

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS
XI CURSO INTERDISCIPLINARIO EN DERECHOS HUMANOS

H/NT11/N.H

M c

CONVERSACIONES EN TORNO A LA EDUCACION
EN DERECHOS HUMANOS

Abraham Magendzo

PIIE

Programa Interdisciplinario de
Investigaciones en Educación

Agosto 1993

Dirección: Brown Sur 150 Suñía - Teléfonos: 2098289 - 2098644 Fax (56) 2-2047460

0ED0-2847

MFN 7221

CONVERSACIONES EN TORNO A LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS

Abraham Magendzo

Deseo en esta presentación, por un lado, mapear algunas -y sólo algunas- de las conversaciones que se están realizando en torno a la educación en derechos humanos y, por otro, "gatillar" entre los participantes a este Curso diálogos en torno a estas conversaciones. Por consiguiente, rompiendo un tanto el esquema clásico del curso, desearía que distribuyéramos nuestro tiempo de la manera siguiente: Tomaré unos treinta a cuarenta minutos para dibujar el "mapa de las conversaciones". Posteriormente formaremos grupos de interés que se abocarán a dar respuesta a "tarjetas gatilladoras de conversaciones". Los monitores de cada grupo entregarán mayores detalles al respecto. Cada grupo de interés hará una síntesis de sus conversaciones que procederá a presentar en un panel. Intentaré en el lapso de los treinta minutos finales entregar una visión orgánica de las contribuciones que se harán en el panel.

EL MAPA DE LAS CONVERSACIONES EN TORNO A LA EDUCACION EN DERECHOS HUMANOS

Mapear las conversaciones que hoy se están realizando en relación con la educación en derechos humanos no es tarea fácil. Esta dificultad radica en que estas conversaciones son muy recientes, conceptualmente dispersas, a veces carentes de foco, en que el lenguaje es impreciso, ambiguo y en ocasiones bastante contradictorio. Además, las conversaciones están saturadas de una serie de temores, tensiones, angustias acumuladas, ideologizaciones que hay necesidad de desentrañar con el fin de poder despejarlas y clasificarlas. Se suma a esto el hecho de que las conversaciones responden a planos muy variados y diversos en tiempos, espacios, actores y motivaciones educacionales. Es así como hay conversaciones netamente teóricas, si bien éstas son las menos, y otras referidas a las prácticas educacionales. Hay conversaciones relacionadas con el nivel de educación formal y no formal. Respecto a los actores las conversaciones giran en torno a los estudiantes, los profesores, los profesionales, los comunicadores sociales, las organizaciones sociales. Ahora último se incluye a las fuerzas armadas y de orden. Finalmente, y para mostrar la complejidad del campo de las conversaciones en el que estamos inmersos, debiéramos

incluir en el mapa de las conversaciones aquellas que no se realizan, aquellas que se silencian, aquellas que se inician y no prosperan, aquellas que se evitan. Aquellas conversaciones sin hablantes y sin voz o con voz muy débil, como son las conversaciones referidas a la relación entre la educación en derechos humanos con la impunidad, la educación en derechos humanos con la pobreza, la educación en derechos humanos con el manejo del poder, la educación en derechos humanos con la reparación a las víctimas de la represión estatal, etc.

Fundamentado en la experiencia que he ganado en el trabajo en educación en derechos humanos en América Latina desde el programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE-Chile), en el cual me desempeño como investigador educacional, y desde el Instituto Interamericano de Derechos Humanos que ha tenido la gentileza de hacerme participar de su labor educativa, me atrevo a dibujar este mapa de conversaciones siempre con el criterio de hacer el mejor aporte a este Curso. Agruparé con fines didácticos las conversaciones en tres áreas: el área conceptual, el área de los niveles, agencias y actores y el área pedagógica. Adicionaré el área de las conversaciones sin hablantes y sin voz. Deseo, antes de presentar las conversaciones, reiterar que son sólo algunas, hay sin duda muchas otras.

1. Área de las conversaciones conceptuales

1.1. En esta área las conversaciones son múltiples y, tal como se indicara, bastante iniciales e incipientes. Giran en torno a definir, en primer término, el concepto de derechos humanos. Se percibe una concepción integral de éstos, la que, sin descuidar la importancia de los derechos civiles y políticos, exige el respeto de los derechos económicos, sociales y culturales y propugna la consolidación de los derechos de los pueblos. Se plantea la necesidad de dar cabida a un paradigma de racionalidad distinta a la racionalidad instrumental, el cual permita develar las contradicciones que subyacen a esta. Desde este punto de vista, aproximarse a los derechos humanos implica abandonar los modelos dicotómicos, cartesianos, absolutistas y universalistas, para favorecer un conocimiento integrador, experiencial, vivencial y organizador, en el cual interactúa lo subjetivo y lo objetivo, el orden y el desorden y tienen cabida lo particular y lo universal, lo individual y lo social; lo racional y lo irracional (Salvat, 1991).

1.2. También en el plano de definir la educación en derechos humanos, las conversaciones intentan establecer los límites del concepto. Para algunos los temas como educación y género, educación para la paz y la no violencia, educación y pueblos indígenas, educación y racismo, educación y multiculturalidad, educación y medio ambiente, etc., son parte integral e inseparable de la educación para

los derechos humanos. Sin embargo, otros circunscriben la educación en derechos humanos a los aspectos normativos, históricos y valóricos, haciendo ver que los temas antes señalados no debieran ser incorporados directamente en la educación para los derechos humanos. Al proceder así la educación en derechos humanos se perfila como una disciplina con entidad propia.

1.3. Se ubican también en esta área las conversaciones referidas a las finalidades de la educación en derechos humanos. Se plantea, entre otras cosas, que la educación en derechos humanos tiene implicancias en tres niveles. A saber: un nivel valórico, en cuanto los derechos humanos son factor de orientación de la conciencia axiológica de un pueblo; un nivel político, en cuanto los derechos humanos son factor de defensa de los sectores más golpeados; y un nivel ideológico-cultural, en cuanto los derechos humanos son un factor crítico, utópico y dinamizador de una nueva cultura, que permiten, a partir de prácticas concretas, ampliar los espacios de vida y democracia (Osorio 1989). Concomitante con el sustento ético de los derechos humanos, se afirma que es precisamente el vértice axiológico el que permite reconocer si se trata de educación en derechos humanos (Elizondo 1989), pues los derechos humanos contribuyen a la formación conforme a los valores éticos aceptados por la sociedad; a la formación de ciudadanos que reconozcan la dignidad humana en sí y en los otros (Soler 1988, Zavaleta 1986).

1.4. Un tipo de conversaciones que se están efectuando últimamente con frecuencia e intensidad es el relativo al rol que está jugando y el que debiera jugar el Estado y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) en la educación en derechos humanos. Se está limitando y acotando al Estado Moderno a un rol facilitador, regulador y subsidiario. El Estado se desconcentra y descentraliza dando cabida a instituciones intermedias. Las leyes del mercado, de la privatización y de la reducción del Estado comienzan a imperar, entonces, la preocupación que existe es quién asume, en este esquema, la orientación ético-valórica del conjunto de la sociedad. En ocasiones y referidos a la educación en derechos humanos se observa que el Estado, por razones políticas y de compromisos en la búsqueda del consenso, da cabida a que sean las ONG's las que impulsen iniciativas innovadoras al respecto. Estos organismos deben sortear toda clase de problemas de financiamiento y de recursos para desarrollar tareas que tienen un impacto experimental pero que no cumplen con acciones expansivas y de difusión que la educación en derechos humanos requiere.

1.5. En el contexto de nuestras incipientes democracias, en las cuales aún hay temor por los golpes de Estado, en las que hay países en que la violencia es parte del diario vivir, en que la violación a los derechos humanos es parte constitutiva de la cultura, surgen conversaciones referidas a si es posible una educación en

derechos humanos. Los más pesimistas dirán que es antitético e imposible hacer educación en una realidad saturada de conflictos, tensiones y contradicciones. En cambio otros, entre los que me encuentro, sostendrán que es precisamente en las contradicciones en donde se pueden desarrollar los mejores programas de educación en derechos humanos.

2. Area de los niveles, agencias y actores

2.1. Se señala en esta área de conversaciones que la educación en derechos humanos hace suyo el principio de la educación permanente. En esta perspectiva se estima que la educación en derechos humanos debe estar presente en todos los niveles de la educación formal y la educación no formal. Es decir, debe comenzar en la educación prebásica y terminar en la universidad. Asimismo, debe incorporarse a la educación de adultos, a los programas de alfabetización y de educación popular, función muy importante que desempeñar al respecto. El problema central que se destaca es el referido a la formación de los educadores formales y no formales para asumir esta tarea. Al respecto, nuevamente las conversaciones se refieren a quién se hace responsable de la capacitación. Se constata con consternación que el Estado deja esta tarea a las ONG's y, por consiguiente, capacitar a todos los miles de maestros y educadores es y será para estas organizaciones un cometido imposible. Más aún esta tarea se agiganta toda vez que son escasas en América Latina las Instituciones Formadoras de Maestros que han incorporado en su curriculum de formación inicial la educación en derechos humanos.

2.2. Las conversaciones con respecto a los actores que deben participar en la educación en derechos humanos son muy diversas dado que apuntan a definir quién es un educador en derechos humanos y en especial a identificar cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debiera poseer un educador en derechos humanos. Estas conversaciones no son tan sólo teóricas sino muy prácticas dado que, entendiendo que la educación en derechos humanos no puede ni debe quedar exclusivamente en manos de los pedagogos profesionales, tampoco puede ser entregada a todo activista o profesional que en forma espontánea, comprometida y entusiasta se pone a educar sin preparación alguna en pedagogía. Se sostiene que hay necesidad de cierta especialización, de la adquisición de ciertas competencias. Las mayores conversaciones surgen en torno a definir estas competencias. Habrán quienes dicen que la formación del educador en derechos humanos debiera centrarse en el conocimiento normativo y en los instrumentos legales, otros

apuntarán a la formación valórico-actitudinal, muchos harán énfasis en la formación de comportamientos en los que se internaliza una acción educativa. Finalmente otros pedirán la formación integral en que todas estas competencias se desarrollan y alcanzan como en una totalidad.

2.3. Las conversaciones referidas a quién es un educador en derechos humanos y a cuáles son las competencias que lo definen como tal, desembocan en conversaciones relacionadas a las modalidades para formar a estos educadores. Aquí hay, como es de suponer, perspectivas y posiciones muy variadas. En especial dado que no podemos hablar de un educador genérico. Sin duda que es distinto formar al educador en derechos humanos que trabaja en la educación formal, del que lo hace en la educación popular, del que desarrolla esta tarea educativa en la educación prebásica que en la universidad, en la escuela de medicina, que en la escuela de derecho o de pedagogía. No obstante en las conversaciones aparecen principios y tendencias respecto a las modalidades de formación de educadores. Los enfoques holísticos, integradores, que se ligan a la experiencia y a la vida real, que se preocupan del desarrollo personal, que promueven la participación y que enfrentan los conflictos y contradicciones comienzan a imponerse sobre otros enfoques más academicistas. Sin embargo, hay que señalar que estas conversaciones son todavía muy preliminares.

2.4. Un espacio preferencial en las conversaciones sobre educación en derechos humanos lo constituye la educación popular y los movimientos sociales. De hecho, en América Latina la educación en derechos humanos es consustancial a los movimientos sociales y se inició en la educación popular. En efecto, dado que la educación popular se define como un modelo educativo, que busca romper con el verticalismo y el autoritarismo y ofrece una relación alternativa de educación y de sociedad, la educación para los derechos humanos se convierte en el paradigma articulador de la educación popular. Son tan variadas, dinámicas y enriquecedoras las conversaciones que han emergido desde la educación popular y los movimientos sociales que se podría sostener sin exageración que todo educador en derechos humanos ubicado en cualquier nivel del sistema debiera nutrirse de dichas conversaciones. Es en la educación popular en donde se ha conversado con fuerza de todas las generaciones de derechos, dado que es el sector de la población que sufre con mayor autenticidad y dramatismo la violación de todos los derechos.

3. Area pedagógica

Por razones obvias esta área es muy rica en conversaciones. Se incluyen conversaciones referidas al currículum, a las metodologías de enseñanza, a los materiales educativos, a los

sistemas de evaluación, etc. La trama de conversaciones se complejiza si las referimos a los distintos niveles y agencias educativas.

3.1. En el plano curricular, es decir en aquel que se seleccionan y organizan tanto los contenidos de materias como los objetivos que se desea alcanzar con la enseñanza de los derechos humanos, se ha hecho una distinción entre el curriculum manifiesto o explícito y el curriculum oculto. El primero hace referencia a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que de manera intencionada y deliberada se desea que los educandos desarrollen e internalicen. El curriculum oculto se vincula con los aprendizajes que se producen como resultado de interactuar con la cultura cotidiana de la institución educativa, con sus normas disciplinarias, con sus rutinas, con las interacciones, etc. En todas estas situaciones hay mensajes implícitos relacionados con los derechos humanos. En torno a esta distinción se han generado una serie de conversaciones. En primer término, esta doble dimensión permite comprender que la pregunta acerca de las modalidades apropiadas para insertar los derechos humanos en el curriculum, encuentre diversas respuestas. Por una parte, hay posturas que se inclinan por la inclusión directa y diferenciada de los derechos humanos como materia de enseñanza, y por otra, hay quienes consideran imprescindible basar todo el curriculum escolar en los imperativos éticos de los derechos humanos.

Otra opción que también es planteada, aunque en forma claramente minoritaria, propone privilegiar decididamente el curriculum oculto por sobre la inserción de la temática de los derechos humanos en el curriculum manifiesto, haciendo referencia incluso al peligro de "institucionalizar el tema". Cercanos a esta opción, aunque sin rechazar la inserción de la temática en el curriculum manifiesto, hay quienes destacan la importancia decisiva que para la educación en y para los derechos humanos tienen las relaciones interpersonales y el desarrollo personal.

Frente a esta divergencia de aproximaciones, aparece consensual que para educar en derechos humanos no basta la presencia de un curso, o de un conjunto de contenidos en algunos cursos. Lo que se necesita es que toda la escuela esté imbuida en los derechos humanos y que esto se sienta, se viva, en todos los cursos, con todos los profesores, tanto dentro del aula como fuera de ella. Es decir, la incorporación de los derechos humanos al curriculum escolar implica tanto que ellos constituyan formalmente un contenido en los programas escolares, como que propicien una práctica educativa innovadora.

Ahora bien, aquellos que privilegian el curriculum manifiesto ofrecen al respecto tres posibilidades. A saber: la inserción como

asignatura, la permeabilidad de todo el curriculum, y, por ultimo, la introducción como actividad extraprogramatica o alternativa interdisciplinaria.

La primera alternativa plantea la incorporación de los derechos humanos al curriculum como una asignatura o disciplina de estudio especifica, con un tiempo y un espacio asignado explicitamente en el curriculum y a cargo de un profesor especialista. La segunda alternativa, que sugiere la permeabilidad de los derechos humanos en todo el curriculum, considera que la enseñanza de los derechos humanos debe tener lugar en todas las disciplinas que se imparten en el establecimiento educativo. Se afirma que es posible enseñar derechos humanos desde todas las asignaturas. Finalmente, la alternativa de integración disciplinaria propicia la creación de unidades programáticas integradoras, en las cuales los derechos humanos son abordados simultáneamente por diversas asignaturas y contenidos del plan de estudios. El curriculum se organiza de tal forma que integra contenidos-objetivos, rompiendo las fronteras entre las disciplinas.

3.2. Con respecto a las metodologías de enseñanza, las conversaciones se han centrado preferentemente en los principios que deben orientarlas. Recogiendo los aspectos más esenciales de estas conversaciones y reconociendo que estas no se han agotado, es posible sintetizarlas como sigue:

a) Enfoque integrador

Se sostiene que un proceso de enseñanza-aprendizaje que incorpora los derechos humanos tiene como primera característica un enfoque integrador. Es decir, la educación de los derechos humanos impregna cada una de las materias y de las áreas del conocimiento, convirtiéndose -más que en un aprendizaje teórico de carácter informativo- en un proceso integral de desarrollo de capacidades intelectuales y de encuentro afectivo y humano entre profesor y alumno.

La metodología de la educación en y para los derechos humanos, entonces, busca favorecer todos aquellos recursos didácticos que ponen en juego la capacidad del alumno para auscultar lo coherente y lo incoherente, lo racional y lo irracional, lo pensado y lo no pensado. La metodología se abre al campo del lenguaje metafórico, de lo práctico, de lo imaginativo, de lo creativo, de lo artístico, de lo vivencial, sin dejar de lado lo teórico, lo informativo, lo descriptivo.

b) Vinculación con la vida real

Poniendo especial énfasis en la dimensión vivencial de este enfoque integrador, se señala que una educación en derechos humanos tiene la realidad como referente necesario; toma como punto de partida las condiciones existentes en la vida real y las necesidades de los alumnos involucrados, para llegar a conocer lo que ocurre y proponer frente a ello una reflexión crítica.

Los contenidos surgen de una experiencia y una realidad concreta que todos podemos vivenciar en la propia piel y sentir como una experiencia personal y cercana, para, desde ahí, profundizar en ella y analizarla.

c) El desarrollo personal

También relacionado con el enfoque integrador de la educación en derechos humanos, surge el interés por una metodología que induce al desarrollo personal. Se sostiene que una metodología inmersa en una racionalidad integradora y aportadora a su vez al crecimiento de esta racionalidad, pone en juego todos los recursos didácticos conducentes al autodesarrollo y la autocomprensión, siempre en la capacidad de asumir y de comprender a los otros.

d) Fomento de actitudes y valores.

Una metodología educativa se orienta hacia los derechos humanos cuando organiza los factores que intervienen en el proceso educativo estableciendo un ambiente donde los participantes pueden integrar en su experiencia vital aquellos valores, actitudes, comportamientos y conocimientos que les permiten analizar críticamente la realidad y explorar formas alternativas de relacionarse con ella.

e) Participación democrática

Otro principio identificado en las conversaciones, es aquel que vincula la educación en derechos humanos con metodologías participativas y de autogestión democrática.

Educar en derechos humanos, asumiendo este principio, es crear una atmósfera de convivencia democrática tanto en el aula como fuera de ella; es avanzar en la práctica cotidiana de los valores humanos creando métodos y procedimientos de trabajo educativo que contribuyan a la democratización de las acciones en la escuela. Una metodología participativa posibilita la solución conjunta de los problemas; motiva a los miembros de la comunidad para la autogestión

de su desarrollo; permite la autodirección, la identidad con el grupo y la socialización para el trabajo comunitario.

f) Reconocimiento de las contradicciones

Se sostiene que la escuela no puede ser una realidad neutra que niega la ambivalencia y las contradicciones de la realidad; por el contrario, debe nutrirse de ellas. Al respecto, un principio que está ganando fuerza plantea la necesidad de educar en derechos humanos no sólo desde la utopía, sino también desde las contradicciones de clase, de raza y de género, pues los derechos humanos están cargados de todas las contradicciones propias de lo humano.

Este principio significa establecer una relación profunda entre la educación de los derechos humanos y la educación crítica, de modo que la temática de los derechos humanos desarrolle en los estudiantes una conciencia crítica y la esperanza de un mundo sin injusticias.

Debemos reiterar que la consumación de estos principios ha sido una tarea fácil que ha comprometido debates múltiples y controvertidos y que ha exigido por sobre todo someterlos a la prueba de la experiencia empírica para su consolidación.

3.3 En relación con los materiales educativos las conversaciones se han orientado a aclarar tanto si estos deben destinarse mayoritariamente a los educadores o a los educandos, si debieran ser en especial textos de estudios o materiales audiovisuales, si sus contenidos debieran referirse preferentemente a aspectos pedagógicos y metodológicos más que a proporcionar información acerca de los instrumentos jurídicos sobre derechos humanos y su historia, así como si su producción y difusión debiera estar en manos de agentes privados más que en el Estado.

Por un lado cabe destacar que en general los materiales educativos existentes son bastante reducidos y están orientados en forma preferencial a los educadores. La educación formal ha recibido una gran influencia metodológica de los materiales desarrollados en la educación popular. En este sentido, los materiales incluyen dinámicas, juegos creativos y modalidades que facilitan la llegada al tema de manera ágil, integrando al trabajo grupal y participativo. Por otro lado, nuevamente son en especial las ONG's las responsables de la producción y difusión de los materiales existentes.

3.4. Los sistemas de evaluación de los programas de enseñanza de derechos humanos es el campo donde las conversaciones son muy escasas y preliminares. No obstante se afirma que si el proceso de educar en derechos humanos ha de tener una base sólida

es esencial la evaluación, la que, sin embargo, no puede organizarse de la misma manera que se hace cuando se trata de asignaturas tradicionales. Es posible tanto para los educadores como para los alumnos que se tomen notas periódicas de los progresos realizados y, al final del año escolar, que se dé una nota que refleje lo que se haya podido hacer (Drubay 1986).

Las experiencias existentes han evaluado en base a tres instrumentos: a) discusión en clases; b) observación de la conducta de los estudiantes; c) evaluación de las respuestas e informes de los alumnos.

4. Area de las conversaciones del silencio

Hemos denominado área de las conversaciones del silencio a aquellas conversaciones que no se efectúan y cuando se realizan no se las vincula de manera alguna con la educación. Ciertamente, en educación, en especial en las instituciones educativas formales por lo general se omiten conversaciones abiertas, por ejemplo, en torno a la impunidad, a la política de punto final, de la violencia del Estado, de la teoría del perdón, de la no reparación a las víctimas de la violación, de la pobreza como violación, etc. Existe un callar consensual, una autocensura colectiva, un dejar estar, un poner conversaciones de este tipo en el afuera de la educación. Lo que no se advierte es que al callar, al censurar, al dejar estar, al poner afuera, se está implícitamente entregando un mensaje educativo muy penetrante y formativo. La situación en el área del silencio es aún más crítica, dado que serán las generaciones futuras las que reclamarán y apuntarán quizás con un dedo acusador por la complacencia, por el temor a enfrentar la historia, por el callar. Hay una imperiosa necesidad de abrir estas conversaciones con altura de miras. Entonces, ponemos a la educación en derechos humanos en su rol central: preparar a las generaciones venideras para que miren su vida personal y su sociedad como perfectible en la dirección de los valores que sustentan los derechos humanos.

P.I.I.E.

BIBLIOGRAFIA

DRUBAY, Andre (1986) Objetivos, Programa y Métodos en la Escuela Secundaria. En: Didácticas sobre cuestiones universales de hoy. UNESCO.

FITZONDO, Gonzalo (1989) Educación en Derechos Humanos. El Proyecto de Educación de IIDH. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.

MAGENDZO, Abraham; RODAS, María Teresa; DUEÑAS, Claudia (1992) Educación Formal y Derechos Humanos en América Latina: Una Visión de Conjunto. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, Chile.

OSORIO, Jorge (1989) La Educación en Derechos Humanos: Propuesta de Proyección Programática. Documento de Trabajo. Concertación de Partidos por la Democracia, Comisión de Justicia y Derechos Humanos, Santiago, Chile.

SALVAT, Pablo (1991) Hacia una Nueva Racionalidad. La Tarea de Construir un Paradigma basado en los Derechos Humanos. En: Superando la Racionalidad Instrumental, Abraham Magendzo Editor, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, Chile.

SOLER, Miguel (1988) Derechos Humanos y Educación. En: Cuadernos de Pedagogía, Nº 164. Editorial Fontalba, Barcelona, España.

ZAVALETA, Esther (1986) Aportes para una Pedagogía de la Paz. UNESCO, Santiago, Chile.