elaborado un curso para ser integrado al currículo de las carreras de pedagogía de las principales universidades. Este curso se propondrá como un aporte de la Vicaría de la Solidaridad a la formación de los futuros educadores.

Hoy están apareciendo nuevos temas que los educadores irán enfrentando y que de alguna manera están marcando la tarea pedagógica del futuro. Esos temas debemos asumirlos en nuestra tarea de educación en derechos humanos, ya sea a través de esta propuesta o de otras complementarias. Para la tarea futura de la Vicaría, el tema de los *derechos humanos y calidad de vida digna*, con todas las implicancias que tiene el tema de la pobreza y el cuestionamiento al modelo de desarrollo económico actual, es algo que debemos asumir en la tarea educativa. Asimismo temas como *medio ambiente, discriminación étnica y sexual*, son temas que hoy emergen con fuerza. Pero hay un tema muy poco desarrollado y que vemos necesario enfrentar, que tiene relación con una educación social de la juventud en relación a la *impunidad*. Hoy en Chile vivimos en un estado de impunidad, donde no exista la justicia, lo cual en los jóvenes crea un sentimiento de desaliento y de marginación del sistema. Hay que buscar las estrategias para educar a partir de esta situación.

Tenemos conciencia que falta mucho por hacer, han sido tres años de trabajo intenso en abrir caminos y buscar estrategias, pero hemos avanzado, sobre todo en ir colocando el tema en la discusión pedagógica, en la capacitación de un grupo entusiasta de educadores y en la elaboración de material pedagógico para educar en derechos humanos.

El camino recién comienza y sabemos que es largo, y tenemos la fe y el entusiasmo para recorrerlo y poder así contribuir en la generación de una cultura respetuosa de los derechos de todos los hombres y todas las mujeres.

Conclusiones y resoluciones aprobadas

Los representantes de las ONGs participantes de este Encuentro Latinoamericano, como resultado del intercambio de experiencias y de la reflexión conjunta sobre nuestros objetivos, estrategias y prácticas, aprobamos las siguientes conclusiones y resoluciones:

Reafirmamos nuestro compromiso por una educación en y para los derechos humanos y la paz, desde el interior del sistema educativo formal de nuestras sociedades; ello supone continuar en el intento por lograr que los derechos humanos ingresen al currículo oficial, ocupando un tiempo y un espacio propios y que, como filosofía, empapen toda la organización y funcionamiento del mismo.

Somos conscientes que los frutos de esta tarea se recogen a largo plazo, pero estamos frente a una actividad con alcance nacional y regional y cuyos efectos revisten todos los sectores sociales.

Partiendo de la realidad actual de nuestros países y de la situación del sistema educativo, incorporar los derechos humanos al mismo nos exige:

—Cambiar los patrones culturales de desigualdad imperantes en nuestras sociedades, tanto en sus manifestaciones económicas, étnicas, sexuales y de todo otro tipo.

—Buscar consenso social para hacer efectiva la educación en derechos humanos.

—Brindarle a la sociedad el conocimiento sobre los instrumentos jurídicos y sociales imprescindibles para la conquista de sus derechos, en la lucha por sus demandas.

—Trabajar en la construcción del hombre y la mujer nuevas, para que desarrollen sus vidas dignamente en el interior de sistemas nuevos.

—Comunicar una imagen positiva de los derechos humanos. Que la denuncia sea el único y principal criterio de difusión y defensa de los mismos.

Asimismo y considerando que las experiencias presentadas no tienen un alcance masivo dentro de nuestras socie-

dades en la formación de los docentes en Derechos Humanos. Concluimos que la responsabilidad principal en la tarea de educar en derechos humanos le corresponde a los Estados, esto implica en la realidad particular de cada país y desde la posición y experiencia que tiene cada Organización.

—Demandar y exigir al Estado para que introduzca la educación en derechos humanos en el sistema formal de educación, desde el momento que están adscritos a los pactos internacionales.

—Aprovechar los espacios que el Estado ofrece para realizar propuestas viables y concretas, por ejemplo, en el perfeccionamiento docente, sin que las ONGs pierdan autonomía e identidad.

—Legitimar la necesidad de educar en derechos humanos al interior de la sociedad civil, dado que no es suficiente la acción estatal aunque necesaria como respaldo. Se sugiere trabajar con las asociaciones y gremios de docentes, dado que muchas veces los docentes constituyen la presencia del Estado a nivel local.

—Tomar como punto de partida una conceptualización amplia de lo que son los derechos humanos, a nivel político, jurídico y ético, y que conciernen al conjunto de la sociedad.

—Potenciar las ventajas comparativas que poseen las ONGs respecto al Estado: capacidad de experimentación y de propuestas, elaboración de materiales, estrategias metodológicas adecuadas, profesionales especializados y procedimientos ágiles y poco burocratizados.

—Dar pasos en dirección a que las ONGs avancen en su capacidad negociadora con el Estado, en la distribución dentro de la sociedad civil de sus ideas y proyectos.

Se resuelve

1. La realización de un Encuentro biannual de todas las ONGs que trabajan

en la formación de docentes en derechos humanos dentro del sistema formal. Para garantizar la efectividad del mismo y el avance en el debate y la reflexión, así como la posibilidad de profundizar la toma de resoluciones conjuntas se seleccionarán, previamente, temas específicos para tratar en ellos.

La Asociación Mexicana para las Naciones Unidas asume la responsabilidad de organizar el próximo año un encuentro en el marco de los cursos de verano de la Universidad de Aguascalientes. Por su parte, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) se responsabilizará en lo que hace a su financiación.

2. La edición de un número anual latinoamericano de la revista *Educación y Derechos Humanos. Cuadernos para docentes*, correspondiéndole, en este caso, la responsabilidad al Servicio Paz y Justicia-Uruguay. Los detalles de contenidos y distribución serán estudiados por el Consejo de Redacción de la misma. El objetivo es utilizar un instrumento ya existente y de alcance y reconocimiento latinoamericano para difundir las reflexiones y experiencias que se llevan a cabo en todos los rincones de la región. En julio del presente año se publica el número 19 que recogerá los contenidos y frutos de este Encuentro.

3. Explorar la posibilidad de elaborar una convención, protocolo o documento similar sobre educación en y para los derechos humanos, de forma de lograr mayor trascendencia y compromiso por parte de los Estados y organismos mundiales en esta tarea ya reconocida a nivel de la Carta de las Naciones Unidas y de los Pactos Internacionales. Las organizaciones no gubernamentales chilenas (PIIE, Vicaría de la Pastoral Social e Instituto de Educación para los Derechos

Humanos) estudiarán el tema.

4. Efectivizar la existencia de la Red de Educación de CEAAL y en ese sentido es responsabilidad de todas las ONGs participantes:

4.1. Enviar información permanente sobre las actividades que se están llevando a cabo y referente a ofrecimientos y solicitudes de pasantías de manera de ser publicadas en el boletín de CEAAL, instrumento idóneo para la comunicación a nivel latinoamericano.

4.2. Enviar los datos actualizados sobre direcciones, teléfonos, fax, correo electrónico y áreas de trabajo para la elaboración de un directorio de ONGs, imprescindible si se desea mantener un contacto permanente.

5. Pensar las posibilidades de implementar una política editorial latinoamericana, de modo de planificar y organizar una actividad que se viene realizando de hecho. Que en el futuro se tenga en cuenta ciertas condiciones mínimas al editar materiales, de forma de facilitar su empleo, distribución o reedición por parte de otros países u ONGs. Se delega la responsabilidad de elaborar un borrador de propuestas a la AMNU y al MEDH.

6. Mantener el intercambio de materiales, textos y todo tipo de producción de cada ONG.

7. Intercambiar información sobre financiamiento, teniendo en cuenta las dificultades que presenta la situación mundial actual en esta área.

8. Comprometernos a mantener un contacto permanente por diversos medios de comunicación, privilegiando el fax.

Montevideo, 1º de abril de 1993

30 AGO 1993

CUENTAS PENDIENTES CON LA EDUCACION

Afirmar que el sistema educativo público se encuentra en una situación alarmante es, hoy por hoy, una verdad de perogrullo.

Son tantos los indicadores que así lo señalan y tantas las instituciones (desde los sindicatos hasta la Oficina de CEPAL) que lo anuncian que nadie se atrevería a negarlo.

Es cierto que se establecieron y funcionan las Asambleas Técnico-Docentes dando un relativo grado de participación a los docentes en cuestiones curriculares, también se han construido algunos centros educativos nuevos, se han intentado implementar cuestionadas reformas... Sin embargo, la calidad y cantidad de la enseñanza pública no satisface las demandas sociales.

El crecimiento de la matrícula en todos los niveles, las necesidades de actualización de los contenidos, metodologías y textos, el reciclaje en la formación docente y la preparación de aquellos que no la tienen, el requerimiento de mayor número de jardines de infantes, son sólo algunas de las urgencias a resolver que se le presentan a las autoridades del sistema educativo nacional.

Comienza a advertirse una serie de hechos que llaman la atención dentro de la enseñanza. Así, por ejemplo, la deserción siempre fue estudiada como fenómeno que afectaba al estudiantado; hoy la cifra de maestros y profesores que abandonan el sistema educativo en busca de empleos mejor remunerados y con mayores

estímulos es asombrosa, máxime cuando observamos que entre los renunciantes se encuentran personas que dedicaron años para su formación específica en la carrera docente. Ello ha provocado un hecho que se considera toda una rareza para la realidad de primaria: la designación de estudiantes de magisterio para el dictado de cursos en escuelas del interior del país. A todo esto debemos sumar lo poco atractiva que resulta la carrera docente lo que se manifiesta en bajos índices de estudiantes inscritos, produciendo un bajo número de egresos, es decir, tendremos, en el futuro, dentro de las aulas menos docentes especializados en la profesión; se pretende paliar este inconveniente con reformas superficiales haciendo más atractiva la carrera a través del acortamiento de su duración, sin evaluar la calidad de la formación con la que se egresa en esas circunstancias.

Por otro lado, las pruebas de diagnóstico instrumentadas por varias facultades brindan datos contundentes de las carencias con que llegan los alumnos al nivel terciario, donde recibirán una formación para ejercer en el futuro como profesionales universitarios. Los informes de la CEPAL confirman estos datos ofreciendo más detalles sobre los factores del fracaso.

Por último, una huelga, largamente anunciada, revela la asfixia en la que trabajan los docentes que se mantienen dentro del sistema...

— * —

Nos hallamos a mediados de año, época en la cual, tradicionalmente, ingresa la Rendición de Cuentas al Poder Legislativo para su aprobación. Pero en esta oportunidad con una característica especial, es la última de este gobierno y, por lo tanto, será la última posibilidad de obtener mejoras para las dependencias estatales. Las autoridades competentes tienen en sus manos una herramienta jurídica que les permitirá, si es que así lo desean, atender las urgencias de nuestro remendado sistema educativo. Es este momento, a través de la Rendición de Cuentas, la última oportunidad del gobierno nacional para iniciar un proceso en dirección a mejorar la calidad y cantidad de la educación del pueblo uruguayo.

El principio del que se debe partir es que la educación de cada habitante de este territorio no es un lujo sino un derecho fundamental. Y este derecho fue tomado como prioridad destacada en la campaña electoral por todos los partidos políticos, muy especialmente por el sublema ganador. Esto los compromete a prestar más atención a los indicadores antes mencionados y a dedicar más y mejor tiempo a analizar la verdadera situación de nuestra educación pública. De esta manera podrán tomar las medidas tendientes a hacer realidad el principio del que partimos.

A modo de ejemplo, no se comprende cómo la ley que la regula es la misma que allá por 1985 se aprobó en carácter de emergencia. Desde entonces han pasado ocho años durante los cuales se está a la espera de que el titular del Ministerio de Educación y Cultura presente

al Parlamento un proyecto de ley de Educación para sancionarla con carácter definitivo. Por su parte, los legisladores siguen esperando la presentación del proyecto del Poder Ejecutivo mientras ellos no hacen uso de su derecho a iniciativa legislativa.

— * —

Hoy el imperativo es brindar un servicio que combine adecuadamente un buen nivel educativo que responda a las exigencias de estos tiempos y que simultáneamente cubra la demanda existente. Ello exige atender el diseño del currículo y la formación y actualización de los docentes. Precisa, así mismo, de un presupuesto digno y adecuado para satisfacer los requerimientos de materiales (desde la infraestructura edilicia hasta los instrumentos técnicos) y el pago de salarios decorosos al personal directamente responsable de transmitir la información y contribuir a la formación de los educandos. Los docentes podrán, de este modo, dedicarse plenamente a su tarea sin que otras formas de ganarse el sustento los distraigan, quitándoles el imprescindible tiempo para estudiar y ser creativos, que se les conceda oportunidades de actualización y también de participación e incidencia en el diseño del currículo.

Las mejoras presupuestales que a través de la Rendición de Cuentas puedan lograrse serán un paso adelante en la dirección de reconocer la educación como un derecho fundamental. ■



EDUCAR PARA LOS DERECHOS HUMANOS ES AL REVES

Luis Pérez Aguirre

La presente ponencia fue presentada por su autor en el Encuentro Latinoamericano.

Como siempre Luis Pérez Aguirre busca movilizar nuestras fibras interiores simultáneamente que nos da pistas para hallar caminos y alternativas que hagan de nuestra tarea educativa una tarea más humana y comprometida éticamente. La educación en derechos humanos nos exige fundamentos propios de donde partir: una serie de principios axiológicos imposibles de ignorar.

Educación: ¿de qué estamos hablando?

Cada vez que nos introducimos en la reflexión sobre la educación para los derechos humanos, parecería que nos descubrimos muy rápidamente en un pantanal. Pero, ¿se puede encarar algo humano sin estar dispuestos a empantanarnos?

Educación, educación, derechos humanos... términos que parecemos manejar con total soltura y a veces hasta con temeridad, con poca responsabilidad. Y no son términos unívocos (de un solo significado) sino equívocos. Esa es la desgracia. Todos hablamos de *educación*, pero no todos le atribuimos el mismo contenido al término. Porque según sea la idea que cada uno se haga del valor, de los derechos humanos y del fin de la existencia, será su concepto de educación.

Estamos demasiado acostumbrados a esas palabras. Ya no nos llaman la atención. Hasta quienes tenemos como ocupación primordial a los procesos educativos, ignoramos frecuentemente su significado y su historia. Olvidamos, por ejemplo, que la palabra *educación* es de invención muy reciente. Ignoramos que era totalmente desconocida antes de la Reforma. En realidad, la educación de los niños, aunque nos parezca mentira, es mencionada por primera vez en un documento francés de 1489. Ese año Erasmo se establecía en Oxford, y

Savonarola era quemado en la hoguera de Florencia. Dürero grababa al aguafuerte su Apocalipsis, todo un juicio a la Edad Media, incluida su concepción educativa. En lengua inglesa, la palabra educación es aun más tardía todavía, aparece recién en 1530. Fue el año en que Enrique VIII se divorció de Catalina de Aragón y cuando la Iglesia Luterana se separó de Roma, en la dieta de Augsburgo. Y tuvo que pasar otro siglo para que en tierras españolas la palabra y la idea de educación adquirieran algún valor corriente. Recordemos, como dato curioso, que en 1632 Lope de Vega todavía se refería a la educación como una novedad. En ese año, la Universidad de San Marcos cumplía sus sesenta años. Esto ¿qué quiere decir? En buen romance, que los centros de aprendizaje existieron antes que la palabra educación entrara en el lenguaje común. No se les llamaba, no se podía obviamente llamarles, centros educativos. Eso no era concebible. En esos centros, ayer como hoy, usted aprende a leer y a conocer los clásicos, penetra en el campo de las leyes y de las ciencias, pero usted no se educa...

Y esto porque educar es otra cosa, es justo al revés de lo que todos normalmente pensamos y creemos. Educar no es «introducir» en la mente y el corazón de la persona (infantil o adulta) contenidos, conceptos, co-

nocimientos... sino justamente al revés. Eso fue lo que vino a combatir a su tiempo Paulo Freire con su descripción de la educación *bancaria*, esa que concibe la persona como si fuera un recipiente vacío en el que depositamos conocimientos, principios y hábitos. La misma palabra educación nos está negando toda posibilidad de una actitud *bancaria*: porque *educere* quiere decir hacer aflorar, conducir hacia afuera, sacar. En el término nada permite referirse a «meter», «depositar», «inyectar»...

Entonces educar es el arte de hacer aflorar todo lo más hermoso, lo más valioso, lo más digno, lo más humano que hay en el corazón de la persona. Es posibilitar el despliegue de todos sus talentos, sus capacidades, sus dinamismos positivos más personales.

Bien decía Spranger que «educar es transferir a otro, con abnegado amor, la resolución de desarrollar de dentro a afuera, toda su capacidad de recibir y forjar valores». Por eso también Dewey pudo afirmar que «la educación es vida y no preparación para la vida». Después supe que en Chile Alberto Hurtado enriquecía estas definiciones agregando que «la educación prepara para la vida por la práctica de la misma vida». Por eso la educación no puede terminar en un período determinado de la vida humana.

La educación se convierte así en un acto permanente de amor y de coraje; es una especie de acto ginecológico, como la función de la matrona o la partera; y es una práctica de la libertad humana dirigida hacia la persona y la sociedad, a quienes no se acepta como pre-determinadas, sino que se busca ayudar a que accedan a una vida más plena y humana por la solidaridad y el espíritu fraternal.

Por eso también Paulo Freire decía que *nadie educa a nadie*. Y que *nadie se educa solo* porque *las personas se educan en comunión*.

El principio sabiduría: un arte «gustoso» de la verdad

Entonces educar es mucho más que informar o instruir. La instrucción, como proceso de transmitir o introducir en la persona contenidos, conceptos, conocimientos, implica métodos, herramientas, planes, etapas, etcétera. La educación, por el contrario, es un arte. Implica comenzar por abrir a la persona a la conciencia de su propia dignidad, es despertar en ella el hambre por su perfección humana, es ayudar a que abra su espíritu a los valores de la vida, desarrollando plenamente su corporalidad, su psiquismo, su espíritu y su capacidad de relación.

Entre el concepto más rico y amplio de *educación* y el más limitado *instrucción*, está el de *sabiduría*. Porque la persona puede ser muy educada, o muy erudita, o muy sabia, o todas esas cosas a la vez. Es más, puede existir una persona muy instruida o erudita que no sea educada, pero no puede suceder a la inversa. Porque la persona educada siempre tiene una suerte de sabiduría aunque no

sea erudita.

Sabiduría, como nos lo indica el término, es un cierto «gusto» (*sapere*: saborear, gustar) de la realidad, de la verdad. Tres son las modalidades que abarcan la sabiduría en la posesión de la verdad: totalidad, unidad y simplicidad. Si falta alguna de ellas falta la sabiduría. Por eso sabiduría no es erudición. La erudición amontona conocimientos de modo mecánico. La mera erudición es pesada, el erudito aparece como pedante, esclavizador. Esto se ve claro en nuestra actitud ante la realidad. Miremos por ejemplo, los pétalos de un jazmín. El biólogo que es meramente erudito nos dirá que en cada pétalo hay millones y millones de células y el físico acabará de abrumarnos informándonos que cada una de esas células podrá reducirse a átomos y que cada átomo es una constelación de protones, neutrones y electrones. Y, con todo... el pétalo es un pétalo, una simple y sencilla indivisa y olorosa hojita de jazmín. Su casi infinita complejidad constitutiva paradójicamente no destruye su transparente unidad.

Así es la realidad. Y lo dicho vale no sólo para las ciencias, como mapas del cosmos, reflejo uno y armónico de esa realidad grande y compleja, sino que también vale para la síntesis sabia que debe hacer quien pretenda educar en derechos humanos para que su tarea se convierta en algo sencillo y aromático como el humilde pétalo de jazmín. La unidad y la simplicidad de su saber será una sabiduría y el vestido más bello para su tarea educativa. Lo que es la salud para el cuerpo lo es la sabiduría para el entendimiento en el proceso educativo.

Dicho esto, lo grave no es que la expresión *educación para los derechos humanos* resulte equívoca. Lo alarmante es que las más de las veces se pretende educar en derechos humanos pero en realidad lo que se hace es colonizar, domar, inocular o chantajear.

Porque existen quienes se llenan la boca con panegíricos de los derechos humanos mientras no les merece la pena vivirlos ellos mismos. (Es difícil encontrar educadores que no se pongan a favor de la justicia o de la solidaridad, aunque estén educando en la competitividad más descarada e insolidaria, tanto a nivel doméstico y familiar como escolar.)

A todo nivel nos encontramos en este campo con más declaraciones de intenciones, eslóganes y ditirambos que con verdaderos intentos de educar para los derechos humanos. Y hay hasta quienes no dudan en atropellar a los demás por defender sus propios «derechos». En la praxis de cada día se ha llegado hasta confundir «evaluar» (captar lo valioso) con «calificar» y «descalificar» a los demás. Entre todas las actividades que se realizan en el mundo de la educación, quizás la de educar para los derechos humanos ha resultado la más equívoca, la más estéril y la que ha provocado más desalientos.

La palabrería aquí es infernal.¹ Esa verbosidad se

1. Me inspiro aquí en lo que dijo Joaquín García de Dios hablando de los valores, en *¿Educar en valores? Una aspiración en el filo de la navaja*. Sal Terrae, 950(1992)684.

establece en tres niveles de la educación para los derechos humanos:

En clave positiva se dice que los derechos humanos se aprenden, se asumen, se cantan, se comparten, se descubren, se eligen, se enseñan, se favorecen, se interiorizan, se jerarquizan, se personalizan, se reconocen, se siembran, se sienten, se verbalizan, se visualizan, se viven...

En clave negativa dicen que los derechos se amenazan, se caricaturizan, se anulan, se destruyen, se domestican, se fanatizan, se imponen, se imposibilitan, se inoculan, se manipulan, se menosprecian, se monopolizan, se politizan, se reprimen, se ridiculizan, se rutinizan...

Y en clave ambigua algunos hablarán de que los derechos humanos se declaran, se alaban, se descan, se discuten, se encanizan, se estructuran, se idealizan, se interpretan, se investigan, se justifican, se normativizan, se privatizan, se proclaman, se proyectan, se reforman, se transforman, se utilizan, se transmiten...

El muestrario es inacabable. Pero la reflexión sobre esta palabrería debe permitirnos a los educadores comunicarnos con más eficacia sobre lo que cada uno está entendiendo (o sobreentendiendo o necesitando entender) al usar la expresión «educar en derechos humanos».

El principio sensibilidad: Pathos y Eros

Entonces la única manera de zafar a este embrollo del discurso, es remontándonos al origen de nuestra opción por la educación para los derechos humanos. Y nos encontraremos con que ésta generalmente se inicia, como cuando se da a luz la vida humana, en un grito. «Un grito escuchado y sentido como en carne propia (...) La opción por los derechos humanos no nace de una teoría ni de una doctrina en particular. La misma Declaración Universal es producto de una larga y compleja madeja de gritos y «ayes» de millones de personas a lo largo y ancho del planeta y de la historia. Es respuesta a esos gritos. La legislación, la codificación, la concreción en pactos y protocolos, es *posterior* a esa instancia primordial del «escuchar» y «sentir» el grito de quien se ha convertido en víctima, de quien ha sido despojado de su dignidad o de sus derechos.

Por eso será siempre un camino errado acercarse a (la educación para los derechos humanos) desde una teoría o desde una doctrina. Para que el compromiso (educativo) sea estable y duradero, para que no se desorienta o se pierda por el camino (largo y arriesgado), deberá partir, no de una teoría, sino de una experiencia, de un dolor ajeno sentido como propio (...) Si tenemos que buscar una expresión que sea anterior y que permita trascender toda posición religiosa, «neutral» o ideológica, una expresión que permita que la exterioridad irumpa en nuestro mundo íntimo y nos movilice hacia una opción por la justicia y los derechos humanos, nos tenemos que remitir a la protopalabra, la exclamación o interjección de dolor, consecuencia inmediata del traumatismo senti-

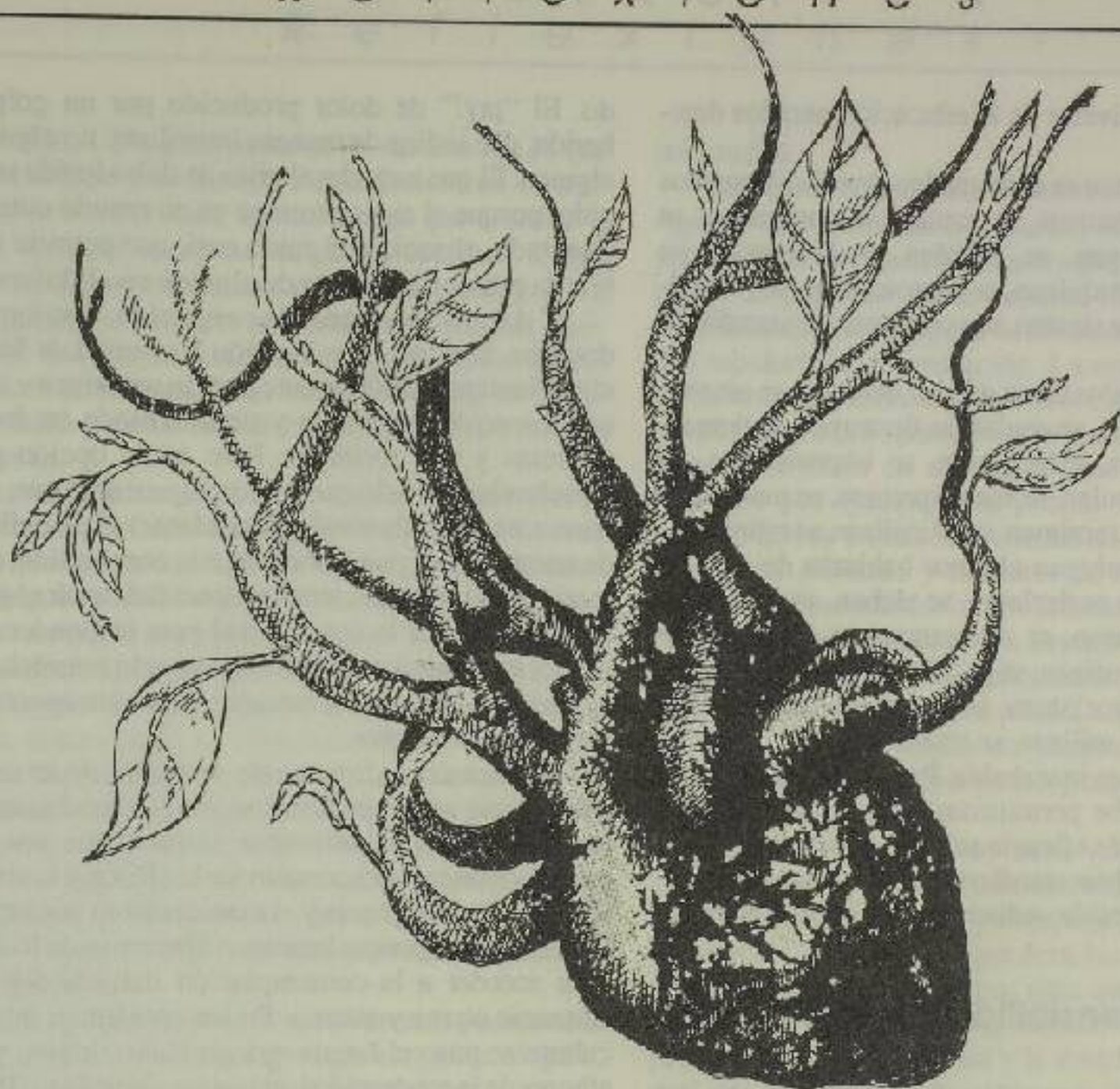
do. El «¡ay!» de dolor producido por un golpe, una herida, que indica de manera inmediata, no algo, sino a alguien. El que escucha el grito de dolor queda sobreco-gido, porque el signo irrumpe en su mundo cotidiano e integrado, el sonido, el ruido casi, que permite vislum-brar la presencia ausente de alguien en el dolor».²

Y del grito pasamos a la *compasión*. Una teoría, una doctrina, la misma Declaración Universal de los Dere-chos Humanos, difícilmente podrán ser origen y canal de una *vocación* sostenida y desinteresada en favor del sufriente y del oprimido. Pero en la opción por los derechos humanos lo que pro-voca (*pro*: adelante; *vocare*: llamar, es decir: llamar desde adelante) a la movilización de nuestras energías amorosas, a la com-pasión, no es la teoría, ni la reflexión, sino la capacidad de oír el grito del sufriente y tener la sensibilidad para responder a él. El primer movimiento pasa entonces por la *sensibilidad* del «corazón», pesa en las entrañas, será una *opción* y una *vocación entrañable*.

Es necesario afirmar este *principio de la sensibili-dad*, porque venimos, desde hace siglos, embarazados de una nefasta triple influencia cultural que nos desvió calamitosamente del corazón, de la opción y la vocación. El helenismo, la gnosis y el maniqueísmo nos atrofiaron la sensibilidad porque buscaron liberarnos de lo sensible para acceder a la contemplación del *eón Sofo* (una sustancia eterna y etérea). En los comienzos de nuestra cultura se puso el *Logos* griego como origen, y en los albores de la modernidad, el *cogito* cartesiano. Pero hoy ya nadie sostiene que la razón pueda explicarlo y abar-carlo todo. La razón ya ha dejado de ser el primero y el último momento de la existencia humana. Nuestra existencia está abierta hacia arriba y hacia abajo de la razón. Porque existe lo a-racional y lo i-racional. Pero abajo existe algo más antiguo, más profundo, más ele-mental y primitivo que la razón: la sensibilidad. Podemos decir que la experiencia humana base es el sentimiento. No es el *cogito, ergo sum* (pienso, luego existo), sino el *sento, ergo sum* (siento, luego existo); no es el *Logos*, sino el *Pathos*, la capacidad de ser afectado y de afectar; la afectividad... En esta convicción reside la base ontológica de la psicología profunda (Freud, Jung, Adler y sus discípulos) y debe residir también la base ontológica de la educación. La estructura última de la vida es el sentimiento y las expresiones que de ellos se derivan: el Eros, la pasión, la ternura (una de las palabras más bellas del idioma español, ni siquiera tiene traducción en el inglés o el alemán), la solicitud, la compasión, el amor. Es el sentimiento entendido correctamente y en toda su dimensión, no sólo como *moción de la psique*, sino como «cualidad existencial», como estructuración óntica del ser humano.³

2. Pérez Aguirre Luis, *La Opción entrañable, ante los despojados de sus derechos*. Sal Terrae, Santander, 1992, p.16.

3. Cfr. Boff, Leonardo, *San Francisco de Asís. Ternura y vigor*, Sal Terrae, Santander, 1982, pp.25-26.



Pero atención, no estoy afirmando que el sentimiento (*Pathos*) y la «sensibilidad» se opongan al *Logos* (comprensión racional), sino que ellos son también una forma de conocimiento pero mucho más abarcante y profunda que la razón, porque la incluyen y la desbordan. Esto lo expresó maravillosamente Pascal, a quien nadie podría acusar de menospreciador de la razón y que fue uno de los creadores del cálculo de probabilidades y constructor de la máquina de calcular. Pues bien, Pascal llegó a afirmar que los primeros axiomas del pensamiento *son intuitos por el corazón*, y que es el corazón el que pone las premisas de todo posible conocimiento de lo real. Nos dice que el conocimiento por la vía del sentimiento (del *Pathos*) se asienta en la *simpatía* (el sentir-con la realidad) y se canaliza por la *empatía* (sentir-en, dentro de, identificado con la realidad sentida).

Estamos afirmando algo que para el educador es fundamental, que en el origen no está la razón, sino la pasión (*Pathos* y *Eros*). Y que la misma razón actúa movida, impulsada por el *Eros* que la habita. El educador no puede ignorar que *Pathos* no es mera afectividad, no es mera pasividad que se siente afectada por la existencia propia o ajena, sino que es principalmente actividad, es un tomar la iniciativa de sentir e identificarse con esa realidad sentida. Y el *Eros* no supone un mero sentir, sino un *con-sentir*. No es una mera pasión, sino una *compasión*. No es un mero vivir, sino un *con-vivir*, simpatizar y entrar en comunión.

Otra vez nos topamos con la intuición de Paulo Freire, educar es comulgar con el otro, hacerlo con entusiasmo, con ardor, con creatividad que se sorprende, se maravilla y se abre a lo fascinante de lo nuevo que surge en esa relación. El educador no podrá olvidar que lo propio de la razón es dar claridad, ordenar y disciplinar la dirección del *Eros*. Pero nunca está sobre él. La trampa en que cayó nuestra cultura es la de haber cedido la primacía al *Logos* sobre el *Eros*, desembocando en mil cercenamientos de la creatividad y gestando mil formas represivas de vida. La consecuencia es que se sospeche profundamente del placer y del sentimiento, de las «razones» del corazón. Y entonces campea la frialdad de la «lógica», la falta de entusiasmo por cultivar y defender la vida, campea la muerte de la ternura. Esto, para el proceso educativo es letal.

Una advertencia más para el educador. Si vamos directo al problema del corazón, en el que nos introdujo Pascal, es importante caer en la cuenta de que la ternura y la solicitud deben ser muy cuidadosamente distinguidas del craso «sentimentalismo». La actitud del sentimentalista es centrarse en la subjetividad, autocentrarse en su propio sentimiento que termina por celebrarse a sí mismo. Para el sentimentalista, todo empieza y termina en su sentimiento; por el contrario, la ternura y la solicitud suponen el claro descentramiento de la persona respecto a sí misma y se concentran en el objeto de su relación. Por eso la persona puede amar y sentir a la otra persona como otra, se puede

dejar fascinar por ella, puede movilizar todas sus energías, hasta dar la vida si es necesario, por salvar a la persona objeto de su amor.

El principio hermenéutico: el «lugar» educativo

Lo dicho nos introduce en un problema educativo mayor: no se puede educar desde cualquier lugar ni desde cualquier disposición interior. En nuestros profundos fracasos educativos, en realidad lo que falla es el *lugar* desde donde pretendemos educar y actuar como educadores.

Es pertinente recordar al respecto aquella frase de Engels (que ya es casi un refrán popular) de que «no se piensa lo mismo desde una choza que desde un palacio». Tan simple afirmación constituye, sin lugar a dudas, una de las conquistas más profundas e importantes del pensamiento contemporáneo. Lo que está afirmando Engels con su «perogrullada» es que, aunque la verdad sea absoluta, no lo es nuestro acceso a ella. Es decir, que aunque sea posible para la persona un cierto acceso real a la verdad, ese acceso nunca será «neutro» e incondicionado. Nosotros deberíamos completar el «efecto» de la afirmación de Engels diciendo que «no se siente (se ve o se experimenta) la realidad lo mismo desde una choza que desde un palacio».

Esto es de capital importancia para educar en los derechos humanos. Aun suponiendo la mejor intención, la mejor buena voluntad y los mejores talentos intelectuales, hay lugares desde los que, simplemente *no se ve, no se siente*, la realidad que nos abre a los derechos humanos, al amor y a la solidaridad. Porque nadie puede pretender mirar o sentir los problemas humanos, la violación de los derechos y la dignidad humana, el dolor y el sufrimiento de los otros, desde una posición «neutra», absoluta, inmutable, cuya óptica garantizaría total imparcialidad y objetividad.

Entonces hay lugares, posiciones personales, desde los que simplemente no se puede educar en derechos humanos. La cosa es así de simple, y así de grave caer en la cuenta de ello y sacar las consecuencias. ¿Dónde estoy parado yo en mi quehacer educativo? Porque la cuestión es saber si estoy ubicado en el «lugar educativo» correcto para mi tarea.

El lugar educativo es más decisivo para la tarea que la calidad de los contenidos (derechos humanos, valores, etcétera) que quiero comunicar o contagiar. Urge pues, en la mayoría de los casos, una ruptura epistemológica. La clave para entender esto se encuentra en la respuesta que cada uno demos a la pregunta por el «desde dónde» educo y actúo, la pregunta por el lugar que elijo para mirar el mundo o la realidad, para interpretar la historia y para ubicar mi práctica educativa.

El eminente educador Ignacio Ellacuría, asesinado vilmente en El Salvador por militares oscurantistas, hablando de la opción por los pobres de la Universidad Centroamericana de la que era rector, decía que (la tarea

educativa) implica «primero, el lugar social por el que se ha optado; segundo, el lugar desde el que y para el que se hacen las interpretaciones teóricas y los proyectos prácticos; tercero, el lugar que configura la praxis y al que se pliega o se subordina la praxis propia».⁴

Y en la raíz de la asunción de este lugar social está la indignación ética que sentimos ante la realidad de la violación de la dignidad y los derechos de la persona concreta: el sentimiento de que la realidad de injusticia que se abate sobre los seres humanos es tan grave que merece una atención ineludible; la percepción de que la propia vida perdería su sentido si fuera vivida de espaldas a esa realidad.

Para educar es obligatorio adoptar el lugar social de la víctima. El punto de vista de los satisfechos y los poderosos termina inevitablemente enmascarando la realidad para justificarse. Nunca será posible educar para ser humanos desde la óptica del centro y el poder, ni siquiera desde una pretendida neutralidad. Esa práctica educativa estará condenada de antemano a quebrarse y a caer sobre sí misma cuando afronta la prueba de los hechos, como le ocurre al jesuita de Camus en *La Peste*. La tragedia de muchos educadores de hoy es que han buscado eliminar la compasión y el dolor, no desde el corazón sensible que encuentra los medios adecuados, sino desde otras «razones» que lo único eficaz que han encontrado es anestesiar la lucidez y profundidad del corazón para no sentirlo. Y terminan por quedarse sin corazón. Es lo que Antonio Machado expresó en la copla «En el corazón tenía/la espina de una pasión/ logré arrancármela un día/ ¡ya no siento el corazón!...»

Los educadores que pretenden esquivar la herida que provoca la opción por el lugar social de las víctimas, que pretenden no sufrir en su área haciéndose blindados e insensibles, se han «enmorfado» en su tarea, narcotizado, para esquivar las consecuencias de esta opción por el *lugar* educativo correcto. Pero lo hicieron por el peor camino: el que les «arrancó el corazón» y les hizo incapaces de entender y superar la violación a los derechos humanos.

¿Cómo educar sin actuar desde el lugar debido? Porque no desde cualquier lugar de práctica educativa se puede discernir y actuar eficazmente en lo que respecta a los derechos y la dignidad de las personas. Parece que los educadores a veces no aprendemos más que la mitad de la lección. Nos afanamos en conocer y prepararnos, pero estando ubicados en un mal sitio, y entonces no vemos nada. Es como si nos ubicáramos frente a un espejo en el que nuestra propia imagen ocupa todo y no vemos más que a nosotros mismos, y el problema de la educación es ése, nuestra práctica educativa está condenada a un mero reflejo de nosotros mismos.

4. Ellacuría, Ignacio. *El auténtico lugar social de la Iglesia*, en VV.AA. *Desafíos cristianos*, Misión Abierta, Madrid, 1988, p.78.

Para disminuir la distancia entre el decir y el hacer

Y educar siempre es, si cabe, una tarea mucho más difícil que otras como la de gobernar a seres humanos y curarlos de sus enfermedades. Es infinitamente más fácil recibirse de doctor en ciencias aplicadas que de «*doctor en humanidad*». Entre otras cosas porque aquí hay que empezar por el huevo y la gallina a la vez. ¿Quién educa en derechos humanos al educador? Estamos ante el meollo de una aparente insensatez porque educar, simplemente, es estar conformado de tal manera que por el hecho de estar uno situado ante alguien, ese otro pueda sentirse afectado y modificado en su existencia. Menudo problema este, que se agranda infinitamente cuando al «educar» lo adjetivamos con el «en derechos humanos».

Y esto nos lleva a sospechar que la educación siempre será una tarea de carácter ético o no será. Y no me estoy refiriendo ahora a una ética de la educación, que habla sólo de la cuestión de no simular lo que se educa, de la cuestión de no separar el discurso, las palabras, de la práctica que llevamos, ni siquiera de la autenticidad de las actitudes que se pretende transmitir; sino que estoy pensando en que no puede haber otra educación más que la educación ética. Por la sencilla razón de que educar aquí es pretender insuflar en el corazón de los otros las actitudes que refleja mi peculiar estructuración personal sobre la columna vertebral de los derechos humanos. Y esto no es racional. Entender la *educación-ética* de esta manera es absolutamente *arracional*. La prueba es que la transgresión ética nunca podrá considerarse como un fallo de la razón, o como un error humano (si fuera así sería casi un consuelo para el educador), sino que nos suscita culpabilidad porque aparece como un alejarnos del valor defendido; aparece como una verdadera traición a sí mismo y a los demás, una distancia insoportable entre nuestro decir y nuestro hacer.

Educar para los derechos humanos nunca podrá quedar encerrado en el chaleco de fuerza del orden teórico-intelectual. Vimos que esta acción pertenece eminentemente al reino de la pasión. ¡Qué insensatez pretender educar para los derechos humanos encerrados en un aula, durante algunas horas por semana! Lo saben mejor que yo. No alcanza la mejor labia magistral, ni los medios didácticos más sofisticados. Porque educar en los derechos humanos supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al *hacer*. No olvidemos que los derechos humanos se aceptarán y se emitirán por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que el que transmite sea aceptado o rechazado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y *ejemplaridad* en este campo específico. Es aquel viejo axioma de que no educamos con los que sabemos sino con lo que *somos*.

Educar en los derechos humanos será entonces un proceso de adquisición de una nueva identidad del educador y del educando a través de una figura humana que los encarna de alguna manera, de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un

desafío permanente a *ser más*. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino *más humano*. De aquí que la acción educativa será dialéctica, educador y educando se educarán mutuamente. Los sentimientos de culpa y los autoreproches en este campo no están ligados primariamente a las transgresiones morales, al incumplimiento de metas intelectuales, artísticas o de cualquier tipo, sino fundamentalmente a que nos mutilamos y nos disminuimos como seres humanos; a que fracasamos como seres humanos.

La violencia del amor

Si vamos estando de acuerdo hasta aquí, entonces convendrán conmigo que educar es otra cosa; que tenemos que cambiar el concepto de educación. Educar vendría a ser como el intento, y eventualmente el logro, de transmitir y adquirir actitudes que encarnan la utopía de los derechos humanos. Educar será la constante lucha por modificar las actitudes viejas, gracias a lo cual se puede vivir más humanamente. Convendrán conmigo también que en esto inevitablemente habrá un poco de violencia y de «manipulación». No en el sentido de una mala fe, o en el sentido de hacer algo por intereses espúreos, o de comunicar algo en que no creemos. Lo digo en el sentido de que si nos proponemos educar para los derechos humanos, lo que nos diferencia de los que se proponen educar para el consumo, la competencia, el lucro, el interés personal... no es que ellos manipulen y nosotros no, que ellos ejerzan violencia y nosotros no, que ellos sean algo así como la encarnación de Satanás y nosotros de Francisco de Asís, sino sencillamente que ambas violencias y «manipulaciones» tienen una dirección y un sentido absolutamente contrapuestos.

La persona no puede sobrevivir y crecer más que por medio de una dosis de violencia que le es impuesta por los demás. Esa violencia es ineludible y necesaria para existir. Es una violencia padecida. Ya desde su origen, la personita humana nace frágil, extremadamente dependiente de los demás. Si la comparamos al joven mamífero, vemos que necesita de mucho más tiempo, aun en proporción a la duración de su vida, para moverse por sus propias fuerzas, para desplazarse y obtener su alimento, morder, etcétera. Creo que fue el biólogo Víctor Bolk quien dijo que el nacimiento del ser humano es prematuro. Su dependencia de los adultos conlleva el hecho sugestivo de que antes mismo de que el niño pueda pedir, recibe de sus próximos una cantidad de cosas. Recibe alimentos, cuidados, y, claro, un nombre, palabras, sentido, pensamientos, esperanzas. Un ejemplo de este «don del sentido» está en las primeras mímicas que hace el bebé: cuando la madre cree descubrir una sonrisa le dice: «¡qué linda sonrisa me estás haciendo, qué amoroso eres conmigo!» Ella le presta una atención, un pensamiento, al bebé, un sentido a su gesto. Y al mismo tiempo, ella le transmite lo que ella está esperando de él: que sea amoroso con ella. Y un niño no puede crecer si

sus padres no esperan nada de él, ni tampoco puede sobrevivir fuera del deseo que ellos tienen para él. Pero al mismo tiempo hay un precio a pagar: el niño, para sobrevivir, para seguir recibiendo lo que necesita, cree tener que conformarse a lo que se espera de él, a lo que se le ofrece o se le impone. Su pregunta latente al adulto es en el fondo: ¿cómo me quieres, qué esperas de mí, qué pretendes de mí?

Lo que importa es que asumamos el proceso educativo con la buena fe de que creemos en los derechos humanos como referente esencial y primario. Lo que nos salva en medio de esta violencia es que será siempre inútil predicar el valor de los derechos humanos siendo desleales a ellos: predicar la tolerancia siendo intolerantes, por ejemplo... Sólo esa buena fe nos salva de convertirnos en verdaderos mercenarios de la educación. Porque en este plano de la eficacia ninguna simulación, ninguna representación, por más profesional que sea, si es imperfecta, logrará su objetivo.

Pretender que el otro asuma una nueva actitud supone implicarse de tal manera en el proceso, y tiene tal montón de consecuencias para ambos, que de alguna manera provoca una seria y profunda mutación en ambas concepciones de la realidad. Pretender la libre encarnación en el otro de mi axiología o jerarquía de valores me supondrá un profundo proceso de humildad. Y eso siempre conllevará una buena dosis de violencia porque supondrá desalojar la axiología preexistente, que generalmente está profundamente enraizada en el corazón humano. Por eso sólo se podrá lograr desde un fenomenal acto de amor. De lo contrario ese acto educativo será el más cínico y repudiable de los actos humanos.

Educar es eso, es hacernos y convertir a los demás en vulnerables al amor. Transmitir actitudes sólo se puede hacer desde esa mutua vulnerabilidad, donde el amor se vive seriamente y naturalmente. Porque será inútil decir que no miento; habrá simplemente que decir la verdad, ser veraz; lo eficaz no será predicar la tolerancia, sino ser simplemente tolerante.

Al final, el principio esperanza

Dicho todo esto no es difícil que nos embargue una pegajosa desesperanza. Parece tan lejano y difícil educar verdaderamente para los derechos humanos. ¿Qué nos hará despojarnos de esa desesperanza paralizante? Yo muchas veces me hago esta pregunta. Y no es fácil explicar totalmente lo que me hace seguir caminando esperanzado. Pienso que un gusto intenso (*sapere*: sabor, sabiduría...) por la vida, unas enormes ganas de multiplicar el entramado de presencias vitales y amantes en mi corazón. Desde las más chiquitas, las de los niños sin familia que rodean mi vida cotidiana en donde habito,

hasta las aparentemente más inanimadas, como una piedrita o una florcita que casi pasa desapercibida junto a mi zapato. Y mi esperanza es que no falte nadie ni nada en esa Tierra Nueva. Para llegar a eso debemos alimentar la llamita de la más pequeña de las virtudes: la esperanza. La Tierra Nueva no llegará desde los racionalismos cartesianos, sino desde esa «necesaria ingenuidad buena —no la equivocada ingenuidad— sin la cual no somos buenos críticos. La crítica que se da sola sin una dosis de ingenuidad no funciona. Se transforma en racionalismo. Y basta ya de cartesianismo»⁶, vendrá de la pequeña esperanza.

Yo vine aquí a gritarles esa esperanza y a invitarles a seguir fuertes y constantes en esta hermosa lucha. No a esperar la Tierra Nueva y el Hombre Nuevo pasivos y sentados como inermes contemplativos, sino a esperarlos luchando, sabiendo esperar mientras luchan.

Nuestra comprensión de la educación para los derechos humanos implica en este fin de siglo, que es también fin del milenio, una profunda revisión de nuestras concepciones, de los derechos humanos, y de nuestra comprensión de la vida, del mundo, de los hombres y de las mujeres, de nuestra relación con la naturaleza, con los minerales, con los mares, con los animales, con los pájaros y los cielos. Les dejo, como reflexión y síntesis final, unas hermosas palabras del gran educador brasileño Paulo Freire: «Si me preguntan: Paulo ¿qué eres tú?, diría soy yo y este árbol que está frente a mí. La ética actual no puede contestar esta relación, no la resuelve. Hay que crear una nueva ética y entonces un nuevo derecho. Porque si es un crimen cortar un árbol sin justificar científicamente que está enfermo, es mucho, mucho más crimen matar hombres, mujeres y niños. Esto es, para mí, en último análisis, poner la existencia a la altura de la vida, es volver a aquello de donde jamás deberíamos haber salido. Es volver a la posibilidad y a la efectividad del amor. Pero no de un amor edulcorado, un amor de sacristía, de capilla. Sino, por el contrario, volver como diría el poeta brasileño que vivió tanto en Chile, Tiago de Mello, a un «amor armado», no de metralleta, sino por el contrario, un amor que tiene tal disponibilidad a amar que se arma de fraternidad, de comprensión. Quiero, mis amigos y amigas, «sugerir» esta pelea, como un educador y por lo tanto como un político, como un militante. No como un puro pensador abstracto, sino como un hacedor concreto del quehacer educativo (...) Por todo lo que hice y por todo lo que no pude hacer, yo vine aquí a gritar mi esperanza por la vida, y mi deseo de vivir y de pelear para que la vida se haga mejor cada vez para el pueblo, para hombres y mujeres del mundo, para las plantas, mares, pájaros, animales... que la vida grite alto vida y pueda decir a la existencia ¡agradece que naciste de mí»⁷ ■

5. Véase Renders, Xavier, *L'insoutenable légèreté de la violence*, Lumen Vitae, 4(1991)418.

6. Freire, Paulo, *Nuevos horizontes de liberación*, Páginas, 118(1992)74.

7. Ibid. pp.65-66.

FORMACION Y CAPACITACION DE EDUCADORES EN DERECHOS HUMANOS EN AMERICA LATINA

Un análisis crítico

*Abraham Magendzo**

El vínculo que mantiene el autor de la presente ponencia con las organizaciones dedicadas a la educación en derechos humanos le permite tener una visión de conjunto de lo que está sucediendo en América Latina y de esa forma presentarnos un análisis crítico de las experiencias desarrolladas. No se trata de una mera descripción sino de un esfuerzo por examinar las dificultades y aciertos y dejarnos interrogantes que sirvan para replantear objetivos y estrategias de modo de hacer más efectiva nuestra actividad.

Constituyó la presente ponencia, presentada durante el Encuentro Latinoamericano, uno de los elementos básicos de la reflexión de las ONGs participantes del mismo.

Posesionamiento para en análisis crítico

Es importante que en este encuentro que nos reúne como educadores en derechos humanos nos detengamos, tomemos distancia y con espíritu crítico miremos, exploremos y preguntemos por los supuestos que subyacen en las experiencias de formación y capacitación de educadores en derechos humanos que se han desarrollado en nuestros países desde instituciones diversas. Por sobre todo, es relevante develar las tensiones y contradicciones a las que estas experiencias están sometidas para, de esta forma, proyectarlas con realismo y visión de futuro.

Este análisis lo hago desde una serie muy variada de situaciones personales y de un corto pero muy profundo camino recorrido en la experiencia de formación y capacitación de maestros. Lo hago, en primer término, desde los contactos muy enriquecedores y múltiples que he tenido con las diversas instituciones y proyectos que en América Latina se han abocado a la tarea de formar, capacitar y perfeccionar a los educadores en derechos

* Investigador del PHE, Coordinador del Programa de Educación y Derechos Humanos.

humanos. Contactos que ya tienen una historia de cerca de diez años. Recuerdo que en el año 1986 vine a Uruguay invitado por CEAAL a un encuentro sobre educación popular y derechos humanos. Entonces Uruguay, Brasil, Argentina, habían salido de cruentas dictaduras y habían comenzado a transitar por la democracia. Los únicos que aún permanecían bajo regímenes militares eran Paraguay y Chile. En el encuentro nos preguntamos, todavía con muchas dudas, por qué había que ligar a la educación formal con los derechos humanos. Serpaj Uruguay había iniciado este camino. Conversé al respecto largamente con Pedro Ravela. Ciertamente eran más las interrogantes que las respuestas.

El análisis lo hago también desde algunos trabajos de investigación y sistematización que iniciamos en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) de Chile. Con Claudia Dueñas, integrante también del Programa de Educación y Derechos Humanos del PIIE, iniciamos una investigación relativa a las experiencias que se están realizando en América Latina en torno a la capacitación de educadores en derechos humanos. Aprovechando el Encuentro que se realizara en Costa Rica —en enero de 1992— en el marco de la Década de la Educación en Derechos Humanos a iniciativa del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, entrevistamos a un grupo importante de investigadores y educadores responsables de estas experiencias. En dicha oportunidad se logró conocer de primera fuente las experiencias de las instituciones siguientes: la Academia Mexicana para las Naciones Unidas, AMNU; la iniciativa sostenida por la Procuraduría de Derechos Humanos y el Ministerio de Educación de Guatemala; el trabajo conjunto iniciado en Colombia por el Centro de Promoción Ecueménica y Social, CEPECS, y el Centro de Investigaciones y Educación Popular, CINEP y las posteriores propuestas desarrolladas por ambos; una prolongada experiencia realizada con los profesores en el Perú por el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, IPEDEHP; los diez años de trabajo en educación y derechos humanos sostenidos por el Servicio de Paz y Justicia, Serpaj en el Uruguay; y las propuestas de capacitación implementadas en Chile por la Vicaría de la Solidaridad y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Finalmente incluimos la experiencia regional impulsada desde Costa Rica por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, IIDH.

Posteriormente y estando en Chile, se nos solicitó que describiéramos el estado de la situación de la educación en derechos humanos en América Latina. María Teresa Rodas se sumó a esta tarea. Logramos reunir una importante cantidad de información, la que ha permitido enriquecer considerablemente la investigación realizada a través de las entrevistas.

Adicionalmente, el análisis lo realizó desde la experiencia que hemos acumulado capacitando profesores en Chile. El Programa de Educación en Derechos Humanos del PIIE, nace en 1987 en el marco de la preocupa-

ción de nuestra institución por la generación de un cambio educativo al interior de la escuela y se propone construir una relación entre el currículo escolar y los derechos humanos. En un proceso de investigación-acción va capacitando profesores y reelaborando y enriqueciendo la propuesta tanto en los elementos teóricos que alimentan una visión crítica de la escuela, como en las herramientas metodológicas para elaborar nuevos modelos de diseño curricular desde los derechos humanos.

Ultimamente nos hemos arriesgado, así como otras instituciones de América Latina, a incursionar en un campo que resulta complejo y desafiante, como lo es la educación a distancia. Actualmente, nuestro proyecto se encuentra en una fase de sistematización, la que nos permitirá evaluar las orientaciones hasta hoy desarrolladas y proponer alternativas más acabadas para la educación en derechos humanos en la escuela formal.

Finalmente debo señalar que el análisis lo estoy efectuando también desde este Encuentro en el que se han presentado experiencias nuevas e interesantes que han adicionado elementos críticos muy importantes.

Se ha hablado de la concepción de los derechos humanos como herramientas indispensables para el ejercicio activo de la ciudadanía al impulsar el fortalecimiento, movilización e intervención de la sociedad civil; de la declaración de los Derechos Humanos como el proyecto político de la modernidad, dado su reconocimiento universal. Se ha hecho mención de la necesidad de revisar críticamente la escuela y su relación con la comunidad desde la perspectiva de los derechos humanos. Del dolor, el prejuicio y la discriminación asociados con el tema; de sus implicancias en la labor docente, así como de la significación de vivencias y prácticas alternativas a la escuela autoritaria y sustentadora de valores individualistas. Del desarrollo metodológico en el tema, de la formación de actitudes. De cómo penetrar el currículo explícito. De la necesidad de llegar a directores y superiores de la educación formal, para facilitar el cambio en ella. De cómo multiplicar los esfuerzos realizados, de la relación ONGs-Estado y de la responsabilidad y capacidades de cada una.

Categorías de análisis

El camino recorrido, la experiencia ganada, las conversaciones sostenidas, el develamiento de las dificultades y tensiones enfrentadas, nos permite identificar una serie de categorías analíticas que, por razones didácticas, se presentan separadas, pero que de hecho, guardan relaciones muy estrechas entre sí. Al interior de cada categoría analítica formularé algunas de las preguntas, discusiones, temáticas y aspectos focales más preocupantes. Ciertamente que no intento agotar ni todas las categorías analíticas posibles ni tampoco los múltiples aspectos focales que al interior de cada una de éstas es dable formular.

Además, tampoco pretendo ser exhaustivo en el análisis. Deseo solamente, «gatillar» conversaciones

que permitan de manera crítica hacer un análisis de la práctica que estamos desarrollando en torno a la formación y capacitación de educadores en derechos humanos en los diferentes países.

CATEGORIAS	ASPECTOS FOCALES
1. Estratégica	1.1 Modelos de capacitación y formación 1.2 El Estado y las ONGs 1.3 Cantidad y calidad 1.4 Enfoque institucional.
2. Curricular	2.1 El saber de los derechos humanos 2.2 Legitimación del saber de los derechos humanos 2.3 Selección y organización curricular 2.4 La práctica docente.

1. CATEGORIA ESTRATEGICA

1.1 Modelos de formación y capacitación de educadores en derechos humanos

El proceso de capacitación de los profesores para que incorporen los derechos humanos como parte integrante del currículo manifiesto de las escuelas y de las prácticas educativas—tal como lo pudimos apreciar en las diversas experiencias—, asume una diversidad de modalidades entre las que se pueden identificar, entre otras, las siguientes: a) aquellas que se insertan en los programas tradicionales de capacitación del profesorado y bajo el alero de las instituciones del Estado; b) las que se prolongan durante un año o más en encuentros y talleres periódicos; c) las que se estructuran a través de la conformación de equipos de trabajo en los cuales los profesores van elaborando propuestas de educación en derechos humanos para la escuela y evaluando conjuntamente su implementación; d) las que se organizan en la modalidad de cursos a distancia con el fin de alcanzar la masificación.

Es interesante observar que el desarrollo de estas diversas modalidades de capacitación no aparece excluyente entre unas instituciones y otras. Por el contrario, cada una de ellas recoge en su concreción elementos que son propios de otras y que permiten hacer coherentes y posibles los programas de capacitación de acuerdo a las características y circunstancias de cada país.

Con respecto a cada una de las modalidades empleadas se puede formular una serie de interrogantes. Por sobre todo son atinentes aquellas que tienen relación con la masificación, la evaluación y los recursos financieros. La pregunta relativa a la masificación, es decir

con el número de maestros que las modalidades son capaces de formar la abordaremos más adelante. Con respecto a la evaluación interesaría aclarar cuáles son los instrumentos de evaluación que las modalidades emplean para medir su impacto y el logro de los objetivos que se proponen. Por lo general, la bibliografía carece de esta información y cuando se incluye es vaga, subjetiva y poco abarcadora. En relación con el financiamiento sería interesante valorar los costos que cada una de las modalidades tiene y ligarlos a los beneficios esperados.

1.2. Estado y ONGs

En América Latina la educación ha sido, en casi la totalidad de los países, una función preferente del Estado. Al Estado le ha correspondido históricamente normar, supervisar, financiar y administrar la educación. Recientemente se están desarrollando procesos de descentralización de la gestión administrativa y pedagógica. Con los esquemas de democratización y de desconcentración del Estado, las escuelas están siendo transferidas a organismos intermedios: gobiernos locales, municipalidades, comunidades, particulares, etcétera. Sin embargo el Estado aún mantiene un rol importante en la regulación y el financiamiento de la educación. Por otro lado, las ONGs son las que, a través de la investigación y la acción, han acumulado conocimiento, promovido innovaciones e impulsado experiencias educativas de punta. En el campo de la educación en derechos humanos es preciso destacar que han sido preferentemente las ONGs las que iniciaron esta tarea, las que la han difundido y han experimentado en ella. El Estado, salvo honrosas excepciones de algunos países, debemos reconocer que ha jugado al respecto un rol bastante secundario. La pregunta que es necesario responder es ¿a quién le corresponde prioritariamente asumir esta tarea?, en especial ahora que en la mayoría de los países se ha recuperado la democracia y se desea profundizar en ella y consolidarla. Mi respuesta muy enfática es que el Estado es quien debiera tomar la iniciativa, estimular el trabajo de las ONGs, financiar los programas, promover las innovaciones educacionales que incorporan la temática de los derechos humanos. En otras palabras hay necesidad de que desde el Estado se fije una política muy clara respecto a la educación en derechos humanos. Es cierto que hoy se impone redefinir los límites y el rol del Estado, avanzar en los procesos de descentralización, considerar los gobiernos locales y las municipalidades como interlocutores válidos. Sin embargo, cualquiera sea la redefinición que se haga del Estado, lo que es seguro es que éste no puede ser un ausente en especial tratándose de un tema que tiene tanta trascendencia como es el de formar generaciones en y para la dignidad humana. La situación es, a mi parecer bastante ambigua, escurridiza e indefinida para decir lo menos. A veces da la impresión como que el Estado le otorga a las ONGs una dádiva, una concesión, un regalo cuando, muchas veces con los propios medios y recursos de las ONGs le

permite que realicen actividades de sensibilización y de capacitación de los profesores para que promuevan acciones educativas en derechos humanos. Las ONGs sin comprender que de hecho esta tarea debiera ser de responsabilidad plena del Estado, parecen como agradecidas cuando el Estado abre las puertas de las escuelas para que puedan desarrollar sus actividades. Si las cosas funcionaran como uno piensa que debieran funcionar los límites de la acción de las ONGs debieran circunscribirse, a mi parecer, a la investigación, a la acción para la acumulación de experiencias y conocimiento, a la preparación de modelos, a la puesta en marcha de modalidades de capacitación innovadoras, etcétera. Lo que no debieran, a mi gusto, hacer las ONGs es ponerse en el lugar del Estado y asumir funciones que a éste le corresponden aun en los países más descentralizados.

1.3 Cantidad y calidad

Los aspectos referidos a la cantidad y a la calidad de los programas de capacitación y formación de educadores en derechos humanos se vincula, por un lado, con la masificación y por el otro con la profundización de las propuestas de cambio. Una de las características más definitorias de nuestra época en materia educativa es la masificación de la demanda educativa. Con el fin de responder a esta demanda se requiere preparar, capacitar y perfeccionar un número considerable y creciente de profesores y educadores. Ahora bien, esta capacitación exige a su vez altos niveles de calidad con el fin de que tenga un impacto educativo relevante. Por sobre todo y

referidos a la capacitación de los profesores en derechos humanos significa hacer revisiones sustantivas de la relación entre la escuela y la sociedad, de la práctica docente, de la cultura escolar, como asimismo del currículo y de las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación.

Existe plena conciencia que los programas de capacitación alcanzan un número muy reducido de profesores. Acelerar el paso implica utilizar metodologías que podrían atentar contra la profundización. Además, programas extensivos y más abarcadores de capacitación, aunque fueran de sensibilización al tema de los derechos humanos, requerirían de mayores recursos humanos y financieros que no están disponibles a menos que hubiera, como ya se indicó anteriormente, una política pública muy clara por parte del Estado.

La situación se hace más crítica si pensamos y constatamos que las instituciones formadoras de maestros aún no han iniciado a los futuros maestros en la temática de los derechos humanos. Esto significa que en un futuro no muy lejano habrá que sumar a los cientos de miles de profesores en ejercicio aquellos que están hoy egresando de los procesos de formación y que no tienen ninguna preparación en la temática de los derechos humanos.

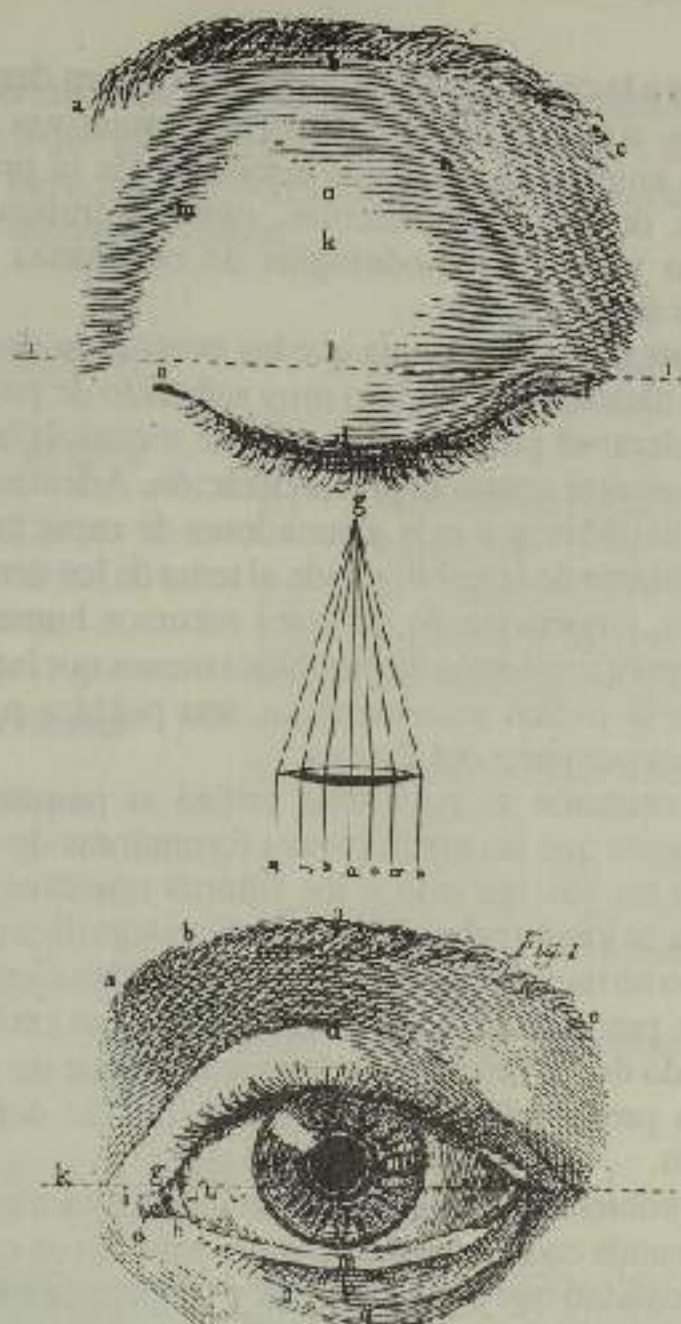
El problema de la capacitación masiva para atender una demanda cada vez más exigente también en calidad es una realidad que los programas y las instituciones no podemos ni debemos soslayar, si se pretende producir algún impacto significativo en el sistema educativo.

1.4 Cambio institucional

Una visión de conjunto de los programas de capacitación de profesores para los derechos humanos nos permite constatar que muchos de ellos se realizan con profesores individuales, que motivados por el tema asisten a los talleres o cursos, en muchas ocasiones por iniciativa personal. Estos profesores retornan a sus escuelas una vez finalizada su capacitación con la esperanza de poder implementar muchas de las ideas desarrolladas en los talleres. A veces las resistencias, dificultades y obstáculos de diferente naturaleza que deben enfrentar en las instituciones superan con creces el impulso de cambio que ellos traen. Las frustraciones se acumulan y a medida que pasa el tiempo las motivaciones iniciales desaparecen y las posibilidades de introducir los derechos humanos en la escuela se desvanecen.

Frente a esta alternativa de capacitar al profesor aislado de su institución hoy se hace cada vez más perentoria la idea de trabajar el cambio con la totalidad de la institución. Esta alternativa de cambio es mucho más pertinente cuando la referimos a la temática de los derechos humanos en la que hay que enfrentar visiones distintas y en la que hay que comprometer a todos los actores que están insertos en la institución educativa. Es difícil pensar, por ejemplo, que es factible implementar





en la escuela un programa o actividad de derechos humanos con un director que no esté abierto y sensible al tema. Por lo tanto la capacitación con diferentes intensidades y modalidades de todos aquellos involucrados en la tarea educativa es hoy una alternativa que tiene mayor aceptación si se desea ser más efectivo. Las interrogantes que surgen frente a esta alternativa son de diversa índole. En primer término cabe preguntarse cómo se entra a la institución educativa. Ciertamente que trabajar con la institución como un todo es una tarea muy distinta y más compleja que hacerlo con profesores individuales fuera de la institución. Además, si nos referimos a las ONGs la pregunta que surge es con qué legitimidad se entra. Es decir quién entrega el respaldo para que las ONGs puedan realizar su trabajo sin interferencias.

2. CATEGORIA CURRICULAR

2.1 El saber de los derechos humanos en los programas de capacitación

A mi parecer investigar las formas que los profesores tienen para conceptualizar, aproximarse y apropiarse del saber de los derechos humanos es un requisito indispensable para diseñar el currículo y proponer metodologías para los programas de capacitación docente. Las razones para afirmar esto es que el saber de los derechos humanos en los cursos-talleres de capacitación se transmite, se construye y se recontextualiza en la experiencia colectiva que se genera en la situación de aprendizaje. En la

confrontación y complementarización del saber universal de los derechos humanos y del saber experiencial que los profesores traen desde su cotidianidad individual, social y profesional es que se construye un conocimiento y también un sujeto de derecho.

La invitación que hago con modestia y realismo es que los programas debieran ser además de instancias de capacitación, oportunidades para identificar e investigar las percepciones personales y colectivas que los profesores tienen sobre el saber de los derechos humanos. De esta manera se va acumulando un conocimiento sistemático en torno al cual se va diseñando el currículo y generando las metodologías de enseñanza de los programas de capacitación. En esta perspectiva se evita que estos caigan en la rutinización y por sobre todo que se diseñen fundamentados en una práctica crítica.

2.2 Legitimación del saber de los derechos humanos

Ligado al punto anterior, es muy importante insistir en la idea de que con el fin de que el saber de los derechos humanos sea introducido a las prácticas escolares y al currículo de las escuelas se hace indispensable que éste se legitime socialmente. Diversas son las estrategias para legitimar un saber en el currículo; desde aquellas que piden un respaldo social, hasta las que organizan el saber en un cuerpo sistemático de conocimientos.

Los talleres y programas de capacitación debieran, a mi parecer, ocuparse de preparar a los profesores en vías de legitimar el saber de los derechos humanos en el currículo. Muchos programas no lo han considerado del todo, lo que en mi opinión es un error. No debemos olvidar que en el currículo hay intereses que disputan un tiempo y un espacio que está muy lleno y copado. Hay que entrar a competir con otros saberes. Esto se consigue también en la medida que los programas de capacitación se estructuran de manera muy orgánica y por sobre todo hacen de la práctica de capacitación una instancia de gran compromiso personal y colectivo. Lo importante es que se perciba que el saber de los derechos humanos no es una "moda" pasajera sino que por el contrario es un saber curricular estructurante de una educación moderna conducente a formar sujetos para la vida democrática y la convivencia social. Esto es un cometido permanente de la educación, que le confiere su real significación formativa.

2.3 Selección y organización de los contenidos curriculares de los programas de capacitación

La selección y organización de los contenidos curriculares de los programas de capacitación nos remite a las decisiones que hay que tomar con respecto a los contenidos, habilidades, actitudes y valores que se intenta que los profesores que asisten a los programas de capacitación desarrollen e internalicen. Por lo general se observa que hay concordancia en cuanto a que el desarrollo de acti-

tudes y la vivencia de los derechos humanos son contenidos curriculares de primer orden. El problema que se plantea es si los cursos o talleres de corta duración logran este cometido. Los de largo alcance, si bien se aproximan a este propósito, comprometen muchos recursos y exigen de profesores muy perseverantes.

En muchos programas de capacitación se observa una escasa presencia de contenidos referidos a los instrumentos jurídicos nacionales y los tratados internacionales que se han elaborado con el fin de darle vigencia positiva a los derechos humanos. Sin duda que estos contenidos son muy importantes que los profesores los conozcan, comprendan y difundan. El hecho que se dejen de lado debe ser motivo de preocupación. Quizás, el lenguaje que emplea está lejos del que utilizan los profesores. Pareciera que hay necesidad de traducirlos metodológicamente a modalidades más comprensibles, accesibles y motivantes para los profesores. Nuevamente, dado que hay poca o casi nula investigación respecto a cuáles es el lenguaje más adecuado, esta tarea no es del todo simple. El temor presente es que se desarrollen materiales muy triviales y poco efectivos.

Con respecto a la organización curricular cabe señalar que las unidades integradas capaces de abordar los contenidos de manera holística terminan por imponerse. No obstante, por lo general se intenta problematizar en torno al contenido de los derechos humanos de suerte que las separaciones rígidas entre un conocimiento disciplinario y otro tienden a mitigarse. No obstante cabe señalar que mantener esta tendencia no es tarea fácil dado que los profesores, por lo general, no están habituados a integrar conocimientos, a problematizarlos y tensionarlos.

Pienso que los derechos humanos son un campo de conocimientos que puede y debe aceptar organizaciones curriculares novedosas e innovadoras, en donde se rompan los esquemas tradicionales y se experimenten modalidades flexibles y exploratorias. En este sentido debiera aprender de los programas de la educación popular que aceptan esquemas curriculares muy diversos que se adaptan a los requerimientos diversos que la población requiere.

2.4 Análisis crítico de la práctica

Una de las características más comunes de los programas de capacitación docente en derechos humanos es el incorporar como contenido de los cursos el análisis crítico de la práctica docente. Pareciera que hay consenso en señalar que el conocimiento de los derechos humanos pasa por penetrar la cultura profunda de la escuela y de las prácticas que se desarrollan al interior de las salas de clases. A los maestros se los invita a que develen los subyacentes teóricos que articulan sus comportamientos, a veces contradictorios a los derechos humanos. Cuando los docentes proceden de esta forma y toman conciencia por ejemplo del autoritarismo o de conductas discriminatorias se abren al cambio.

Si consideramos que la práctica pedagógica se ha ido

construyendo en la cultura escolar, y que es una práctica que se ha ido internalizando, no es suficiente —en términos de la modificación de la misma— el señalar errores, el darse cuenta de esos errores, el reconocer las coherencias y contradicciones. Cambiar la práctica pedagógica implica cambiar las formas internalizadas de pensar y actuar, implica ir más allá, implica preguntarse por cómo se han construido y por qué se han construido de esa manera.

Los profesores han ido construyendo un saber pedagógico —un conjunto de conocimientos y convicciones que tienen sobre lo que sucede y debe suceder en la sala de clases— a partir de su experiencia como estudiante, su formación inicial y la experimentación en la práctica. Este saber pedagógico, si bien no siempre es explícito para los maestros, forma parte de sus convicciones más profundas sobre lo que es enseñar y aprender, y muchas veces estas formas de pensar y actuar son concebidas como naturales, obvias, evidentes. Así, coexisten en la escuela un discurso, un deber ser, un proyecto, junto con una práctica cotidiana distinta, sin que se logre un cambio significativo.

Desde esta perspectiva, la modificación de las prácticas pedagógicas parten de las representaciones y convicciones de los maestros, para que las propuestas de cambio puedan adquirir significado para ellos. En la medida que estas representaciones y convicciones son percibidas como naturales, se hace necesario develarlas, ponerlas en duda, reflexionarlas críticamente para desde allí transformarlas.

Lo que ocurre día a día en el aula, muchas veces no expresa el discurso oficial y normativo de lo que allí debiera ocurrir. Más bien se expresan las formas de pensar y actuar —propias de la cultura escolar— que se han ido construyendo socialmente a través de toda una historia de la institución escolar.

Ahora bien, cuando se liga y se lee esta historia desde los derechos humanos, la práctica docente es vista en una dimensión a la que los docentes no están habituados. El problema que se suscita es que los procesos de análisis de la práctica docente desde la mirada de los derechos humanos exige programas muy complejos que requieren a su vez de conductores muy especializados.

A manera de síntesis

Hemos intentado detenemos con una mirada crítica a los programas de capacitación de docentes en derechos humanos que estamos implementando en América Latina. Estamos ciertos que pese a considerar categorías y focos analíticos importantes, hemos dejado atrás otros, como son los referidos a las metodologías y a los sistemas de evaluación que estamos desarrollando. Es cierto que hemos iniciado un camino que ya tiene una historia. En la medida que seamos analíticos y críticos de este camino, podemos proyectar los pasos futuros que debemos dar respecto a la capacitación de los maestros en derechos humanos. ■



¿TA QUE TENEMOS DERECHOS?

Nos imaginamos la respuesta en un coro de voces de niños gritando con entusiasmo ¡TA! Y cuando los niños, con expresiones como éstas, acuerdan los términos en que van a jugar, lo hacen muy en serio. Y aquello que era una fantasía individual se convierte en un compromiso colectivo para hacerlo realidad.

Este libro es entonces una propuesta de juego, un juego muy serio, como son siempre los juegos de los niños. Si es cierto que los niños aprenden jugando, tal vez sea ésta la mejor forma de que conozcan y hagan suyos, tanto la Declaración como la Convención de los Derechos del Niño, para que esos derechos, proclamados por las Naciones Unidas, se hagan carne en ellos y en nosotros.

¿Cómo es este libro-juego?

- Un libro en forma de historieta a todo color.
- Con un lenguaje sencillo y coloquial en forma de cuento.

—Que les propone actividades que les permiten vivenciar los derechos enunciados en la Declaración y en la Convención de los Derechos del Niño.

—Con un capítulo informativo para ser leído con los padres o educadores, que da datos sobre la situación de la infancia, tanto en el mundo como en nuestro país.

¿Para quién es este libro?

—Desde luego para los niños, para que conozcan sus derechos y los de todos los niños.

—Para los maestros, quienes tienen en él un instrumento para formar en los niños la conciencia de los derechos humanos.

—Para los padres, para que respetando los derechos de sus hijos, los hagan respetuosos de los derechos de los demás.

Juguemos entonces, junto con nuestros chicos a hacer realidad un mundo en el que, por fin, sean respetados los derechos del niño.

DINAMICAS DE INTEGRACION

Vicaría de la Pastoral Social

Las dinámicas se han impuesto en la educación corriendo el riesgo de ser desvirtuadas al tomarse como modas o fines en sí mismas. En estas páginas hemos difundido variedad de técnicas y actividades considerando que son simplemente instrumentos válidos para llevar adelante una educación coherente con la filosofía de los derechos humanos. El siguiente material es un capítulo del libro chileno, *Manual de Formación en Derechos Humanos* (ver PARA LEER) y nos aclara algunas pistas para emplear dinámicas ya sea con niños, adolescentes o adultos.

Considerando los objetivos y la metodología que orientan el proceso de formación en derechos humanos, resulta fundamental la creación de un clima grato que permita a todos los participantes el «sentirse bien» y formando parte activa del trabajo en el cual están empeñados.

Entendemos por «sentirse bien»:

- estar a gusto
- participando
- libre, sin presiones internas o externas
- gozando lo que se hace
- despreocupado del «qué dirán»

En resumen: contento y relajado.

1. Algunos criterios a tener en cuenta

Es por eso que creemos altamente positivo que al programar reuniones o talleres, se consideren momentos de encuentro que busquen una mayor integración del grupo. Se estimulará así un ambiente de confianza y soltura que luego se proyectará en una mejor disposición para el trabajo en conjunto.

Cuando un grupo se propone un desafío común es

muy importante que las personas que lo conforman enfrenten juntas esa tarea. Al decir juntas significa ir más allá del hecho físico y crear un solo cuerpo movido por un mismo espíritu o motivación.

Para ese compromiso grupal las dinámicas de integración son un gran aporte. Son un ingrediente sustancial en el desarrollo cualitativo de los grupos, especialmente cuando se trata de educar en derechos humanos, donde la meta es colaborar a la transformación de la convivencia.

El aporte de las dinámicas es aún más importante si se considera que el camino por recorrer está íntimamente ligado a actitudes que favorecen el respeto a la dignidad de la persona y de todas las personas.

Conclusión: las dinámicas de integración dentro de un proceso de educación en derechos humanos deben ser fundamentalmente estímulos que permitan crear:

- un ambiente de confianza mutua donde todos se sientan participando,
- vínculos interpersonales y de comunicación grupal,
- espacios que permitan gozar, incluso corporalmente, los diversos momentos de encuentro del grupo.

2. Las dinámicas en la conducción del proceso

Si se quiere aprovechar bien estos espacios, es necesario considerar que toda dinámica de integración tiene alguna forma de concretarse. Para lograr esta concreción se usan algunos elementos que, dándole un cierto orden, constituyen lo que llamamos *técnicas*.

El objetivo que se busca está en estrecha relación con el tipo de dinámica que se elija. Por eso, una buena conducción resulta fundamental.

Ejemplos:

Si deseamos disponer al grupo para un trabajo que requiere una reflexión tranquila no podemos usar un juego que implique risas, gritos, etcétera. Si queremos que el grupo entre en calor físico, tendremos que seleccionar algunos movimientos que lo aseguren.

Si nuestro objetivo es que el grupo se suelte y se conozca, la movilidad física es importante...

Sin lugar a dudas una buena conducción asegura, en gran medida, el logro de los objetivos propuestos.

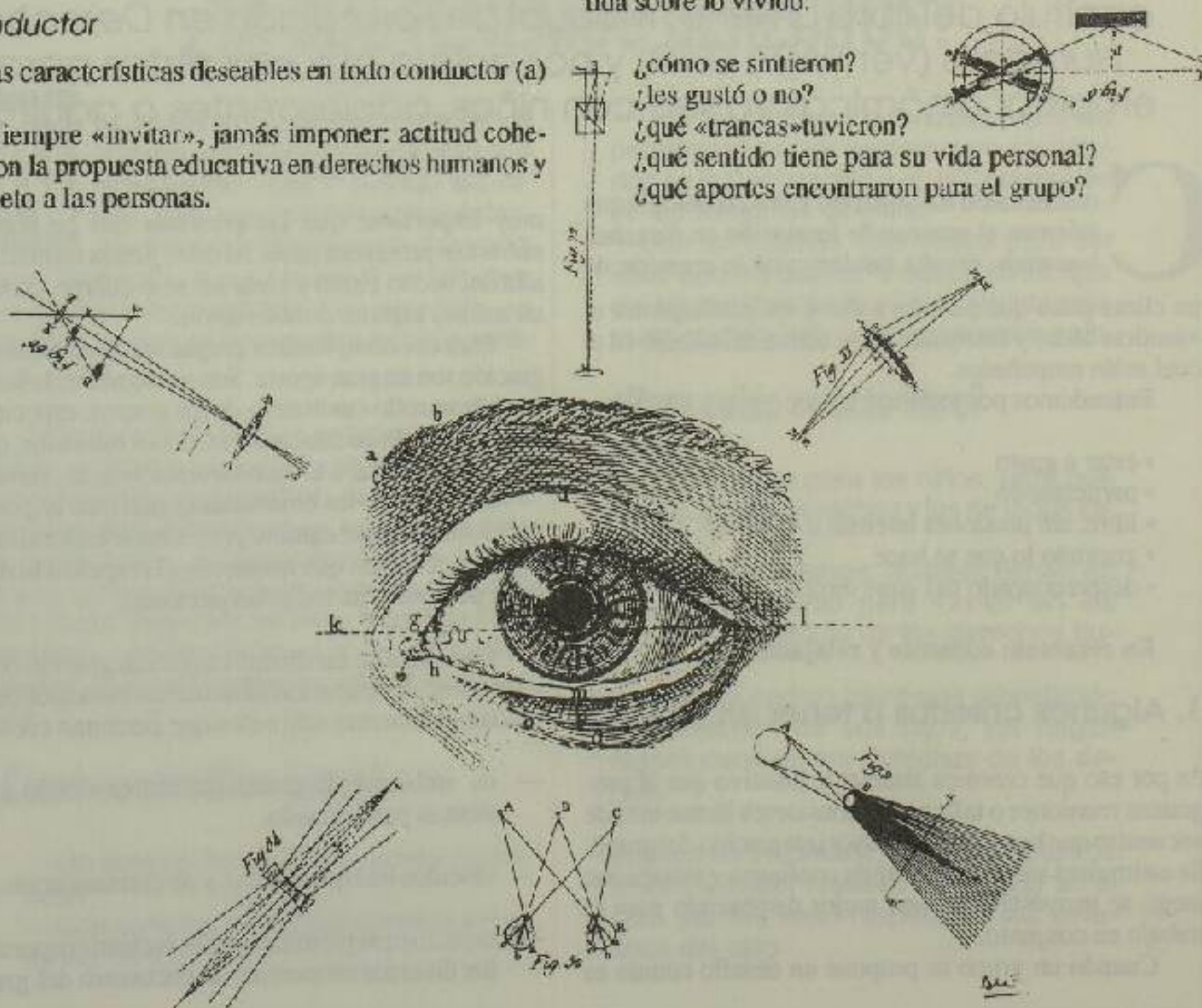
El conductor

Algunas características deseables en todo conductor (a) son:

- Siempre «invitar», jamás imponer: actitud coherente con la propuesta educativa en derechos humanos y de respeto a las personas.

- Entusiasta y capaz de entusiasmar.
- Conocedor de lo que quiere hacer y gustoso de lo que hace. No basta el conocimiento teórico, es necesario que lo haya vivido.
- Capaz de observar, descubrir y recoger lo que vaya pasando en el grupo para adaptar y cambiar cuando sea necesario (por ejemplo terminar un juego o variarlo si nota que el grupo está aburrido).
- Flexible en la aplicación de la actividad.
- Muy claro para dar las instrucciones requeridas (lo que diga o haga debe tener una sola interpretación).
- Capaz de elegir bien la dinámica, adecuada para el grupo (lo que es bueno para unos podría resultar negativo para otros).
- Integrarse al grupo como uno más, meterse y vivir la experiencia sin perder el rol de conductor.
- Aprovechar la expresión espontánea de los participantes sin perder de vista la orientación de la actividad, por ejemplo: tener sumo cuidado cuando se produce algún conflicto; siempre enfrentarlo con prudencia y honestidad; jamás evadirlo, evitando que el grupo se quede con resentimientos.
- Incorporar en la conducción a los participantes: cuando este recurso es bien utilizado contribuye al desarrollo y crecimiento de las personas.
- Destinar un tiempo corto a una reflexión compartida sobre lo vivido:

¿cómo se sintieron?
¿les gustó o no?
¿qué «trancas» tuvieron?
¿qué sentido tiene para su vida personal?
¿qué aportes encontraron para el grupo?



Esta breve conversación puede ser de gran utilidad para el crecimiento del grupo como también para profundizar en el sentido de lo que se hace.

Estas características deseables en un conductor (a), no significan que deba ser un experto o especialista en dinámicas.

Este es un aprendizaje posible para cualquier persona interesada en la educación.

Sólo es necesario haber experimentado por sí mismo los valores que estas dinámicas encierran y tener la valentía de «atreverse» a hacerlas.

Elección de la dinámica

• Conviene tener en cuenta:

- el número de participantes
- edades, sexo
- nivel de participación
- las «trancas» que las personas puedan tener
- estado emocional del grupo

• Adecuarse al lugar físico que puede ocupar.

• Distribuir adecuadamente el tiempo disponible cuando la dinámica es programada.

• Aprovechar pequeños espacios para realizar dinámicas cortas de relajación o para revitalizar al grupo cuando sea necesario.

3. Tipos de dinámicas

a) De presentación:

• Sirven para el conocimiento interpersonal y grupal.
• Se usan cuando los integrantes de un grupo no se conocen entre sí o este conocimiento es muy limitado (por ejemplo: inicio de talleres o encuentros).

- Ejemplos:
- presentación por parejas
 - el amigo secreto
 - baile de presentación
 - canasta revuelta
 - los refranes
 - los nombres escritos

b) De animación:

• Sirven como su nombre lo indica, para animar a un grupo; pasarlo de un estado de pasividad o de «lata» a otro más entretenido, ponerlo en movimiento o en «onda», reanimar su estado físico, etcétera

• Se usan al comienzo de un encuentro, en medio de una jornada o cuando se estime que el grupo necesita movimiento.

- Ejemplos:
- las lanchas
 - la doble rueda
 - el barco cargado de...
 - el caos
 - calles y avenidas

c) De abstracción:

• Sirven para ayudar al grupo a desarrollar su capacidad de síntesis, concreción y análisis de situaciones que se quieren abordar.

• Se usan cuando se desea disponer al grupo a un trabajo que exigirá concentración.

- Ejemplos:
- las figuras
 - la vieja y la joven
 - palabras clave
 - la última letra

d) De comunicación:

• Sirven para comprender mejor la importancia de una buena comunicación interpersonal y grupal y para aprender a expresarse con mayor exactitud.

• Se usan cuando se desea intensificar la comunicación o mostrar sus beneficios en la convivencia.

- Ejemplos:
- yo los miro así
 - el rumor
 - idioma - lenguaje - expresión
 - comunicación sin saber de qué se trata

e) De organización y planificación

• Sirven para ayudar a los grupos a trabajar colectivamente, de forma organizada.

• Se usan cuando se desea realizar una planificación del trabajo en forma participativa y democrática.

- Ejemplos:
- las botellas
 - rompecabezas
 - el muro
 - zapatos perdidos
 - el tintero

f) De expresión corporal

• Sirven para descubrir y desarrollar las potencialidades de expresión que ofrece nuestro cuerpo.

• Se usan para expresar emociones, sentimientos, mensajes, recrear contenidos y vivencias. También para comunicarnos más allá de las palabras y sentir y valorar nuestro ser físico.

- Ejemplos:
- caminatas y saludos
 - automasajes
 - construcción de estatuas
 - mímicas
 - el ciego

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

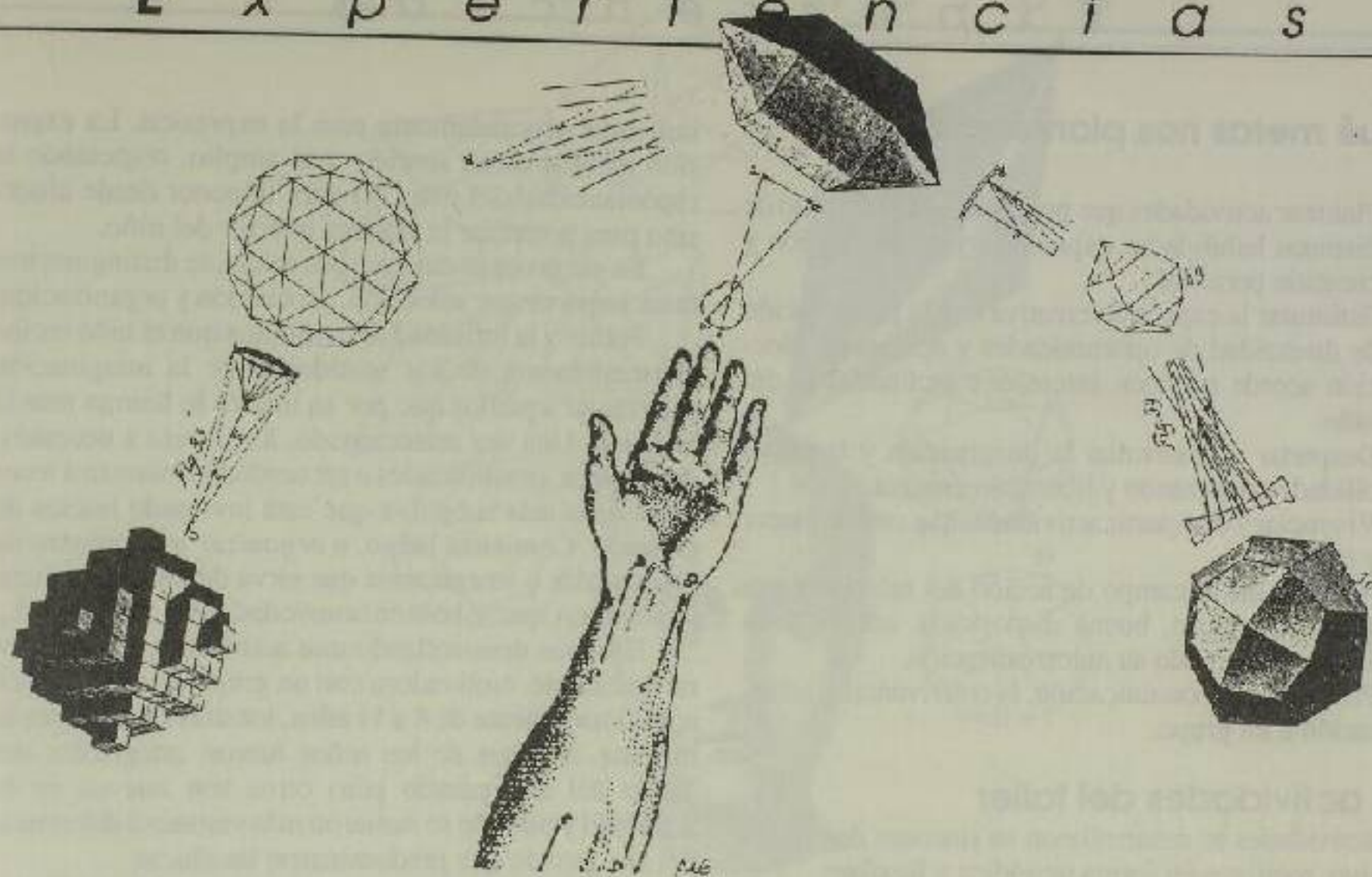
FRANCISCO BUSTAMANTE
MARIA LUISA GONZALEZ

DERECHOS HUMANOS EN EL AULA

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS
PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

SERPAJ
"1991 - 1992 DECADA
DE LA EDUCACION DE LOS
DERECHOS HUMANOS"

Con la compra de un ejemplar de Derechos Humanos en el Aula
le obsequiamos una suscripción anual a la revista **Educación
y derechos humanos** que incluye el envío a domicilio.



TALLER DE EXPRESION

Ma. Cristina Adrover

El pasado año recibimos desde Nueva Palmira una carpeta conteniendo variados materiales realizados por un grupo de docentes, amigos lectores de la revista. Entre todas las interesantes actividades sistematizadas elegimos para compartir con ustedes la descripción de un conjunto de actividades lúdicas, creativas, de expresión, que se llevaron a cabo fuera del ámbito de la educación formal. Sin embargo, creemos estar frente a una propuesta valiosa y adaptable a la realidad del aula escolar y preescolar y a las posibilidades físicas de las escuelas de primaria.

En el departamento de Colonia existen 15 Escuelas Municipales del Hogar. Desde el año 1991, en busca de actividades enriquecedoras y formativas, surge el Taller de Expresión Infantil.

La vida del niño es expresión permanente; la condición esencial de su desenvolvimiento físico y mental. Las capacidades de expresión están determinadas, a la vez, por las aptitudes, los gustos, los intereses y la personalidad de cada niño así como por las motivaciones o estímulos que recibe del medio en que vive.

Aumentar estas capacidades, promover las ocasiones de expresión creadora es influir positivamente en la

formación de la personalidad del niño.

Organizar trabajos, tareas o actividades de expresión individual y colectiva es un excelente medio para crear un clima de armonía social que integra y estimula a los niños tímidos, retraídos, a los muy inquietos... y a los que gustan expresarse.

La idea no es lograr «artistas». La idea es desarrollar la expresión creadora del niño. Crear se entiende como pensar, producir o realizar su propio aprendizaje, desarrollar habilidades que conducen a la autoexpresión, afirmando su independencia de pensamiento y acción, realizándose como persona.

¿Qué metas nos planteamos?

1. Plantear actividades que posibiliten el desarrollo de distintas habilidades expresivas y de realización y creación personal.
2. Estimular la expresión creativa con la presentación de diversidad de oportunidades y opciones a elección acorde a gustos, intereses e inclinaciones del niño.
3. Despertar y desarrollar la imaginación y la sensibilidad, canalizando y liberando energía.
4. Vivenciar y compartir actividades que causan placer y alegría.
5. Ampliar así el campo de acción del niño para que actúe con gusto, buena disposición, interés y en libertad, logrando su autorrealización.
6. Posibilitar la comunicación, la convivencia y adaptación a un grupo.

Las actividades del taller

Las actividades se desarrollaron en rincones de trabajo creativo, rotativos en forma periódica y flexible:

- rincón de la expresión plástica (dibujo, modelado, manualidades creativas, títeres...),
- rincón de la investigación y la lectura (cuentos, leyendas, narraciones, obras de títeres...),
- rincón de la expresión corporal (dramatizaciones, mímica, títeres, marionetas, juegos dramáticos o teatrales...),
- rincón musical (expresión rítmico-musical...).

El Taller de Expresión funcionó con actividades motivadoras, dinámicas, entretenidas buscando mantener al niño en un clima de magia, de comunicación socializadora, de espontaneidad, potenciando la expresión oral, escrita, corporal, manual... la expresión en todas sus manifestaciones, como actividad enriquecedora y formativa.

Los juegos teatrales

Durante el año 1992, se optó por desarrollar una actividad central dentro del Taller: los juegos teatrales. Siempre buscando estimular la expresión por el lenguaje, la fantasía, la imaginación, la expresión corporal, la disciplina grupal, el respeto por los demás y el conocimiento de sí mismo.

Se plantean instancias de creatividad, de intercambio, de discusión y reflexión por medio del juego, motivando al niño para que encuentre sus propios medios expresivos. De esta manera, el niño reconoce las posibilidades de su voz, de su cuerpo, de su creatividad y poder de inventiva configurando en un todo varias actividades artísticas (expresión oral y escrita, literatura, expresión plástica, música...). Para lograr esto el niño parte de un instrumento básico: su propio cuerpo. Y en principio lo que pretendemos es que el niño aprenda a

utilizarlo adecuadamente para la expresión. La expresión tomada en su sentido más amplio, respetando la espontaneidad del niño, no para imponer desde afuera sino para potenciar la riqueza interior del niño.

En ese proceso creativo que inicia, se distinguen tres fases importantes: selección, asociación y organización.

Frente a la infinidad de estímulos que el niño recibe constantemente de los sentidos o de la imaginación *selecciona* aquellos que por su interés le llaman más la atención. Una vez seleccionado, los *asocia* a necesidades, deseos, posibilidades o recuerdos, comienza a tener una visión más subjetiva que está invitando inicios de creación. Comienza luego, a *organizar* un conjunto de datos reales o imaginarios que sirva de base para crear una historia, que se basa en la novedad, en la creatividad...

Estamos desarrollando una actividad enriquecedora, fascinante, motivadora con un grupo de veinte niños aproximadamente de 8 a 11 años, los días sábados por la mañana. Muchos de los niños fueron integrantes del Taller del año pasado pero otros son nuevos en la actividad y este año se sumaron más varones a diferencia del año pasado que predominaron las chicas.

Comenzaron con ejercicios para favorecer la expresión y potenciar la creatividad partiendo de la espontaneidad con que el niño juega, representa distintos personajes, crea situaciones, objetos, espacios dramáticos... y hasta un lenguaje especial para cada momento.

Planteamos ejercicios de dramatización a partir de elementos básicos: los personajes, el espacio, el tiempo, el conflicto, el argumento, el tema.

1. Partimos de nuestro propio cuerpo: con dinámica grupal jugamos al rompecabezas, lo formamos en forma cooperativa y lo representamos con nuestro cuerpo. Son muñecos en distintas posiciones.
2. Un personaje: nosotros mismos en distintos espacios, como ser, en arena caliente, en el barro, en arenas movedizas, con mucho viento, con lluvia, con frío...
3. Presentado un espacio, enumeramos distintos personajes: los caracterizamos, escogemos uno, intercambiamos ideas sobre él y lo representamos.
4. Nos relacionamos con otro personaje en distintos ambientes: en el salón, en la plaza, en la playa, en la cancha de fútbol, etcétera.
5. Partimos de acciones: juego de paleta, jugamos con un globo, jugamos a la bolita, cazamos mariposas, llegamos a la playa, remolcamos una cometa, vamos de pesca, juntamos mandarinas, representamos animales, etcétera.
6. Nos relacionamos con un objeto real: objeto como tal (por ejemplo, un palo de escoba) imaginándolo como otra cosa (por ejemplo, como una caña de pescar, un rastrillo, etcétera), uniendo dos objetos (por ejemplo, un palo de escoba y un pañuelo). Partiendo de los objetos creamos situaciones en forma de cuadros relacionando personajes, espacio, acción.

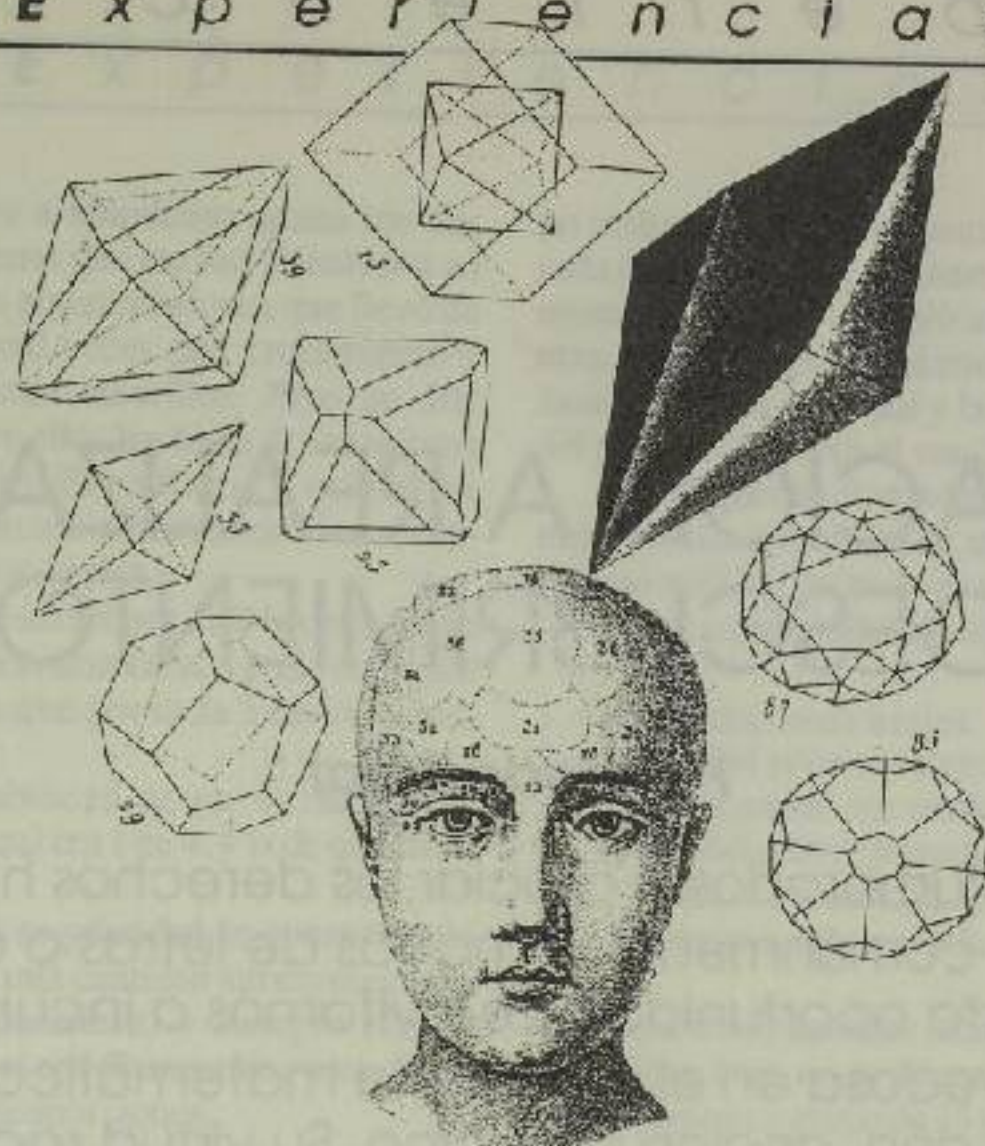


Fig. 10

UE

7. Creamos distintas acciones o conflictos relacionando personajes y espacio.
8. Trabajamos el conflicto desde: el planteamiento, el nudo, el desenlace, con variantes de cada uno en relación a los otros.
9. Relacionamos espacio, personajes, conflictos, en distintos tiempos ya sean épocas o momentos.
10. Trabajamos el cuento: seleccionamos «El soldadito de plomo», lo leemos, interpretamos oralmente. Distinguimos los personajes, el conflicto, el espacio, el tiempo, el argumento o trama, el tema o mensaje, lo que la obra nos quiere decir.
11. Trabajamos el cuento conservando el argumento o tema pero creando nuevos personajes, modificando el conflicto, el espacio y el tiempo. Creamos diálogos y otro desenlace. Intercambiamos ideas sobre los recursos expresivos a utilizar para representar el espacio: utilería, vestuario, maquillaje, escenografía... aplicando dinámica grupal para hacer más enriquecedora la actividad.

Una vez todo listo, el grupo sugirió que se representara en escuelas y jardines de infantes de la ciudad.

Con estas nuevas versiones de «El soldadito de plomo» creadas por el Taller, editaremos nuestros librillos de cuentos combinando la expresión lingüística con la plástica, pues los ilustraremos.

Cada encuentro supone una etapa previa de juegos sociales que nos permiten comunicarnos, conocernos mejor, intercambiar ideas, gustos, opiniones, crear un clima de confianza real con juegos y ejercicios de relajación, contracción, improvisación dirigida. Buscamos la concentración y relajación del grupo a través de algo imaginario, creado por la palabra (historias narradas con

expresiones de voz creando el clima más favorable para la expresión del grupo). Buscamos momentos de atención, de localización y ubicación espacial, de respiración, de relajación, de articulación del cuerpo, de imaginación intentando sacar sentimientos, sensaciones, vivencias mediante juegos y ejercicios que se trabajan por separado o en forma encadenada, como los juegos de percepción táctil, olfativa, gustativa y como los juegos para desarrollar la voz y sus inflexiones...

Por ejemplo, «La casa encantada» que consiste en dividir el espacio en cinco lugares o estadios, a saber, estadio de cantar, de susurrar, de hablar suave, de hablar agudo y en el centro el del silencio total. Así el grupo irá pasando de a dos por los distintos estadios desarrollando un diálogo creado por ellos de acuerdo con lo solicitado en cada estadio.

Una vez terminada cada etapa realizamos una autoevaluación grupal e individual a modo de reflexión y como crítica constructiva, renovadora, que ha resultado muy valiosa y enriquecedora.

Así presentado, el juego teatral «se utiliza como vehículo grupal y positivo, recurso didáctico pues el instrumento es la persona misma con su cuerpo, con sus emociones, con sus sentimientos, permitiéndole una exploración de sí mismo y del grupo, de manera continuada y compleja presentándose como oportunidades para crecer donde el niño explora, juega, prueba y se expresa espontáneamente, vivenciando, experimentando directamente, desarrollando la solidaridad y no la competencia».¹

(1) Vega, Roberto. *El teatro y la comunidad*.

INVITACION A REALIZAR UN DESCUBRIMIENTO

*Fernando Willat **

Estamos acostumbrados a asociar los derechos humanos a las asignaturas comúnmente llamadas de letras o de ciencias sociales. En esta oportunidad los invitamos a incursionar en una propuesta novedosa en el área de la matemática, aplicada en un grupo de 5º año, opción biológico. Su virtud radica en bucear dentro del currículo implícito: una metodología dinámica y atractiva que motiva el interés de los alumnos por temas que muchas veces resultan arduos y que permite crear un clima de comunicación y de diversión creativa.

Este es el relato de una clase como tantas. Una de aquellas que, a quienes practicamos la aventura de la docencia, algún día, nos han dejado satisfechos, a nosotros y a nuestros alumnos. Lo cual no es poca cosa. Pero tiene una virtud adicional: hace cuatro años la registré. La dejé plasmada sobre un papel, como esperando la ocasión de convertirse en un acto de comunicación. Hoy la envío como un mensaje en una botella. No sé a quién va a llegar. Pero para quién la reciba, que sea una invitación a escribir y comunicar alguna de esas experiencias que «nos morimos de ganas» de contársela a alguien; porque a todos nos gusta compartir lo que nos hace felices.

La invitación

De cómo los ratones amarillos de la isla Boro Boro y los ratones azules de la isla Sirintungui se casaron y tuvieron muchos hijos amarillos, y cómo sus nietos en cambio fueron menos uniformes.

Se trata, en realidad, de una invitación a realizar un redescubrimiento (lo de «re» no es porque sea muy importante, sino porque ya está descubierto). Pero la gracia consiste en que a partir de algunas pistas, es decir, del relato de las circunstancias que precedieron al descubrimiento, abrimos el desafío de descubrirlo nuevamente.

Estas circunstancias fueron las siguientes:

Las islas Boro Boro y Sirintungui son dos islas pequeñas, no muy lejanas entre sí pero cuyos pobladores jamás habían mantenido contacto con el resto del mundo y, por lo tanto, tampoco se conocían entre ellos, ni nada de lo que en la otra isla había. Por circunstancias fortuitas que escapan al interés de esta historia, se produjo un día el encuentro de los pobladores de estas dos islas. Y cuando los habitantes de Boro Boro visitaron Sirintungui, la encontraron muy parecida a su isla. Salvo porque los ratones sirintunguenses eran azules. Similar sorpresa se llevaron los habitantes de Sirintungui al conocer los amarillos ratones boraborianos.

Algunos años después, cuando la existencia de estos dos tipos de ratones era conocida por todo el mundo, Mendelito, un biólogo muy preocupado por tan particulares ratones, viajó hacia las islas a realizar algunas investigaciones sobre ellos.

Los ratones boraborianos seguían siendo exclusivamente amarillos, ya que ningún ratón sirintunguense había pisado tierras de Boro Boro. Similar situación existía en Sirintungui, donde los ratones seguían siendo exclusivamente azules.

* Es profesor de matemática y miembro del SERPAJ

Se le ocurrió entonces a Mendelito cruzar los dos tipos de ratones, experimento que realizó al volver a su laboratorio en su país, con algunos ratones que llevó de cada isla. Realizó una y mil veces este cruzamiento y siempre los hijos resultaron amarillos. Pero un día, comenzaron a casarse entre ellos los hijos de los ratones originarios de Sirintungui y Boro Boro. Y ocurrió un hecho sorprendente. Siendo todos ellos amarillos, aparecían entre sus hijos algunos azules.

Mendelito se dedicó a investigar este hecho y luego de una enorme cantidad de cruzamientos pudo constatar que había una tendencia a que por cada 3 ratones amarillos, apareciese 1 azul.

Es decir, que la probabilidad de que un ratón de la tercera generación fuese azul era 1 en 4, y la de que fuese amarillo 3 en 4.

Por supuesto que esta regularidad se constató sólo cuando se había realizado una cantidad suficientemente grande de veces este experimento y siempre con un margen de error. Aunque sí era claramente reconocible una tendencia hacia esas proporciones.

Fue entonces que Mendelito se dirigió a visitar a un amigo matemático (dejo abierta la propuesta de ponerle nombre a este nuevo personaje). El matemático estaba realizando un experimento con bolitas... Pero en lugar de contarles en qué consistía este experimento, los propon-

go realizarlo. Para ello basta formar una pareja y tomar cada uno dos bolitas. Primero, uno toma dos bolitas de un mismo color, por ejemplo azul, y el otro dos bolitas de otro color, por ejemplo el amarillo. Si cada uno extrae por azar una bolita de su par y la junta con una bolita del par del otro, ¿cómo será el resultado así obtenido?

Claro, quedan formados pares con una bolita azul y una amarilla. Ahora, cada uno toma una bolita al azar. ¿Cómo será el resultado esta vez?

Hay cuatro posibilidades:

1. que ambas sean azules.
2. que la del primer integrante de la pareja sea azul, y la del segundo sea amarilla.
3. que la del primer integrante de la pareja sea amarilla, y la del segundo azul.
4. que ambas sean amarillas.

Debe realizarse este experimento por lo menos unas 250 veces. Pero no se desmoralicen antes de comenzar. Si formamos un grupo de 13 parejas, realizando 20 veces cada una este experimento habremos superado ya las 250.

Los resultados los registramos en una planilla como esta:

[illegible]

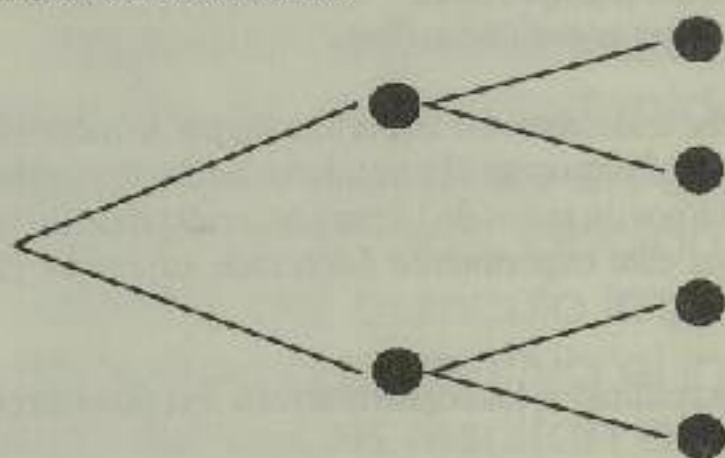
Sumamos luego la cantidad de resultados favorables a cada posibilidad que obtenemos entre todas las parejas que realizamos el experimento. Hacemos los cocientes entre la cantidad de casos favorables a cada posibilidad sobre la cantidad total de veces que se realizó el experimento.

¿Cuáles son los resultados obtenidos?

Podemos observar, si realizamos los resultados parciales, primero de una planilla, luego de dos, luego de tres y así hasta el total, cómo se registra una tendencia hacia determinadas proporciones.

Mendelito pregunta entonces a su amigo matemático: «¿Por qué se presentan estas regularidades?» ¿Cómo le respondió el matemático a Mendelito?

Construyamos un diagrama de árbol para observar las diferentes alternativas.



Tenemos 4 alternativas igualmente probables, ya que nada hay que favorezca más una de ellas que las otras.

De este modo hemos formulado un modelo teórico en el que la probabilidad de que ocurra el suceso de una de estas alternativas, resulta del cociente entre la cantidad de casos favorables de que ocurra ese suceso sobre la cantidad de casos posibles.

Así, la probabilidad que salgan dos bolitas azules es $1/4$; la probabilidad que salga una azul y una amarilla es $1/2$, aunque la probabilidad que la primera sea azul y la segunda amarilla es $1/4$.

¿Cuál es la probabilidad que la primera sea amarilla y la segunda azul? ¿Y cuál la de que ambas sean amarillas?

Comparemos estas probabilidades con los resultados de la experiencia.

Mendelito, al escuchar esta explicación, se le ocurrió un modo de explicar las regularidades constatadas en sus experimentos con ratones.

¿Cuál fue la explicación que se le ocurrió a Mendelito?

Lo que hemos realizado hasta aquí son las dos actividades fundamentales del conocimiento científico: constatar regularidades en la observación de la realidad y construir modelos teóricos que permitan explicar las regularidades constatadas. ■

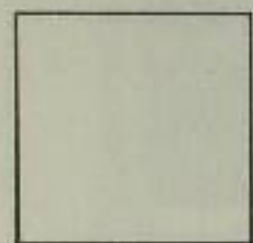
SUSCRIPCIONES

Número de la Revista	\$ 15
Suscripciones Montevideo	\$ 38
Suscripciones Interior	\$ 43
Suscripciones América Latina	US\$ 15
Suscripciones Resto del mundo	US\$ 25
Números anteriores	\$ 12

Novedad: suscripciones por 2 años (6 números de la revista)

Suscripciones Montevideo	\$ 75
Suscripciones Interior	\$ 85
Suscripciones América Latina	US\$ 30
Suscripciones Resto del mundo	US\$ 50

Primer seminario-taller para maestras/os



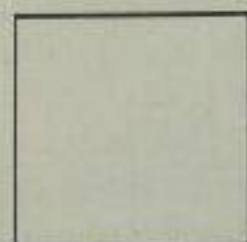
Los días 26 y 27 de junio se realizó el primer Seminario-Taller especialmente diseñado para

docentes de primaria. La convocatoria, realizada a nivel nacional, tuvo gran resonancia, logrando la participación de maestros de Canelones, Montevideo, Paysandú, Río Negro, Rivera, Salto, San José, Soriano y Tacuarembó.

En esta oportunidad se trató de la primera instancia de sensibilización y aproximación a la temática. Se continuará con otras dos instancias a lo largo del año de forma de profundizar los conceptos, la reflexión y la autocritica.

El objetivo final es preparar con los maestros y maestras una *batería de material didáctico para primaria*, material que esperamos sea una ayuda a los docentes en su tarea de educar en y para los derechos humanos.

Edita en México libros del Serpaj-Ur



Los libros *Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora*, de J.J. Mosca y L. Pérez

Aguirre y *Derechos Humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la Enseñanza Media*, de F. Bustamente y M.L. González, han sido editados en México por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y la Universidad de Aguascalientes. Con tal motivo viajó nuestra compañera Ma. Luisa González para llevar a cabo la presentación del mismo frente al público mexicano.

A su vez, María Luisa fue invitada a participar de los Cursos

de Verano que imparte dicha Universidad, coordinando un taller de profundización en derechos humanos para docentes.

El material de educación en y para los derechos humanos elaborado por el Serpaj-Ur, constituye fuente de inspiración para organizaciones y docentes mexicanos en su tarea por incorporar los mismos al sistema educativo formal, hecho que nos llena de orgullo y reafirma nuestro entusiasmo.

Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre DD.HH.



Se realizó en Viena durante el mes de junio la segunda Conferencia Mundial convocada por la Asamblea General

de las Naciones Unidas. La anterior se celebró en Teherán en 1968.

Entre sus objetivos encontramos: evaluar la eficacia de los métodos y mecanismos que utilizan las Naciones Unidas en la esfera de los derechos humanos y formular recomendaciones concretas para mejorar su eficacia mediante programas encaminados a promover, estimular y vigilar el respeto de los derechos humanos.

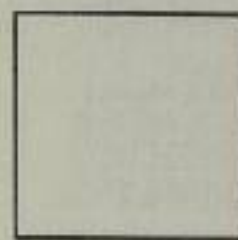
A ello hay que agregar las demandas y planteos surgidos en varias reuniones previas, preparatorias de la Conferencia.

Participaron representantes de los gobiernos de todos los países que integran la ONU y de diversas organizaciones no gubernamentales.

El Servicio Paz y Justicia estuvo representado a nivel de su Coordinación Latinoamericana por Pablo Frederick y por el Uruguay fue nuestro compañero Efraín Olivera.

Mientras que el doctor Javier Miranda asistió en nombre del Grupo de Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos-Desaparecidos.

"Los hijos del Estado"



Se trata del último libro editado por el Serpaj, en esta oportunidad junto al Departamento de Sociología de la

Facultad de Ciencias Sociales. Lleva como subtítulo: *fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*, su autor es el soc. Luis Eduardo Morás.

Se trata de una investigación "sobre la situación de los niños y adolescentes uruguayos, que merecen una atención especial en las diferentes instancias del Estado y la sociedad en general".

Confiamos que este trabajo "nos acercará a la plena vigencia de los derechos tal como están expresados en la Convención de los Derechos del Niño, de la cual nuestro país es signatario".

La presentación se realizó el pasado 11 de mayo y en ella participaron como oradores el autor, el Dr. Ricardo Changala por el Serpaj y la socióloga Susana Mallo por la Facultad de Ciencias Sociales.

Colegiado del Servicio Paz y Justicia-América Latina



El Servicio Paz y Justicia es una organización no gubernamental latinoamericana, tiene Secretariados Nacionales en 9 países, además del

nuestro: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Ecuador, Nicaragua, Perú, Panamá y Paraguay. Cuenta, también, con una Coordinación Latinoamericana integrada por tres miembros. Todos los años se realiza el Consejo Colegiado al que asisten la Coordinación Latinoamericana en pleno y un delegado por cada secretariado nacional. Uruguay estuvo representado por Eduardo Pirotto.



Vicaría de la Pastoral Social, Manual de Formación en Derechos Humanos, Santiago de Chile. Ed. Vicaría de la Pastoral Social, 1993.

Esta organización no gubernamental, vinculada a la Iglesia Católica y más concretamente al Arzobispado de Santiago, tiene una larga trayectoria en la elaboración de materiales didácticos y en la realización de talleres para la formación de docentes para una educación en derechos humanos (véase el suplemento). Estos años de experiencia fueron volcados en el presente libro de modo de compartir con el público interesado sus objetivos, conceptos y metodologías: «Proponemos que este manual sea un instrumento que permita multiplicar la experiencia que hemos acumulado... Pretendemos que sirva además para que los grupos (...) puedan apropiarse del tema, conocerlo y hacerse cargo de él para trabajarlo con sus integrantes. Buscamos también que este material permita que los grupos puedan trabajar los derechos humanos en forma más autónoma, sin necesidad de depender de algún organismo mayor, que le entregue los elementos y la confianza suficiente para que puedan caminar sin miedo».

Para lograr todo ello presentan una propuesta que incluye conceptos teóricos fundamentales, aportes metodológicos variados y una serie de ideas concretas sobre cómo trabajar algunos temas específicos.

Se adjunta una serie de anexos que brindan pautas para facilitar la

planificación y la evaluación de las jornadas, talleres, animadores, etcétera.

Por último, está acompañado de una diagramación que hace muy ágil y práctico su empleo. ■

Amnistía Internacional-Sección Mexicana, Derechos Chuecos: manual de capacitación para maestros de primaria, México D.F., A.I.-Sección México, Mimeo, 1992.

Las propuestas que aparecen en este manual están basadas en las experiencias que llevó adelante A.I. - Sección México de las que participaron maestros mexicanos durante un año y medio.

El objetivo que persigue es ofrecer al «capacitador en derechos humanos» instrumentos para que él estructure cursos sobre derechos humanos adaptándolos a «las necesidades y a la realidad de su público, hecho a la medida de sus alcances y de sus posibilidades, con cambios y correcciones al caminar».

El manual tiene una presentación atractiva y dinámica, acompañado de láminas, esquemas útiles para la evaluación y sistematización, juegos y actividades a desarrollar con los niños.

Todo ello forma parte del segundo capítulo, «Ejemplo de un curso sobre derechos humanos». Mientras que el primer capítulo, «Equipaje para el capacitador», ofrece una síntesis de los antecedentes teóricos de la educación en derechos humanos y respuestas a la pregunta ¿qué es la educación en derechos humanos? Enuncia propuestas en el área de los objetivos, la metodología, los conceptos básicos que deben estar presentes en una educación en derechos humanos y sobre el rol del docente en la misma.

Incluye material didáctico original y novedoso, como lo es la versión del conocido cuento infantil Caperucita Roja bajo el nombre «El lobo maligno» para analizar las situaciones desde otro punto de vista. ■



Magendzo, Abraham, et al., Educar en y para los derechos humanos: una tarea para los profesores de hoy, Santiago de Chile, Ed. Ministerio de Educación, 1992.

Este material fue realizado por el Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. Su objetivo fundamental es colaborar en la orientación de la función docente, de forma de incorporar los derechos humanos a través de los contenidos educativos como de las metodologías en el aula.

Sintetiza el trabajo de taller con docentes durante cuatro años que ha venido realizando un equipo del Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE).

Está diseñado en dos capítulos. El primero pretende acercar a las concepciones y vivencias individuales sobre los derechos humanos. El segundo nos introduce al concepto de currículo, cuestionando los tradicionales diseños tecnológicos mientras fundamenta el «diseño curricular problematizador».

Los autores del libro intentan que el material le permita al docente «innovar su práctica educativa, replantearse frente a su rol profesional, acceder a los fundamentos de una pedagogía de los derechos humanos y sumarse a esta tarea que constituye hoy un imperativo para todos los que aspiramos a una sociedad más democrática, más justa y más solidaria». ■

Suscripciones telefónicas

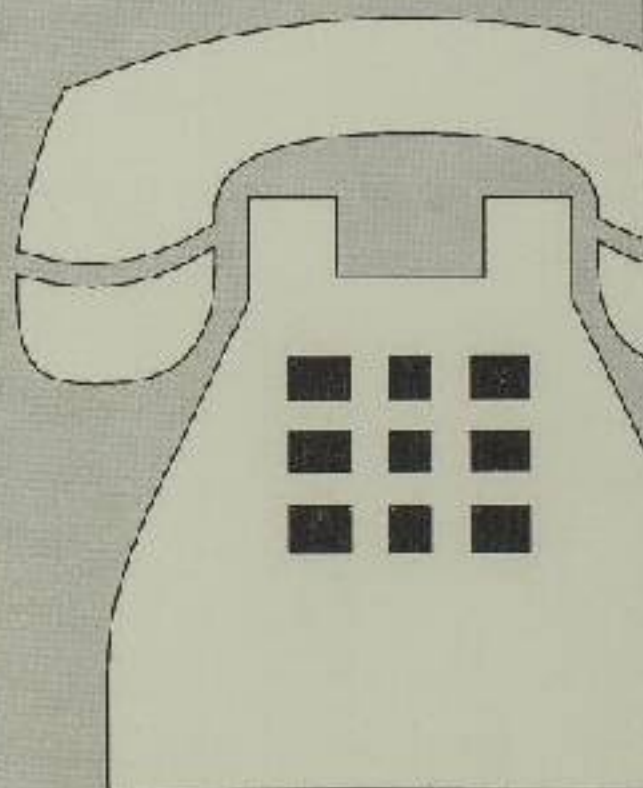


"Educación y Derechos Humanos" se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs., por el número 48 53 01.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el

cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el Interior, envío contra-reembolso).

Con este nuevo servicio queremos facilitarte los trámites y animarte a seguir colaborando en la difusión de nuestra revista.



Número de la Revista
Suscripciones Montevideo
Suscripciones Interior
Suscripciones América Latina
Suscripciones Resto del Mundo

\$ 15
\$ 38
\$ 43
US\$ 15
US\$ 25

Números anteriores

\$ 12

Novedad: suscripciones por 2 años (6 números de la revista)

Suscripciones Montevideo
Suscripciones Interior
Suscripciones América Latina
Suscripciones Resto del Mundo

\$ 75
\$ 85
US\$ 30
US\$ 50

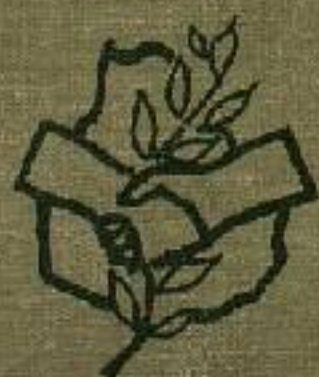




LA ÚNICA manera de zafar a este embrollo del discurso, es remontándonos al origen de nuestra opción por la educación para los Derechos Humanos. Y nos encontraremos con que esta generalmente se inicia, como cuando se da a luz la vida humana, en un grito.

Por eso será siempre un camino errado acercarse (a la educación para los Derechos Humanos) desde una teoría o desde una doctrina. Para que el compromiso (educativo) sea estable y duradero, para que no se desoriente o se pierda por el camino (largo y arriesgado), deberá partir, no de una teoría, sino de una experiencia, de un dolor ajeno sentido como propio.

Diseño: LA GALLERÍA A&D



Servicio
Paz y Justicia

