

Retos y obstáculos en la formación de profesores universitarios en derechos humanos

*Jorge Enrique Rocha Quintero**

Desde 1997 el Programa Universitario de Derechos Humanos y Educación para la Paz (PUDH-EP) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) optó como acción fundamental de su labor por la formación de profesores universitarios en y desde los derechos humanos.

En este texto se expondrán los retos, las acciones, los obstáculos y las reflexiones a partir de esta opción, en la cual se trabaja desde finales de 1997, así como lo que entendemos por derechos humanos y cómo educar a este sector específico de la comunidad universitaria en las tareas por la defensa de la dignidad humana.

¿Por qué trabajar con profesores universitarios?

Después de haber analizado las diferentes posibilidades de trabajo por parte del PUDH-EP en las que se discutió la naturaleza misma del proyecto (¿por qué un “programa”?, ¿por qué “universitario”?), la decisión de trabajar en

* Programa Universitario de Derechos Humanos y Educación para la Paz del Centro de Investigación y Formación Social (CIFS) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara, Jalisco, México.

especial con los profesores universitarios fue tomada, entre otras, por las siguientes razones:

- El PUDH-EP ha de incidir en la propia universidad, que debe caracterizarse por una cultura de los derechos humanos y de la paz, y transmitirla a la sociedad como un aporte de dicha casa de estudios.
- En la comunidad universitaria la población más estable son los profesores que participan en ella. Aunque muchas veces se ha resaltado el papel de los alumnos como el destinatario último de las acciones, estos transitan por la universidad de manera pasajera, mientras que los profesores son quienes constituyen la identidad de la universidad. A fin de cuentas, el “rostro” de la universidad es el rostro de sus profesores. Aun más, si consideramos las tres funciones tradicionales de la universidad, sólo la docencia involucra al alumnado, mientras que la vinculación y la investigación son tareas que se realizan con independencia de los estudiantes y tienen que ver con otros actores sociales.
- En tercer lugar, quienes inciden en toda la universidad son los profesores. Ellos son quienes le dan forma a la vida cotidiana de la universidad, y las acciones que se hagan con ellos derivarán en un trabajo en cascada, que de otra forma requeriría mucho tiempo y personal para llevarse a cabo.

Para destacar lo anterior, cabría mencionar lo que en varias ocasiones Luis Morfín López, S.J., dijo cuando era Rector del ITESO: “[...] la parte más importante de la institución son los maestros”.

Definición de términos

¿Cuáles serían los pasos que deberíamos dar para lograr nuestro propósito? Pronto descubrimos que muchas veces los programas de formación de profesores parten de lo ideal y no de lo real, es decir, se intenta formar a los docentes desde lo que como institución se quiere que sean los maestros y no desde lo que realmente son y hacen. Por eso es importante realizar

un diagnóstico para ver cuál es la realidad y el interés de los profesores hacia la temática y la problemática de los derechos humanos.

A la par de esta acción, también fuimos poniendo en claro algunos de los términos que comúnmente utilizamos y que en la práctica tienen significados diferentes para nosotros y para los demás. Por ello, lo primero es especificar qué estamos entendiendo con la expresión “formar profesores universitarios en y desde los derechos humanos”.

El concepto formar “en derechos humanos” abarca distintas acciones: informar, reflexionar sobre temas específicos, hacer análisis de coyuntura, conocer el derecho internacional, identificar documentos y tratados, vincularse con organismos no gubernamentales y públicos de defensa de los derechos humanos, o que trabajan en torno a alguno de ellos. Estas acciones tienen como finalidad profundizar y teorizar sobre los derechos humanos. En el *en* se subraya la temática de los derechos humanos como contenidos, y desde esta lógica, las acciones que reciben mayor importancia tienen que ver con conocer, analizar, sintetizar, sistematizar, teorizar. Al fijarse en el *en*, por su misma naturaleza, el proceso educativo se centra en el contenido curricular y se lleva a cabo en forma de cursos, seminarios de reflexión, conferencias y foros.

El *desde* es referido a otro ámbito educativo, también muy importante, y tiene que ver más con las formas, las maneras, las metodologías, las actitudes y la formación de valores. Esta formación es más compleja y difícil de desentrañar. La capacitación *en* derechos humanos, centrada en contenidos, es analizable o grabable en un tocacintas, pero las actitudes, las prácticas reales, los *habitus* son más difíciles de conocer y modificar porque es ahí donde se efectúa la formación en derechos humanos. Centrar la atención en el *desde* implica considerar que hasta los contenidos considerados más técnicos tienen que ver con los derechos humanos; que la forma de enseñar matemáticas puede ser desde la participación y no desde el autoritarismo; que la enseñanza de la economía puede hacerse desde la tolerancia y el pluralismo, o desde la intolerancia y la estandarización. Aún más, en la calificación que se le asigna a un alumno al finalizar cualquier curso está implícito un concepto y una práctica de la justicia. El *desde* se

hace manifiesto en el *curriculum* oculto, en las metodologías de enseñanza, en las actitudes grupales, en los métodos pedagógicos, en las intencionalidades reales de maestros y alumnos. Tomar partido por una educación *desde* los derechos humanos es optar por la persona –y no por el contenido– como el centro de las prácticas educativas. Por lo tanto, el *desde*, privilegiará como espacios educativos los talleres, las prácticas de intervención, la discusión en torno a temas sociovalorales, etcétera.

Un insumo que también nos ha servido para ir definiendo nuestros conceptos, son las conclusiones del II Foro de Derechos Humanos del Sistema Educativo Universidad Iberoamericana-ITESO (SEUIA-ITESO) que se realizó en la Universidad Iberoamericana plantel Santa Fe en septiembre de 1996. En dichas conclusiones, generadas desde el ambiente universitario, se plantean acciones concretas y actuales desde la perspectiva de los derechos humanos en materia de docencia, investigación y vinculación que son otras tantas pistas para saber formar profesores.

El diagnóstico

Con estas definiciones mínimas, los miembros del PUDH-EP nos dimos a la tarea de realizar un diagnóstico a partir de las siguientes acciones: entrevistas a profesores y coordinadores de academias; análisis de algunos programas de diversas materias; observaciones etnográficas en ciertas aulas; aplicación de una encuesta a maestros de todos los departamentos del ITESO, y revisión de los documentos fundamentales de la reforma académica en la universidad desde 1996. Además, se hizo una somera revisión de bibliografía sobre formación de profesores universitarios y educación en derechos humanos para enriquecer nuestros puntos de vista.

Actualmente estamos en la fase de dar a conocer los resultados del diagnóstico a diversas instancias del ITESO para elaborar después la estrategia de formación de profesores universitarios en derechos humanos. Aunque no hemos concluido el proceso del diagnóstico y la elaboración de la estrategia correspondiente, hay ciertas claridades que a continuación queremos compartir.

Primeras reflexiones

Una primera constatación es que el trabajo universitario en derechos humanos es muy deficiente y que hay poca experiencia al respecto. Así lo confirma Felipe Martínez Rizo, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes:

Cuando se celebró en Viena, en septiembre de 1978, el primer Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, sólo hubo dos trabajos que tuvieran que ver con la educación universitaria [...] Más de una década después, es de temerse que la situación no haya cambiado mucho, y que los esfuerzos por incluir expresa y sistemáticamente la enseñanza de los derechos humanos [...] en los *currícula* universitarios sigan siendo excepcionales.¹

El hecho de que no haya experiencias previas, o que no estén disponibles, implica para nosotros un obstáculo y es a la vez un reto importante, ya que significa ir abriendo camino en el desierto.

Otra de las dificultades propias de las universidades es que tanto maestros como alumnos arrastramos los vicios adquiridos en las etapas de formación previas, cargando todo el peso de nuestro propio proceso de socialización educativa. En este sentido, es muy difícil que un alumno, de buenas a primeras, pues nunca ha participado activamente en su proceso de formación, entre en una dinámica de autogestión, o que los profesores, que por años han hecho hincapié en la transmisión de contenidos, ahora empiecen a considerar la importancia que tiene el *currículum* oculto, o el diseño de una educación construida a partir de la inclusión de contenidos transversales, o el papel imprescindible que ellos desempeñan en la formación de valores éticos de los alumnos.

1. Martínez Rizo, Felipe. "Educación universitaria y la enseñanza de los derechos humanos", en *La educación para la paz y los derechos humanos*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, 1994, p.25.

La educación en derechos humanos en la universidad no parte de “cero”. En la mayoría de los casos se comienza con un saldo negativo al que se añade el miedo al adoctrinamiento por parte de los profesores hacia sus alumnos.

A pesar de estas dificultades, la universidad es una de las instituciones educativas que tiene más posibilidades de vincularse y de actuar en el ámbito de los derechos humanos. Como en ningún otro nivel educativo, la universidad cuenta con las herramientas idóneas para intervenir en el campo de los derechos humanos, de ahí que muchas organizaciones no gubernamentales (ONG) vean con agrado que las universidades se sumen a la reflexión y la acción sobre estos temas.

Asimismo, la investigación es otra de las contribuciones significativas que desde la universidad puede hacerse a la causa de los derechos humanos, pues ésta tiene la capacidad de desentrañar el acontecer de los derechos humanos, qué son y cuál sería la manera más idónea de concretizarlos en cada situación.

Algunos resultados del diagnóstico

Además de lo señalado, otras claridades que han ido apareciendo a través del diagnóstico realizado son:

a. En la universidad, en lo discursivo, existe interés y disposición positiva para el asunto de los derechos humanos. Éste es un discurso legitimado, todo el mundo sabe de su existencia y relevancia, y se le ve con buenos ojos. Sin embargo, la práctica institucional en general y de los grupos universitarios en particular, es contradictoria con dicho discurso:

- Se habla de derechos humanos pero no se hace nada al respecto.
- Hay disposición favorable, pero faltan las acciones.
- Se está a favor de los derechos humanos, pero se carece de información sobre la situación cotidiana de los mismos.

- Se estudia sistemáticamente sobre este tópico, pero no hay prácticas al respecto.

b. A partir de estas contradicciones, se analizó la actitud que manifiestan los profesores hacia los derechos humanos y se encontró una tipología de maestros (de mayor a menor disposición) que posibilita reconocer mejor a nuestro destinatario. De esta manera encontramos los siguientes niveles:

1. Incluyen los derechos humanos, es su proyecto de vida.
2. Se incorporan personalmente a organizaciones sociales que defienden los derechos humanos.
3. Mantienen vínculos superficiales con este tipo de organizaciones.
4. Promueven en su contexto acciones en favor de los derechos humanos.
5. Se dedican a hacer investigación sobre temas afines a los derechos humanos.
6. Pretenden que los principios de los derechos humanos se vivan en sus clases.
7. Tratan en sus clases temas relacionados con derechos humanos al analizar situaciones sociales reales.
8. Abordan en sus clases el tema de los derechos humanos, pero entendiéndolos como principios éticos.
9. Estudian el tema de los derechos humanos en la materia que imparten.
10. Sabe y tiene información sobre los derechos humanos.
11. Tienen una disposición favorable los derechos humanos.
12. Son sensibles hacia situaciones violatorias de los derechos humanos.
13. Consideran que el tema de los derechos humanos no es lo suyo.

Desde este punto de vista, los profesores universitarios del ITESO que formaron parte de la población estudiada se encuentran localizados en su mayoría entre las categorías 8 y 12. Casi no encontramos maestros que tomen el asunto de los derechos humanos como práctica cotidiana de su vida, como acciones efectivas de defensa, o como medio para hacer análisis de coyuntura (categorías 1 a 7). Tampoco es numeroso el grupo que mencionó sentirse ajeno a este asunto.

A partir de la tipología anterior, la mayoría de los profesores encuestados es sensible a las violaciones a los derechos humanos; igualmente, un porcentaje muy alto tiene una favorable disposición hacia ellos. Pero empieza a disminuir la cantidad de maestros cuando llegamos a la clasificación de “saber y estar informados” sobre los derechos humanos. Menos maestros estudian el tema en sus clases, y un grupo de maestros, sobre todo de las áreas sociales y humanísticas, los manejan como principios éticos. Así pues, podemos agrupar a los profesores en cuatro grandes grupos:

- Los sensibles y dispuestos.
- Los que saben y se informan un poco y que de repente ven algún tema en sus clases.
- Los que forman en el tema de los derechos humanos a sus alumnos considerándolos como principios éticos de acción.
- Los que realizan acciones en favor de los derechos humanos.

Estos datos nos llevan a opinar que el PUDH-EP debe atender las necesidades y los intereses de cada uno de estos “tipos de profesores”. La estrategia que nos hemos propuesto desarrollar debe crear escenarios donde pueda practicarse la vinculación social; hay que enmarcar los principios éticos de la institución en las relaciones sociales cotidianas. Es necesario informar, crear materiales, organizar eventos para los “sensibles” que por diversas causas no pueden o no quieren ir más allá. En síntesis, diseñar una estrategia de trabajo diferenciada por sectores y en diferentes plazos.

c. En cuanto al concepto de derechos humanos que los profesores sostienen como fundamental, las opiniones giraron en torno a la equidad en cuanto principio ético para la acción. Sin embargo, las razones por las cuales argumentaban la importancia de este concepto fueron muy diversas (“servir a Dios”, “es una opción personal”, “es un compromiso cívico”). Tal pluralismo conceptual, lejos de constituir un obstáculo, puede convertirse en una poderosa herramienta de trabajo con este sector. Muchas veces

se ha criticado a la diversidad porque dificulta los consensos pero, vista desde el ámbito de la acción y desde la lógica misma de los derechos humanos, la diversidad es –o puede llegar a ser– generadora de procesos educativos muy ricos.

En el mismo orden de ideas, algunos profesores demandaban una posición institucional clara respecto del trabajo universitario que se realiza en el terreno de los derechos humanos. Esta demanda nos cuestiona sobre el papel de las *Orientaciones Fundamentales del ITESO (OFI)*, donde explícitamente se asienta la postura de la universidad ante los problemas sociales, pero que al parecer son ideas que en la práctica no se conocen, o bien, no se asumen en toda su magnitud. Esta contradicción entre el ideario de las universidades y la práctica real en ellas debe ser objeto de serias reflexiones por parte de las instituciones de educación superior.

Otro concepto que comúnmente también se relaciona con los derechos humanos es la atención a “situaciones límite”. Cuando una masacre como la de Acteal despierta a la opinión pública, cuando se lanza una campaña en contra del trabajo nocturno de los niños de la calle o cuando una maestra embarazada es despedida injustificadamente de su trabajo, las miradas de los miembros de la comunidad universitaria inmediatamente se dirigen a quienes trabajamos en derechos humanos. Se cree que estos asuntos son incumbencia del personal que trabaja en este tipo de instancias. Si por un lado se conciben los derechos humanos como principios éticos y, por otro, se entienden como intervención expedita en “situaciones límite”, podemos inferir dos conclusiones:

- Existe un hueco enorme entre los principios éticos y la intervención efectiva que se requiere en situaciones límite. Este hueco que es la vida cotidiana se convierte en un “espacio de nadie” donde puede darse el proceso educativo si es aprovechado adecuadamente.
- Entender los derechos humanos sólo como formación en principios éticos puede llevar a una postura cómoda, apolítica, sin compromiso real con las víctimas, además del riesgo implícito de convertirse en un discurso ideológico y encubridor.

d. Una última constatación es que en el ITESO no se hace investigación que tenga que ver con sujetos, temas o situaciones de los derechos humanos, y que muy poca o nula vinculación se establece entre organizaciones no gubernamentales de derechos humanos y departamentos académicos de la universidad. Esta desvinculación nos lleva a preguntarnos cuál es el modelo de universidad que tenemos. Como se mencionó anteriormente, una cosa es el ideario y el discurso oficial y otra muy distinta es la práctica real de los universitarios. A pesar de que la universidad está pensada como una institución que plantea la educación en términos de excelencia, con dos componentes inseparables (la capacitación profesional y la formación de valores), parece que en la realidad sólo se toma en cuenta la capacitación profesional y, desde ésta, se hacen los vínculos con el exterior. Además, en la práctica, la excelencia continúa anclada a un academicismo a ultranza cuyo eje conductor sigue siendo la transmisión de contenidos. Esto genera que el desarrollo de habilidades y la formación de valores queden en segundo plano como un ingrediente más del *currículum* oculto. Tal situación da lugar a una especie de esquizofrenia institucional en tres niveles: una cosa se dice en los idearios; se planea otra cosa en las intenciones explícitas y conscientes, y cada quien termina haciendo lo que realmente le interesa. En este sentido hay que cuestionar nuestro hacer institucional desde lo que Luis Pérez Aguirre afirma: “no educamos con lo que sabemos, sino con lo que somos”.²

Los retos

Los retos que vislumbramos son complejos y de gran dificultad, pero a la vez estimulantes. Debemos organizar estrategias diferenciadas para los diversos sectores del personal docente del ITESO, desde proyectos de vinculación con ONG de derechos humanos, hasta actividades muy lúdicas

-
2. Pérez A., Luis. “Educar para los derechos humanos es al revés”, en *Educación y derechos humanos*, núm. 19, año VI, SERPAJ-Uruguay, Montevideo, julio de 1993, p.8.

en relación con la temática de los derechos humanos, además de acciones intermedias. Igualmente, nos cuestionamos ¿qué se enseña en las aulas del ITESO?, ¿qué valores son los que realmente se muestran?, ¿cómo integrar los valores reales de los profesores con valores como la solidaridad, la tolerancia, la justicia?, ¿qué cambios institucionales deben generarse para darle fuerza política, académica y económica a un programa universitario de formación de maestros como el que nos hemos propuesto desarrollar? Es necesario investigar a profundidad el *habitus* de los profesores universitarios del ITESO –siguiendo las propuestas metodológicas de Pierre Bourdieu– y realizar estudios institucionales desde diversas perspectivas, como las planteadas por René Lourau y Félix Guattari.

Finalmente, una pista y un reto más. En un mundo universitario caracterizado por el academicismo ¿cómo enseñar derechos humanos?, ¿cómo contagiar a las personas el interés por los derechos humanos? Si autores como Luis Pérez Aguirre y Dieter Misgeld plantean que los derechos humanos se enseñan desde las entrañas y desde la sensibilidad, y es ése el punto de partida, tenemos como reto darle otra dimensión a nuestras prácticas universitarias.

Sembrar la semilla de la paz en escuelas primarias. El trabajo de la Universidad Iberoamericana plantel León

*Victoria Vidargas y Patricia Carbajal**

Desde 1993 la Universidad Iberoamericana plantel León trabaja en un proyecto de educación para la paz y los derechos humanos (EPDH) a nivel primaria.

Este proyecto se concreta actualmente en una propuesta metodológica para los grados de 4º, 5º y 6º de primaria y consta de tres manuales de apoyo dirigidos a los docentes.

Hablar de paz es hablar de derechos humanos, ya que lo uno es condición de lo otro. Sin embargo, con fines metodológicos esta propuesta se ha dividido en: resolución pacífica de conflictos, que se trabaja a través de juegos y dinámicas, y educación en derechos humanos, que se basa en fichas de trabajo de derechos humanos vinculadas a los contenidos programáticos del *currículum*. Por su parte, los manuales están organizados de la siguiente manera:

- Un breve marco teórico de 22 páginas que lleva por título “Poniéndonos de acuerdo”, en donde se brinda una explicación al docente de los fundamentos básicos de la propuesta.

* Universidad Iberoamericana plantel León, León, Guanajuato, México.

- Las fichas de trabajo de derechos humanos en donde se analizan los derechos humanos a través de los contenidos programáticos del plan de estudios. El número de fichas varía de acuerdo con el grado escolar, pero el promedio es de 17 fichas por manual.
- Los juegos y dinámicas de resolución pacífica de conflictos, en donde se presentan distintas experiencias “vivenciales” que promueven la reflexión del alumno. El promedio de juegos y dinámicas sugeridas por manual es de 28.

A continuación exponemos con más detención la propuesta didáctica y mencionaremos algunos de los resultados obtenidos en su prueba operativa.

Fichas de trabajo de derechos humanos

Las fichas de trabajo de derechos humanos han sido desarrolladas con base en los contenidos programáticos para facilitar la permeabilidad de los diferentes derechos en el programa de estudios de los tres grados de la primaria.

Los derechos humanos según los cuales se analizan los contenidos son los siguientes:

- Derecho a una vida digna.
- Derecho a la participación.
- Derecho a la justicia.
- Derecho a la igualdad.
- Derecho a la soberanía.
- Derecho a la paz.
- Derecho a una identidad cultural.

En la introducción sobre las fichas de derechos humanos se informa al docente sobre el número de fichas que se trabajarán durante el año escolar,

los derechos por analizar y los elementos de los que consta cada ficha, que son los siguientes:

- Lectura de ubicación dirigida al docente. Esta lectura es una introducción a cada derecho que se desarrolla. Tiene la función de proporcionar al docente la información básica sobre el tema para ubicarlo en el contexto.
- Carátula de la ficha de trabajo. En esta hoja aparece la siguiente información:
 - El contenido programático por analizar según la perspectiva del derecho humano seleccionado.
 - La materia y el tema al que corresponde cada contenido.
 - El derecho humano.
 - Los contenidos relacionados, que son aquellos contenidos de diversas materias del grado que también se ejercitan en las actividades propuestas en la ficha.
 - Los objetivos específicos para cada ficha en relación con el contenido, y que se han de promover en los alumnos.
 - Las actividades dirigidas al docente, las que se inician con cada ficha, consisten en hacer preguntas para explorar cuáles son las creencias de los alumnos con respecto al tema que se trabajará.

La ficha de trabajo está dirigida a los alumnos con el fin de que jueguen un papel activo a través de una metodología participativa basada en la reflexión, el diálogo y la acción.

En cada ficha se pretende rescatar la experiencia del alumno y vincular la reflexión y la acción con su realidad inmediata, de tal manera que el alumno se involucre afectivamente en el tema presentado.

El que la dinámica de las fichas se dirija a los alumnos da la oportunidad al docente de asumir el papel de orientador más que el de transmisor de información, al tiempo que facilita que los alumnos sean sujetos activos en su formación.

Juegos y dinámicas de resolución de conflictos

El apartado de juegos y dinámicas de resolución de conflictos tiene como finalidad lograr que los alumnos aprendan a resolver pacíficamente sus conflictos a partir de una experiencia concreta que se pueda vivir en “la propia piel”, para personalizarla y de ahí profundizar en ella y poder analizar.

Este proceso de resolución de conflictos se basa en siete niveles secuenciales que hacen las veces de una “escalera”, en la que, para subir cada peldaño, se necesita haber trabajado lo suficiente los anteriores.

Estos siete niveles son: presentación, conocimiento, afirmación, confianza, comunicación, cooperación y resolución pacífica de conflictos.

Resultados

Este proyecto se ha practicado tanto en escuelas públicas y privadas de la zona urbana, como en escuelas rurales del municipio de León, Guanajuato. Los docentes que lo han trabajado hacen las siguientes observaciones:

- Propone nuevas alternativas de trabajo para alumnos y maestros.
- Ha enriquecido los contenidos programáticos.
- Diversifica los intereses y conocimientos de los alumnos.
- Toma al alumno como sujeto activo.
- Propicia la integración del grupo.
- Vincula al alumno con los problemas que le rodean.
- Desarrolla el pensamiento crítico.

También reportar de manera reiterada lo siguiente:

- Los alumnos se han vuelto más participativos y reflexivos.
- Se ha generado mayor respeto entre ellos.
- Se han vuelto más ordenados y disciplinados.
- Los alumnos introvertidos se han integrado mejor.

- Hay más cooperación e integración en el grupo.
- Los conflictos han disminuido entre los alumnos.
- Tanto docentes como alumnos hemos comprendido mejor lo que son los derechos humanos.

Con base en las diversas evaluaciones que han hecho los docentes sobre este proyecto, surgieron varias líneas de investigación:

- El efecto del proyecto en la disciplina escolar. Todos los maestros y maestras que han trabajado sistemáticamente la propuesta afirman que la disciplina escolar ha mejorado de un modo significativo.
- El efecto del proyecto en el aprendizaje de los contenidos desarrollados en las fichas. Los docentes han mencionado que el aprendizaje de los contenidos se ha vuelto más significativo, que los alumnos “aprenden mejor” los contenidos que han trabajado en las fichas en comparación con los que se trabajan de la manera tradicional.
- El efecto del proyecto en el ámbito familiar. El cambio de actitudes que presentan los alumnos trasciende el ámbito escolar y se ha reflejado en algunos casos en el ámbito familiar.
- La formación en derechos humanos por parte de los docentes a través del “acompañamiento” de los alumnos en el proyecto de EPDH.

Hemos empezado a trabajar sobre la primera línea de investigación, pero las otras hipótesis serán estudiadas posteriormente.

La experiencia acumulada en los cuatro años de trabajar el proyecto de EPDH con docentes, nos hace pensar que si la propuesta se trabaja en forma sistemática es posible lograr un cambio en las actitudes de los alumnos a favor de valores como la tolerancia, la cooperación, la solidaridad y la resolución no violenta de los conflictos.

Esta situación nos alienta a seguir adelante con la firme esperanza de poder sembrar en los corazones de alumnos y docentes las semillas de la paz.

Análisis crítico de las categorías estratégica y curricular de un programa interinstitucional

*Greta Papadimitriou Cámara**

Antecedentes

Nuestro programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH) inició como proyecto piloto hace nueve años, con el propósito de organizar una alternativa de educación para la paz y los derechos humanos como una nueva forma de encarar los objetivos de la educación formal, concretamente en la escuela primaria. El proyecto resultó novedoso para l@s maestr@s¹ participantes y para la comunidad educativa en general, ya que, por un lado, era una propuesta que partía de la universidad hacia el magisterio (gremios que siempre han mantenido sus distancias) y, por otro, se fundamentaba en algunos tratados internacionales y en la legislación educativa nacional, así como en investigaciones y trabajos realizados en

* Coordinadora del programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)/Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU)/Asociación para la Educación en Derechos humanos, Aguascalientes, México.

1. En todo el texto, la @ será utilizada desde una perspectiva de género de los y las.

otros contextos, muy cercanos y lejanos al nuestro, que sonaban poco en el ámbito educativo del país.

El proyecto fue propuesto por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU) que a su vez invitó a colaborar a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), sede del proyecto desde 1988. Durante este tiempo, el proyecto ha evolucionado y crecido cuantitativa y cualitativamente. Se ha consolidado en un programa de la UAA y han establecido relaciones directas con el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), legitimándose, en esta nueva etapa que comienza, la EPDH como parte de un plan de desarrollo estatal en el rubro de la calidad de la enseñanza.

En otros espacios ya se ha dado cuenta de cómo inició el proyecto, quiénes conformaron el equipo base, los objetivos, fundamentos teóricos y metodológicos, así como de la organización, ejecución y evaluación de la experiencia.² En este texto nos centraremos en hacer un análisis crítico, aunque no exhaustivo, de la experiencia, a partir de las dos categorías propuestas por Abraham Magendzo en el I Encuentro Latinoamericano de Experiencias y Estrategias de Formación Docente en Derechos Humanos.³

Categoría estratégica

Modelos de formación y capacitación de educadores en derechos humanos

El objetivo central del proyecto de EPDH, desde sus inicios, ha sido abrir espacios, dentro de la educación formal, donde l@s maestr@s reflexionen su práctica docente desde la perspectiva de los valores de la paz y los

2. Véase: Alba, Ma. de los Ángeles. "Educar para la paz y los derechos humanos: una tarea posible", en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, núm.1, vol.XXII, Centro de Estudios Educativos, México, 1992, pp. 55-67.

3. Magendzo, Abraham. "Formación y capacitación de educadores en derechos humanos en América Latina: un análisis crítico" en *Educación y derechos humanos, cuadernos para docentes*, núm.19, SERPAJ, Montevideo, 1993, pp. 10-15.

derechos humanos para, en un segundo momento, diseñar, evaluar y sistematizar estrategias metodológicas que favorezcan actitudes promotoras de la vivencia de estos valores en el aula, en la institución escolar y en la comunidad. Para lograrlo es fundamental el proceso de formación y de capacitación de l@s docentes.

De las modalidades mencionadas por Magendzo, se han aplicado básicamente “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 implantación”.⁴ Para ello se han conformado en los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), equipos de maestr@s y universitari@s que, a través de un seminario permanente, coordinan las propuestas y su aplicación mediante talleres intensivos, permanentes introductorios y de profundización, que forman parte de la modalidad “que se prolonga durante un año o más en encuentros y talleres periódicos”.⁵

Obviamente, asumir dichas modalidades afecta el rubro de la masificación, que más adelante se desarrollará para efecto de seguir el esquema de análisis asumido. En cuanto al financiamiento, la relación es directa, ya que se cuenta con restringidos recursos económicos y, por ende, humanos, lo cual repercute también en la masificación.

Con respecto a la evaluación, más específicamente a los instrumentos para medir el impacto y el logro de objetivos al aplicar ambas modalidades, se ha sistematizado poco. Sin embargo, se elaboró un instrumento de evaluación del diseño y aplicación de experiencias de acuerdo con:

- La adecuación de la experiencia diseñada al tema o derecho en cuestión.
- La integración de l@s niñ@s en el proceso de la actividad.
- De acuerdo con el modelo de Ryan, se evalúa el logro de los cinco momentos: ejemplo, explicación, exhortación, entorno y experiencia.

4. *Ibidem*, p.12.

5. *Idem*.

- En cuanto al proceso de valoración, se identifica el nivel o subnivel alcanzado, de acuerdo con el esquema del dominio afectivo de Bloom.
- El logro de objetivos, en función del alumno, de la unidad del programa y de la experiencia en derechos humanos.
- El clima y la organización.
- Las observaciones de l@s maestr@s respecto a sí mismos, al proceso y a los resultados y a los sentimientos generados.

Además de la evaluación del diseño y aplicación de las experiencias, de manera continua los procesos vividos previamente, se evalúan en el proceso mismo de capacitación y formación, partiendo de la experiencia de l@s participantes, de su práctica docente, de la confrontación constante de la práctica escolar establecida y la alternativa que ofrece la EPDH, siguiendo como modelo algunas pautas elaboradas por el equipo de la Vicaría de Pastoral Social de Chile, observaciones directas, diarios de campo, encuestas, etcétera.

Durante 1997, el equipo de EPDH del Distrito Federal realizó la evaluación de su experiencia en educación preescolar. El trabajo fue presentado en octubre de 1997 en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, y se pretende que durante 1998 se realice la evaluación de la experiencia de EPDH con seis mil docentes de educación primaria en Aguascalientes.

Cabe señalar la dificultad, implícita y explícita, de la evaluación o valoración de experiencias, cuyos logros, como cohesión grupal, espíritu analítico, reflexión, postura crítica propositiva o nivel de autoestima, están cargados de subjetividad, que se compensa en gran medida con el marco referencial, teórico y metodológico de la EPDH.

El Estado y las organizaciones no gubernamentales

[...] el Estado es quien debiera tomar la iniciativa, estimular el trabajo de las ONG [organizaciones no gubernamentales], financiar los programas, promover las innovaciones educacionales que incorporan la temática de los derechos humanos.⁶

En México, la descentralización educativa está siendo efectiva en lo administrativo; sin embargo, los programas y libros de texto continúa elaborándolos la Secretaría de Educación Pública (SEP) como objetivo de la federalización educativa. Esto dentro de una nueva Ley General de Educación que posibilita “distribuir con mayor equidad la responsabilidad de la operación del servicio educativo, permitiendo que otras instancias participen en el desarrollo de la misma”.⁷

La modernización educativa incluye reformas en planes, programas y libros de texto que intentan vincular con mayor eficacia los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. En estas reformas los derechos humanos han sido incluidos en la asignatura de civismo.⁸

A partir de la modernización y de la descentralización educativa, que refleja la preocupación del Estado a nivel nacional, y en algunos casos a nivel local, por incluir los contenidos de derechos humanos, se han establecido los primeros contactos reales entre Estado y ONG, cuyo trabajo central es la EDPH.

En el caso del estado de Aguascalientes, el programa de EPDH que se realiza en la UAA aparece dentro del Plan Estatal de Desarrollo, lo cual nos permitió establecer un convenio tripartita de colaboración: AMNU-UAA-IEA, en el cual se establece la expansión de la experiencia, ya realizada con anterioridad a nivel institucional con algunas escuelas públicas, ahora de

6. *Idem.*

7. Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE). *El maestro*, núm. 51, año III, CONALTE, México, agosto de 1993, p.6.

8. Esta propuesta curricular nos parece criticable, pero su análisis es tema de otro estudio.

manera oficial y con responsabilidad financiera de parte del Estado, que hasta el momento sólo había permitido el acceso a las escuelas públicas para realizar el programa de EPDH sin ofrecer ningún tipo de apoyo.

Actualmente, dentro del Sistema Estatal Permanente para la Actualización del Magisterio del IEA, se está capacitando a tod@s l@s docentes de educación primaria.

La Comisión de Educación de la AMNU del Distrito Federal y la de Aguascalientes realizaron la sistematización de la experiencia de EPDH a través de la elaboración de cinco productos básicos: un documento general de sistematización de la experiencia de EPDH, una antología con textos como material de apoyo y profundización, un manual de formación para capacitador@s, así como los manuales para maestr@s en los niveles de educación básica preescolar y primaria.⁹

La relación establecida en estos momentos entre el estado de Aguascalientes y la AMNU (ONG) ha sido posible después de nueve años de experimentación y difusión del programa, así como de los resultados obtenidos.

Cantidad y calidad

Este punto se relaciona, desde nuestra práctica, con los siguientes aspectos:

- La metodología empleada para la capacitación y formación docente alcanza un número limitado de participantes, ya que para hacer efectivo un taller donde se realicen “revisiones sustantivas de la relación entre la escuela y la sociedad, de la práctica docente, de la cultura escolar, [...] del currículo y de las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación”,¹⁰ es necesario trabajar con grupos pequeños.

9. Véase Alba Olvera, María de los Ángeles. “El programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas” en este mismo libro.

10. Magedzo, Abraham. *Op. cit.*, p.13.

- El financiamiento de los proyectos es limitado, lo cual imposibilita tener un número mayor de multiplicadores que cubran los requisitos de profundización, investigación, diseño, aplicación y evaluación constante y profesional de experiencias en EPDH, ya que, generalmente, viene a ser una carga extra de trabajo, y no el trabajo central.¹¹

En lo que se refiere a la tarea del Estado, su colaboración sería de suma importancia ya que tendría que modificar sus planes y programas de las escuelas normales de donde egresarán l@s futur@s maestr@s, ya que la experiencia de EPDH sería fundamental, teniendo mayor cobertura en todo el país sin detrimento de la calidad.

La producción de materiales que apoyen y promuevan la masificación respondería, de alguna manera, a la necesidad de mantener los niveles de profundización y compromiso para hacer posible una educación para los derechos humanos. Para ello se ha pensado en la elaboración de un manual que posibilite la capacitación autodidacta.

La calidad será siempre un problema apremiante, sobre todo en un país como el nuestro, donde la demanda educativa es muy alta debido a nuestra extensión territorial y poblacional. Dejarla de lado no es recomendable, como tampoco lo es el centrarse exclusivamente en su cuidado, ya que la cantidad es decisiva para el impacto.

Cambio institucional

El proyecto inició con maestr@s convocad@s e invitad@s a participar a título personal, lo cual ayudó a sentar las bases para conformar los equipos de EPDH en Aguascalientes. Continuó con esta modalidad, exclusivamente, hasta el segundo año del proyecto.

11. Sin embargo, cabe señalar que varios integrantes de los seminarios permanentes, y de los grupos de personas que trabajan en la EPDH, hacen posible que los beneficios superen los costos, en el afán por responder a una mística personal y a un compromiso para la vigencia de una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos.

Desde 1990 se incursionó en el ámbito institucional, seleccionando escuelas públicas y privadas de sectores rurales y urbanos, situación en la que el asesor y el multiplicador de la experiencia tocaban la puerta de la institución, hablaban con la dirección de la misma y gestionaban los objetivos, metas y posibles resultados de darse la experiencia a nivel institucional.

Sin embargo, se ha observado que en ambas formas de asumir e incluir la EPDH en el ámbito formal, se obtienen resultados positivos y negativos.

En el caso de los talleres conformados con maestr@s que asisten a título personal, el trabajo es más fluido y se alcanzan niveles de mayor profundidad, sobre todo en el rompimiento de esquemas y en asumir nuevas actitudes en su práctica docente. Est@s maestr@s, además de participar voluntariamente, han buscado y solicitado ser aceptad@s en el taller porque consideran que éste responde a inquietudes personales. Sin embargo esta experiencia se ve limitada, en parte, por el rechazo institucional al que se enfrentan al encarar la problemática escolar de manera diferente, quedando, en algunos casos, marginada su labor.

A nivel institucional, los logros alcanzados son mayores, aunque con un menor alcance, ya que el tiempo de reunión de todo el personal se reduce, generalmente, a una hora semanal. Además de caer en errores “paternalistas”, donde se ve al multiplicador como responsable de todas las actividades generadas del programa de EPDH o, más grave aún, donde asume el papel de diseñar, aplicar y evaluar las experiencias, con lo que pierde su función central de facilitador y asesor.

En la actualidad se trabajan ambas modalidades, teniendo mayor impacto con la modalidad institucional, ya que su legitimación ha sido asumida por el Estado a través de IEA, con mayor oficialidad del programa, sin perder nuestra autonomía de pensamiento y decisión como ONG.

Categoría curricular

El saber de los derechos humanos

“Construir una escuela en que la entrega del saber sea coherente con la forma en que el saber se adquiere”.¹² En la primera etapa del proyecto quedaron sentadas las bases de cómo se manejaría el conocimiento de los derechos humanos, ya que la metodología empleada para ello responde a la congruencia señalada por María Teresa Rodas.

El seminario taller que se ha venido realizando cada año se caracteriza, sin perder su intencionalidad, por estar abierto a las diferentes posturas, actitudes y críticas ante la asimilación y aceptación de los derechos humanos, tanto en la vida personal como en la profesional del participante. Los derechos humanos no constituyen sólo un discurso, son un estilo de vida que se adquiere a través de modelos de aprendizaje de valores, a través de la vivencia en “la propia piel” de nuevas maneras de encarar la vida en los planos familiar, escolar, nacional y mundial.

Siguiendo lineamientos y fundamentos teóricos específicos, que durante los nueve años se han modificado de acuerdo con las necesidades de l@s coordinador@s y en función de l@s maestr@s que integran los talleres, lo esencial es el diseño, aplicación y sistematización de las experiencias de EPDH, en las cuales se puede ver con claridad el sello personal de los participantes.

Desarrollar un programa específico en y para los derechos humanos no quiere decir, o no debería leerse de esa manera, que ya todo está establecido, ya que la formación de la persona es –llámese docente, padre o madre de familia o alumn@– el eje central de cualquier programa de educación en derechos humanos.

12. Rodas, Ma. Teresa. “La propuesta educativa de los derechos humanos” en *Cuaderno de educación en y para los derechos humanos*, núm.1, IIDH/PIIE, Santiago de Chile, 1992, p.17.

Legitimación del saber de los derechos humanos

El primer encuentro personal con Abraham Magendzo, en el marco del I Curso y Talleres de Educación y Derechos Humanos, organizado por la UAA en 1991, hizo mucho ruido en gran parte de los integrantes del equipo de trabajo del programa de EPDH.

Hablar de que los derechos humanos deben entrar por la puerta ancha era, en esos momentos, difícil de asimilar, sobre todo por el entusiasmo experimentado dentro de la modalidad en la que se abordaban los derechos humanos en el aula (por la ventana), a través del *curriculum* oculto.

Ahora, después de entrar por la puerta ancha, en Aguascalientes se está replanteando la experiencia a través de la ventana, donde sí se puede hablar de democracia, donde sí se puede hablar, sin disfraz, de derechos humanos, de la relación entre la ética y la política.

La EPDH cree en la legitimación social a través de la incidencia que l@s maestr@s pueden tener en su práctica docente, en las experiencias que diseñen, de manera transversal, en todas las asignaturas posibles, desde la perspectiva de los derechos humanos.

El programa de EPDH de la UAA ha ampliado sus terrenos, tanto en el ámbito formal y no formal como en el informal. Sus relaciones con organismos gubernamentales se han acrecentado, y se le solicitan, cada vez más, servicios de asesoría y capacitación.

Por otra parte, a nivel superior, desde 1995 se desarrolla en la UAA la Especialidad en Educación y Derechos Humanos, lo cual permite a la EPDH ganar poder en el terreno de las disciplinas académicas y, por lo tanto, en el *curriculum*. Ya egresaron 26 estudiantes de la primera generación y en agosto de 1998 inició la segunda generación.

A nivel nacional, los derechos humanos van ganando terreno en el *curriculum* explícito, no de manera transversal, como originalmente había sido la propuesta de la Comisión Nacional de Derechos Humanos y de la AMNU, sino en la asignatura de civismo, paso importante de la modernización educativa que sin embargo resulta preocupante ya que los contenidos propuestos no cuentan con materiales de apoyo para su manejo y

aplicación adecuada, ya que para abordarlos es necesaria e indispensable la formación docente.

Selección y organización de los contenidos curriculares

Desde los inicios del proyecto se eligió la alternativa de integrar la EPDH al *curriculum* existente, replanteando la práctica docente.

- Con una nueva forma de encarar los contenidos programáticos:
 - La vinculación de los contenidos con la realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional e internacional.
 - El análisis interdisciplinario de los contenidos.
- Con la aplicación de nuevas metodologías participativas, socioafectivas y problematizadoras que propicien:
 - La participación del educando en la toma de decisiones.
 - La disensión y planteamiento de dilemas, haciendo frente al conflicto.
 - La investigación, reflexión y crítica en el desarrollo del pensamiento del educando.
 - La atención simultánea de los componentes cognoscitivos, afectivos, de valores y conductuales.

De alguna manera, esto tiene que ver con el planteamiento holístico del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación de la Vicaría Pastoral de Chile, reconociendo en la práctica la dificultad, vivida y superada en la experiencia, de lograr que l@s maestr@s integren los conocimientos, los problematicen de acuerdo con su realidad y cotidianidad y los asuman como estilo de vida.

Los contenidos y metodologías empleadas, en el caso de Aguascalientes, se han inclinado más al aspecto de valores de los derechos humanos, debido a la marcada influencia del Programa de Formación de la Vicaría,

así como a las teorías de educación moral, lo cual no quiere decir que se excluyan aspectos epistemológicos, políticos o ideológicos.

Con la sistematización de la experiencia global de la AMNU y la elaboración de materiales para la difusión y apoyo, se han unificado criterios curriculares en contenidos y en aspectos metodológicos.

La práctica docente

Es evidente que el plantearse seriamente educar para la PDH, conduce a pensar en modificaciones necesarias a nivel institucional y personal, puesto que para desarrollar actitudes es necesario que la propia escuela y especialmente el educador sean capaces de desarrollarlas también [...]¹³

El cuestionamiento de la práctica docente ha formado parte de los contenidos explícitos e implícitos de los programas de capacitación. Cuestionamiento que continúa a lo largo del año, cuando el taller es permanente o cuando se trabaja a nivel institucional.

Romper esquemas no es tarea fácil; entrar en este proceso resquebraja, en muchas ocasiones, al docente debido a la tendencia existente de personalizar los problemas. De aquí la importancia de contar con un cuerpo de profesionales de apoyo para encarar los conflictos surgidos ante estos rompimientos, de la manera más adecuada y coherente con la dignidad de la persona.

La confrontación entre su práctica y las implicaciones para la EPDH, implicaciones muy distantes a la práctica real dentro del aula y de la institución, motiva a los docentes a creer en la incidencia directa de sus acciones y actitudes en la EPDH, así como en la posibilidad de establecer otra cultura escolar sin esperar que el cambio surja, necesariamente, de la normatividad escolar y de los programas oficiales.

13. Alba, María de los Ángeles y Bonifacio Barba. "Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria", reporte núm.19, UAA, Aguascalientes, 1989, p.17.

Conclusiones

Tomar de nuevo un análisis de esta índole, que sin ser exhaustivo, permite detenerse ante una práctica absorbente y reciclable, ha sido uno de los objetivos del programa de EPDH en una etapa permanente de sistematización y evaluación, necesaria y urgente para definir y redefinir la práctica de formación en EPDH.

La conclusión general desde esta experiencia es que se ha avanzado, que se ha caminado y que aún falta mucho por caminar.

Retos sin ton ni son

- A partir de la educación formal de la EPDH, ofrecer alternativas viables desde la educación formal e informal para la formación no sólo de quienes están al frente de los sistemas de educación formal en el país y en el continente, sino también para abrir espacios de educación alternativa entre las organizaciones civiles y la ciudadanía en general.
- Abrir y entretejer a la EPDH más explícitamente con cuestiones de género, medio ambiente, educación ciudadana, desarrollo, globalización y mercado, entre otras, para crear desde distintos frentes respuestas alternativas a la hegemonía neoliberal.
- Crear una verdadera red de EPDH: saber qué se está haciendo, no para cerrar, sino para abrir, para difundir las experiencias, reconocer nuevas, y caminar, si no de la mano, sí con la misma intencionalidad.

Están muchos retos por delante, pero el que abarca a todos es responder a la pregunta del grado de incidencia de la EPDH en México y en América Latina, en las políticas educativas respectivas y, a partir de ahí, analizar las maneras de incidir con (mayor) fuerza, de tal manera que dicha alternativa educativa sea central en la creación de nuevas democracias, acordes con las necesidades de justicia social en el país, en el continente y en el resto del mundo.

Capítulo III

La educación para la paz y los derechos humanos en la educación no formal

Aprendizajes desde la diversidad y pacificación en la práctica de grupos de derechos humanos*

*Jesús Michel Cuen***

Han sido numerosas las ocasiones en las que hemos podido ver crudamente la correspondencia entre la fuerza de siniestros, de fenómenos a los que llamamos “accidentes” o hechos “naturales” y la debilidad de las instituciones, la desnudez de mentiras, corrupciones y abusos. Surge entonces la propaganda, el apoyo que pretende borrar toda huella al transformar esos museos vivientes de patologías sociales en monumentos a la solidez y a la protección. Una exigencia de unidad parece presidir, o se invoca, ante la emergencia no sólo son de los hechos sino también de lo que estos hacen visible: fragmentos que coexisten en la desigualdad, en abismos que los separan.

Es importante delimitar esta reflexión y definir los lugares desde donde queremos ubicar una relación entre el quehacer de grupos u organizaciones que trabajamos en el campo de los derechos humanos con participación en procesos organizativos o comunitarios, educación y paz, de manera que podamos encontrar aspectos decisivos en nuestro momento presente.

* Conferencia.

** Comité de Derechos Humanos “Pueblo Nuevo”, A.C, México, D.F.

Tales lugares pueden ser ilustrados a partir de la anécdota de un maestro japonés llamado Nan-in, a quien un catedrático de alguna universidad fue a consultar acerca del Zen. Nan-in le ofreció té y comenzó a servirle. Una vez que llenó la taza, continuó sirviendo en ella. Sorprendido al ver derramarse el té, el universitario dijo a Nan-in que la taza se había llenado y no podía contener más. Nan-in respondió: "Al igual que esta taza, estás lleno de opiniones y teorías. ¿Cómo puedo enseñarte nada sobre el Zen si primero no vacías tu taza?"

La pertinencia de este relato no es la de ubicar la narración de la práctica de nuestros grupos, como la del maestro japonés frente a la del universitario, sino exactamente al revés, la de situar el proceso que hemos vivido y revisar aquello de lo que está demasiado lleno y aquello de lo que no acaba de informar, que puede encajar en el desciframiento del profeta Jeremías: "Pretenden curar por encima de la fractura de mi pueblo diciendo: '¡Paz! ¡Paz!, cuando no hay paz'".

Para poder encontrar aspectos importantes o decisivos debemos definirlos: cuando llega alguien a un grupo de derechos humanos y nos relata una violación a sus derechos, hay ahí en juego mucho más que una serie de datos "objetivos" que nos lleven a realizar tal o cual acción. No sólo se nos cuestiona sobre respuestas posibles a hechos que debemos investigar. Lo que entra en juego es una situación y cómo intervenimos en ella en relación con cuestiones vitales como la confianza, el respeto, el apoyo, la veracidad de acuerdos. Lo decisivo, entonces, es comprender y poder actuar en un contexto estructurado según ciertas reglas, es poder definirlo y definirnos en él.

Un ejemplo de lo que resulta decisivo es cuando nos damos cuenta que hemos sido engañados por alguien en lo que constituía un acuerdo fundamental. La situación en la que nos encontramos en ese momento es, de manera decisiva, diferente a la situación anterior que estaba marcada por la confianza.

Un caso más dramático de lo que esto puede significar –y que tiene que ver con la pertinencia de un cambio o con la relevancia de una intervención–, es un hecho transmitido por la televisión francesa hace un tiempo:

en una pecera con agua contaminada se encontraba un pulpo moviéndose animadamente. Había en el estudio otra pecera con agua pura. Para sorpresa de quienes vieron aquello, una vez que el pulpo fue trasladado a la segunda pecera, se fue apagando lentamente y murió.

Resultan decisivos nuestros lugares de aprendizaje, los contextos en los que aprendemos formas o pautas de relación desde las cuales actuamos, sabemos, preguntamos, sentimos o interactuamos. Es aquí donde queremos ubicar lo educativo de nuestros quehaceres. Esto significa no ver sólo lo educativo en ciertas prácticas, como talleres, cursos, seminarios, etc., sino también como una dimensión necesariamente presente, en tanto que siempre actuamos en contextos de aprendizaje, aunque pocas veces reflexionamos en esa dimensión. En otras palabras, trataremos de enfocar lo educativo existente en la atención de casos en una campaña o en un informe y, sobre todo, en los lugares particulares de interacción de los grupos, en relación con lo decisivo de los aprendizajes.

Finalmente, para completar la ubicación de nuestro análisis, definiremos pacificación en el sentido de ir construyendo la paz. Podemos comprender la pacificación como un proceso cada vez más rico y complejo que evolucione hacia una organización de la vida armonizadora de óptimos de diferenciación, complejidad y belleza. El contraste de tal definición es la de procesos de empobrecimiento y mutilación que, en virtud de contagios patológicos, generan indiferencia, deterioro y muerte. Introducimos metáforas ecológicas y estéticas porque combinan el orden, el desorden y la organización y nos impiden ver en blanco y negro. Por otra parte, nos permitirán comprender distintos fenómenos en relación con la pacificación y como situaciones relacionales decisivas.

La capacitación

Si hacemos un recorrido rápido a partir de los años setenta, podremos ver un mapa en el que es creciente la práctica explícita de lo que llamamos defensa de los derechos humanos en México. De las luchas heroicas del Frente Nacional contra la Represión y de las "Doñas" ante la desaparición

forzada, las ejecuciones y la cárcel por motivos políticos o ante la tortura, y de la existencia de algunos cuantos grupos, a fines de los ochenta, vemos un incremento y multiplicación constantes, según un doble cometido: defensa y educación. Acorde con la vertiente educativa empezamos a hablar de una cultura de respeto a los derechos humanos, de la integralidad de esos derechos o de todos los derechos para todos.

Una de las actividades intensivas en tal ámbito ha sido la capacitación. Lo decisivo, en los contextos legales, era el escepticismo y la desconfianza: ¿para qué conocer algo como la ley, que ni se usa ni se aplica? No es ningún secreto que las resoluciones en tales contextos se regulan por factores como la influencia, los recursos económicos, la presión, además de la ley. Sin embargo, la difusión de los saberes en derechos humanos, junto con el conocimiento de instrumentos para la defensa de derechos violados, fue generando una sensibilidad ante el atropello y abuso. Los casos que apenas hace unos ocho años tenían una mínima difusión, hoy suscitan solidaridades y adhesiones vigorosas.

Aunque aún es insuficiente, y cada día más urgente y necesario, el trabajo en capacitación avanza en precisión, responsabilidad, seriedad y organización en diversos ámbitos. La preocupación de organismos internacionales por la situación de los derechos humanos en México es signo de que la capacidad de atención, de observación y registro formal, de documentación y denuncia, se ha fortalecido como demanda de un Estado de derecho vigente. Podemos decir que el paso decisivo aquí es el del tránsito de un desconocimiento basado en la desconfianza y la precaución (lo mejor es no tener nada que ver con la "justicia"), a una desconfianza fundada y documentada que muestra cómo operan las instituciones encargadas de la justicia. Tal era el punto de la entrevista que se realizó en septiembre de 1997, en Europa, entre autoridades mexicanas y organizaciones no gubernamentales (ONG), al igual que lo ha sido en otras muchas ocasiones con otros grupos internacionales o con los grupos nacionales, y las autoridades evitan la cuestión decisiva a través de la descalificación, de la trivialización o de la creación de instituciones.

El aprendizaje de prácticas como la denuncia, las acciones urgentes y los comunicados públicos, es aprendizaje de mecanismos de solidaridad, es decir, de crear un contexto de visibilidad, interés y atención, que es lo contrario al contexto que facilita las violaciones a los derechos humanos y el surgimiento de las modalidades represivas: el aislamiento, el desinterés y la ausencia de solidaridad. En una situación como la actual, la creación de aquel contexto es decisiva y vital. Pero también en estos años hemos visto la insuficiencia de los mecanismos y procedimientos creados para impedir que la agresión y la venganza se implanten.

Una situación crítica

Una situación crítica es la que podemos experimentar como peligrosa y, a la vez, como una oportunidad de cambio. Se trata de momentos decisivos –en tanto que llaman a la decisión–, pero que implican riesgo y que vivimos en la incertidumbre, el vacío, la aprehensión o en búsquedas ansiosas, sobre todo cuando están marcadas con el carácter de lo irreversible. No sólo no volvemos hacia atrás; ello es tan imposible como indeseable. Pero hay indicios que apuntan tanto hacia la creatividad y complejidad crecientes como hacia el deterioro, como si a medida que avanzamos en el proceso fuera aflorando lo mejor y lo peor, y nos encontramos, junto a formas de una maravillosa solidaridad, los modos más mezquinos de corrupción.

En la película *La quimera de oro* hay un momento en el que Chaplin y su acompañante están en una casa que se balancea peligrosamente a punto de caer hacia el precipicio. La situación de los dos ocupantes es la de no poder salir ni quedarse, la de tener que salir y tener que quedarse. Se ha llamado a tales situaciones “doble vínculo”: uno tiene que caminar y estar quieto a la vez. Si nos sentimos cada vez más desprotegidos, cuanto más procuramos estar protegidos nos encontramos en una situación como la de Chaplin que, tarde o temprano, se convertirá en lugar de aprendizaje decisivo, aprendemos a vivir resignados, armados o de otras maneras que reduzcan la presión de un estado que nos angustia. Este aprendizaje significa no sólo información sobre tal o cual incidente, sino la incorporación de una

visión profunda cuyas premisas y supuestos se transmiten y traducen en nuestras formas de convivencia, en la organización de nuestros espacios, en nuestros modos de interactuar. Se trata de acuerdos o desacuerdos que se arraigan profundamente y establecen modos de pensar, actuar, relacionarse y valorar. De esta manera, si en un contexto de desprotección, en el que se nos invita a un constante vigilarnos mutuamente puesto que en cualquier momento podemos ser sorprendidos por un delincuente, un policía o por una broma de un programa televisivo, pretendemos actuar sobre la premisa de nuestro derecho al libre tránsito o a no ser molestados en nuestra persona ni en nuestros bienes salvo por mandato de autoridad competente, nos veremos en la situación del pulpo cambiando de pecera.

Contextos y lugares de interacción

Resulta fructífero vaciar la taza y tratar de abordar la relación entre los contextos que están marcando nuestras maneras de convivir y nuestras maneras de ser sociedad, y los procesos de evoluciones posibles que surgen de tales contextos.

No es tarea fácil estudiar tal relación. Requiere de un proceso de autoobservación de nuestros grupos en cuanto que no sólo son lugares donde se generan programas educativos o donde se registran o atienden casos.

Si nos observamos como participantes en los contextos y procesos en los que, además de trabajar, participamos, nos relacionamos y convivimos, podemos darnos cuenta de que en la cotidianidad de nuestras relaciones surgen características que no aparecen normalmente en registros ni en informes, y de las que, incluso, podemos estar poco habituados para informar, o que mantenemos al margen, como lo anecdótico o lo que es tan peculiar de un grupo que nos parece aislable. Cuatro de esas características son:

- En primer lugar, la cualidad de ser sensores de movimientos finos, de los que suceden en espacios micro y que nos dan la posibilidad de advertir la emergencia, o de lugares de conflicto o de temáticas

- significativas que, en un primer momento, no son registrables en nuestros formatos.
- En segundo lugar, somos espacios del habla y del encuentro. El derecho que insta un grupo de derechos humanos como tal es el derecho a narrar, a contar lo que pasa, a tomar la palabra en el contexto de un encuentro dignificante. La emoción fundamental en el ámbito de los derechos humanos es la compasión en su sentido profundo, no de lástima, sino del acompañar de manera solidaria a alguien, individuo o comunidad, en lo que padece, a fin de encontrar caminos que posean la cualidad de la dignificación o de la reparación de una situación de deterioro.
 - Cuando esto realmente sucede, establecimos una situación de aprendizaje en la medida en que –y ésta es la tercera característica– interactuamos descifrando situaciones y practicando alternativas que no se reducen a la defensa legal.
 - Finalmente, esto es posible si atendemos a otra característica importante que es la de ser lugares de traducción y de relación, en la que la práctica es traducir lenguajes, traducir la situación relacional en la que nos encontramos y crear vínculos con otros grupos, personas o situaciones.

No es sencillo observarnos así, como sensores, lugares del habla, del encuentro y la interacción, como espacios de traducción y vinculación. Por una parte, parece que nos centramos en lo local, lo subjetivo y lo micro, frente a lo macro, lo formal y lo objetivo. Por otra, el reto de lo global y algunas maneras de pensar pueden dejar como marginales estas cuestiones que, sin embargo, son las constitutivas de nuestros mundos de la vida ordinaria. Nos referimos a prácticas reales, cotidianas y habituales. Si trabajamos sobre ellas podemos informar, más de cerca los efectos visibles y objetivos de la violencia, de las maneras como se van creando y nos vamos adaptando a situaciones de deterioro. Por último, si logramos localizar en un mapa imaginario lo que de aquí surge, tendremos un mapa conformado por singularidades irreductibles, de una diversidad inmensa de prácticas,

saberes y actores que desborda los modos de conocer fragmentados e hiperespecializados.

La globalización uniformante

Si ubicados en este mapa intentamos ver el proceso que conocemos como globalización, estaremos en la posibilidad de comprender el significado de las pretensiones de tal proceso. Desde luego que no es una cuestión meramente económica. Significa también un contexto o proceso que produce subjetividades en serie, homogéneas, según el control de los mercados situadas en la alternativa de *La quimera de oro*: entre la integración competitiva, la resistencia en la sobrevivencia, los exilios internos o la marginalidad agresiva de las formas de delincuencia que, sofisticadas, impunes y contra toda clase de vínculos, mantienen el temor y la desprotección que para algunos sectores va significando clamar por el orden a cualquier precio. De aquí la otra pinza del contexto globalizador: el creciente poder, en algunos casos con formas legalizadas, y la creciente presencia de todo tipo de aparatos, cuerpos e instrumentos de control y vigilancia. En medio queda una población atemorizada o desprotegida, desposeída, exigiendo sus derechos a quienes implantan las medidas de control y la racionalidad económica que marca todo proceso de aprendizaje: el mundo valoral del mercado (en la forma en que está siendo ejecutado) convierte todo fenómeno en legible según el universo simbólico de la cantidad y el lenguaje cultural más pobre que es el del dinero. Los mundos valorales lo político, lo corporal, lo relacional y el arte adquieren visibilidad sólo en ese lenguaje.

Para quien considere que exageramos respecto a la pretensión globalizadora de una subjetividad así, le sugerimos que durante varios días se dedique a escuchar en la televisión o en la radio las noticias referentes a finanzas y descubrirá que no existe mayor preocupación por algún enfermo crónico que la concedida al mercado de precios y cotizaciones y que la evolución de la vida en este planeta no había creado nada tan sensible como el mercado, la bolsa de valores y la inversión. Tan es así que en Europa se

solicita, como medida de presión, que la firma de un acuerdo comercial con la Unión Europea esté supeditada a la demostración de respeto a los derechos humanos. Tal pretensión y su práctica ha sido el contexto de toda clase de resurgimientos localistas, regionales, de clase, sectores, nacionalismos, fundamentalismos o racismos. Y en América Latina, en un lento despertar y una larga caminata que inicia a mediados de los setenta, ha sido el contexto que ha permitido el surgimiento de las reivindicaciones de los pueblos y las luchas indias, de la reivindicación de las prácticas comunitarias y territoriales que hoy, en México, es la fuente de la lucha indígena que defiende su singularidad ante las demás singularidades, aunque estas últimas sean cuantitativamente mayoritarias.

Los mecanismos de control constituyen, hoy por hoy, un ámbito primordial de aprendizaje, no sólo en lo que se refiere a nuestra capacidad de frenar abusos, limitar poderes y revertir la impunidad, sino también –desde nuestros lugares– en los contextos y procesos a los que dan lugar.

Dos elementos resultan de gran importancia: por una parte, el nuevo contexto legal en el que se establece una mayor posibilidad de vigilancia y control y en el que se han incrementado las posibilidades de detención y encierro, sea por motivos psiquiátricos o por las modificaciones hechas a la *Constitución* y códigos, así como por la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada; por otra parte, advertimos una crisis de la representatividad de instituciones, autoridades y partidos junto con el constante descrédito de la autoridad.

De esta forma hemos visto cómo se explota la experiencia de vulnerabilidad y peligro, de impotencia y temor. Para Carlos Fazio, periodista especializado en cuestiones de la Iglesia católica mexicana, y las fuerzas armadas, a través de la propaganda y la puesta en marcha de medidas de control, se busca invadir al ser humano imponiéndole una verdad deformada o una situación de la que no tiene manera de conocer su realidad para, de esta forma, ir creando consentimientos alienantes y una paz como orden totalizador al servicio y en función de objetivos económicos, políticos y comerciales. Resulta claro que tal contexto desvirtúa la acción

colectiva y la de aquellos que representen índices de realidad o de valoración y proyectos de articulación.

“Si en todo momento tenemos que ver y oír sucesos crueles, a la larga perderemos, incluso, los más sensibles por naturaleza, todo sentimiento de humanidad por la serie ininterrumpida de impresiones de atrocidades”. Esta frase no es de ningún crítico moderno de los medios de comunicación, sino de Cicerón. Lo que queremos destacar es que una vez instalada una situación en la que es preciso vivir en la vigilancia y la desconfianza, se acabarán validando los mecanismos de agresividad, de indiferencia, y de falta de solidaridad.

Entre la economía del beneficio a cualquier precio y los mecanismos de control, como des-hecho y cada vez más inviables quedan las prácticas que no son legibles según el lenguaje del mercado: la solidaridad, la hospitalidad, la prestación gratuita de servicios, el trueque, lo artesanal, la conciencia de que la dignidad no tiene precio, y lo colectivo, sobre todo, lo comunitario. De acuerdo con esta perspectiva, los derechos reales de los empobrecidos y de las culturas comunitarias son el derecho a ser investigados, medidos, pesados, analizados; el derecho a que se les definan sus necesidades en cantidades de proteínas, calorías y canasta básica, a educarse según nuestros criterios para ser más emprendedores y tal vez mañana salir de la miseria que, mientras, necesitamos.

Este contexto no es una exterioridad sino un acontecer en el que nos encontramos inmersos. Sólo desde aquí, en la práctica de nuestros grupos, hay lugar para el desciframiento de una pacificación. Pero también es lugar de práctica de la dignidad. Ésta no es una cualidad de lo humano que determina un contexto, sino que es un salto en ese contexto, una manera diferente de mirarlo y de vivir en él. De aquí su carácter de aprendizaje decisivo. Al respecto, enumeraremos algunos procesos evolutivos posibles:

- Los caminos de las “soluciones finales” con las formas de terrorismo y la violencia en las que es experta la Escuela de las Américas que el gobierno norteamericano posee para educar a los ejércitos de nuestros países.

- Menos radical, pero también dramática, es la paz punitiva basada en el castigo y en el acuerdo de que sólo podemos vivir en la desconfianza. La imagen en este caso sería la de un lugar donde, en medio de un crudo invierno, se encuentran encerrados muchos puercoespines.
- Aprender a hacer trampa al sistema tramposo tiene la ventaja de salir librado de alguna situación crítica, pero sólo es una medida de adaptación que acaba por mantener e incrementar la deshonestidad.
- De todos los seres que ha creado la ciencia ficción y de todas las realidades virtuales, la más lamentable es la del hombre económico, cuyos procesos mentales son siempre homogéneos y no piensa sino en términos cuantitativos. Entregar votos como si fueran cheques en blanco significará transitar, en medio de una democracia *light*, hacia la resignación fatalista y temerosa.

El camino de la diversidad

La perspectiva global no informa de numerosas realidades, aunque sea una perspectiva dominante. Si retomamos lo que podemos decir, como grupos, de nosotros mismos en nuestros contextos, como sensores, lugar del habla, de la interacción y traducción, veremos surgir afirmaciones de singularidades y particularismos: en grupos de niños, en sectores juveniles que están transitando de la manipulación de su desesperanza hacia modos de participación y creación; en las culturas indias que se hacen visibles; en organizaciones populares que están reflexionando acerca de si su lugar es sólo la gestión de su asimilación al modelo que las rechaza, y en muchos grupos de mujeres que reivindican su derecho a serlo plenamente.

Tales realidades no son la cara positiva y esperanzadora. No se trata de idealizar a nadie. Se refiere a la coexistencia de realidades, y a la descripción de un mundo fragmentado en el que nuestras maneras de pensar nos obligan a elegir lo que consideramos verdadera realidad, lo universal, y a dejar como tradicionales, atrasadas, marginales, otras “identidades”: las étnicas, las minorías. Esto permite dramatizar toda búsqueda de afirmación de lo diverso como intento de separación y de ruptura. Si se

considera la propia cultura como la fundamental y la que organiza el lugar de las diferencias, todo reclamo de otras culturas parecerá amenazante a la unidad.

¿Qué surge en la particularidad de nuestros lugares? En muchos casos aparecen las tradiciones orales que se mantienen vigentes, saberes prácticos y cotidianos, una articulación entre ellos como formas de resistencia o de tácticas sutiles para enfrentar la diversidad.

Si logramos pensar desde la articulación de lo subjetivo, lo social y lo ambiental, como campos que se penetran entre sí, que se envuelven y que son solidarios, veremos que nunca existe el caso aislado de un torturado. Las marcas en su cuerpo corresponden a las marcas de un espacio o de un territorio y a las marcas que también deja ese caso en las redes a las que pertenece. Es otro tipo de registro que indica una coevolución entre territorio, organización social y subjetividad. Cuando trazamos mal los límites o los encuentros entre estos ámbitos, construimos aberraciones. Si vemos esto podremos vislumbrar que la deforestación, el empobrecimiento, la uniformidad consumista, la extinción de especies, el desempleo, la contaminación y el trabajo infantil forzado son fenómenos que se relacionan al generarse entre sí: son codependientes.

Necesitamos vislumbrar las experiencias necesarias para transformar lo que hemos construido. De aquí una aceptación no conformista ni clínica de las situaciones. De hecho, es un lugar necesario, pero no para caminar hacia un lugar único, un lugar total. Partamos del desciframiento de las patologías y del deterioro. De toda la intoxicación que se hace presente en las violencias, la más patológica es la silenciosa del hambre, el desempleo, la muerte prematura, la exclusión, la invisibilidad humillante de amplios sectores. Podemos pensar no en lugares únicos de validez sino en trayectorias posibles que afirmen la coexistencia diversificada de subjetividades, individuales o comunitarias, que enriquezcan la complejidad de sus territorios y espacios y que, haciéndolos humanamente habitables, nos humanicen.

En muchos trabajos de derechos humanos, el otro, o los otros, surgen como tales muchas veces en la frontera o en la zona de encuentro entre

mundos. Colocados de esta manera a través de mecanismos que pueden ser fuerzas violentas, nos ubican ahí con nuestro instrumental, nuestro saber y operatividad. Con frecuencia intervendremos de forma transitoria y parcial con una participación ajustada a los hechos. Pero también estará presente lo registrado marginado y lo que aprendemos de manera más profunda: la situación en la que nos relacionamos que establece lo decisivo de esa relación: todos aquellos signos mediante los que nos legitimamos en nuestro convivir como otros, como otros distintos. No se trata de una relación en la que se tenga el derecho de tolerar o de imponer a otros su deber de ser diferentes, según la manera como uno entiende tal diferencia. Imponerla significa rechazar su libertad y crear un respeto artificial que paraliza. Mucho menos podría ser obligar al otro, de manera velada, mañosa o forzosa, a entrar en nuestros moldes como forma que descalifica su herencia y niega su alteridad.

En este sentido, la lucha por el respeto en México posee orígenes antiguos y sigue caminos que transitamos poco. Pero es un referente necesario si nuestros acuerdos han de apuntar a lo óptimo de nuestra diversidad al coexistir. La posibilidad de explorar los registros de nuestra diversidad, de crear nuestra pluricultura, significa acceder, antes que nada, a los encuentros realizados, no según una vaga tolerancia –que tanto se predica, y sólo significa indiferencia– sino de acuerdo con la aspereza de toda alteridad verdadera. Pero como el modo de ser de la diversidad no es traducible a lenguajes hegemónicos ni homogéneos, requerimos modos diferentes de aprendizaje para aprender relacionando y, relacionándonos, para saber situarnos en los contextos amplios de relaciones y en las consecuencias de nuestras decisiones en esos contextos.

Si queremos imaginar, crear, componer o convivir en el asombro desde lo mejor de nuestras herencias y de nuestra crítica situación actual, tales encuentros, como legitimidad de lo otro singular, como validez de la convivencia, representará un viaje forzoso. Si no se da el primer paso, no existirá el viaje, un viaje verdadero del que regresamos distintos. Estos caminos tienen su punto de partida en intercambios minoritarios, y como todo lo que ha sido creador y organizador de nuevas complejidades de vida

se paga con un enorme despilfarro, con fracasos, pues se realiza con el signo de lo provisional, de la desviación, de lo improbable. Es aquí donde se efectúa lo decisivo del aprender derechos humanos: es un lugar de articulación en donde convive el amor y la indignación, lo práctico con el sentimiento de lo estético o con una profunda espiritualidad. Un lugar de tensiones en el que lo individual y lo social se conjugan, en donde todo lo social es individual y por eso “el sol de la mañana, la suave tierra nueva y el gran silencio, cada alma debe encontrarlo sola”. Pero todo lo individual es social, y lo que experimentamos como más íntimo es lo que más nos vincula a la condición común de ser humanos. Si recorremos el caminar de quienes se han forjado en esta lucha, de quienes se han educado en ella, reconoceremos en muchas mujeres y hombres rostros múltiples, rostros indígenas, negros o campesinos, en medio de sus gestos y de su habla que se conjuntan en la pasión por una causa en la que las necesidades son pocas. Vaciadas sus tazas las llenan una y otra vez del sufrimiento de esa causa para vaciarlas e instaurar vías de dignidad.

Por último, en la práctica de nuestros grupos los asuntos vitales y decisivos son los que tienen que ver con nuestras relaciones. Lo monstruoso es la separación de lo que debería estar junto y que, al no estarlo, resulta en fragmentos que nos mutilan y deterioran nuestra sociedad y el ambiente que la sustenta. Los caminos de una pacificación así no son fáciles, sobre todo porque se parecen al desorden, como se le parece a éste el arte o el amor.

Romper la cuarta pared. Una experiencia de teatro popular

*Ingrid van Beuren**

Uno de los principales retos de la educación no formal para los derechos humanos es la ausencia de una cultura de la igualdad de derechos y obligaciones en individuos, grupos y sociedad. En un país donde es frecuente la violencia intrafamiliar, persiste la subordinación de la mujer la marginación y la discriminación son parte de la realidad cotidiana para la mayoría de la población y la impartición de justicia es selectiva y siempre a favor del más poderoso, en un país así, como el nuestro, los intentos por llevar adelante una cultura de los derechos humanos tienen un gran valor. A pesar de que muchos espacios se dirigen hacia procesos de democratización, existen poderosas corrientes que se oponen a un proyecto de nación más justo, plural e incluyente. Por eso consideramos que el teatro popular es un medio para el fortalecimiento de la sociedad civil, y uno de los elementos, junto con otros recursos de la educación no formal, para contrarrestar las tendencias que nos alejan de la paz y la justicia.

* Responsable del programa de Derechos Humanos y Sociedad Civil, Universidad Iberoamericana plantel Golfo Centro, Puebla, Puebla, México.

En la Universidad Iberoamericana (UIA) plantel Golfo Centro se trabaja en estas líneas de la educación no formal mediante el programa de Derechos Humanos y Sociedad Civil. La experiencia por compartir es la del teatro, y los talleres que lo complementan son parte de un proceso más integral.

El teatro es sobre todo una experiencia que se vive. El teatro como una ilusión que expresa de manera más o menos real una posibilidad cotidiana, busca estimular la sensibilidad de los espectadores en cuanto a una situación cultural y con respecto a la violación de los derechos humanos. Se trata de llamar la atención sobre el desconocimiento de los derechos de la mujer y sobre las violaciones, los abusos y la corrupción en el sistema de impartición de justicia. La identificación del público con la condición que representan los actores y el reconocimiento de situaciones similares experimentadas en carne propia, dejan una huella que puede avivar sentimientos profundos y sacudir la indiferencia, la pasividad y la resignación.

Fuenteovejuna... o algo así, la obra que hemos representado durante 1997, es una adaptación libre de la obra de Lope de Vega que tiene varias intenciones: entretenimiento y diversión, pues no hay forma más agradable de aprender; asimismo, un leve acercamiento a las fuentes literarias del Siglo de Oro español en una de las últimas escenas; una situación relativa a la condición de la mujer, que ha cambiado poco a pesar del tiempo, y un mensaje para proyectar de manera cercana y entendible. El humor y la exageración de ciertas facetas en los papeles de los personajes sirven para subrayar, en un tiempo y espacios reducidos, lo que con frecuencia es una práctica común hacia las mujeres y en los ministerios públicos.

Además, se utiliza una técnica de teatro que busca hacer de la ficción algo más cercano a la realidad del escenario. En el espacio escénico se maneja algo que se llama la cuarta pared, es decir, la idea es romper lo que separa al público de los actores. Al romper con la cuarta pared, los actores dejan su rol y toman otro donde pretenden ser actores que discuten el montaje de su obra entre ellos y frente al público. Esto llama la atención de los presentes y se establece una nueva forma de comunicación, una nueva interacción más "viva" con el público. Hacer esto facilita en varias ocasiones la transición entre escenas, "descontrola" intencionalmente al espectador

y, con frecuencia, ayuda a una mejor identificación de la situación que representan los actores lo que favorece la comunicación entre público y actores al final de la obra.

Esta pieza fue montada gracias a un convenio entre la UIA Golfo Centro y la Comisión Estatal de Defensa de los Derechos Humanos (CEDH) en Puebla. Se consiguieron, a través de este convenio, elementos con fuerte valor educativo.

Así, los estudiantes de la carrera de Comunicación que están realizando su servicio social de esta forma, desarrollan una sensibilidad al tema de la violación y la defensa de los derechos humanos. Primero, fueron seleccionados entre los jóvenes que forman parte del grupo de teatro de la UIA Golfo Centro, o que ya habían cursado el taller de teatro del área de difusión de la misma universidad. El director de esta obra lleva varios años trabajando en el escenario, y él, junto con los jóvenes que se comprometieron, seleccionaron la pieza y elaboraron el guión.

Los actores recibieron también un taller de derechos humanos impartido por personal de la Comisión. Asimismo, a lo largo del semestre en que realizan el servicio social, asisten a un seminario semanal de dos horas para profundizar en la problemática e intercambiar experiencias con otros estudiantes que también cumplen con su servicio social en algún proyecto o institución relacionados con la promoción y difusión de los derechos humanos.

Durante la temporada en que presentan la obra, visitan ciudades y comunidades del estado de Puebla (15 en tres meses; además de dar varias funciones en la UIA), en donde entran en contacto con varios públicos (adultos, niños, población urbana, campesina, escolar, universitaria) y conocen diversas reacciones en su presentación y en sus diálogos con los asistentes. Se abren a nuevos grupos sociales y culturales, comparten sus espacios y descubren más valores, pero también conocen nuevas y ancestrales violaciones a los derechos más elementales a través de las respuestas y comentarios de los espectadores.

Aunque el grupo de teatro de la universidad busca un diálogo al final de la presentación, éste no siempre se logra. Los representantes de la CEDH,

que acompañan a los actores en sus recorridos, a veces prefieren limitar las intervenciones del público para dar prioridad a la difusión de su labor y a la orientación y canalización de quejas a los visitantes de la Comisión.

Como la obra se presenta en diferentes espacios, da la oportunidad a muchas comunidades de conocer la existencia y los propósitos de la CEDH, de reconocer situaciones similares de violaciones y, con frecuencia, descubrir el teatro. El teatro no sólo como un medio de entretenimiento –para muchos es la primera vez que conocen el teatro–, sino como un medio de difusión.

Esta obra fue montada con muy pocos recursos y cuatro actores. De ahí la necesidad de que hagan el papel de varios personajes, lo que les exige mayor trabajo pero también permite apreciar su talento. Como son pocos y utilizan para el escenario sólo dos baúles y cuatro sillas, la obra puede trasladarse y montarse con facilidad en varios lugares y en diversos espacios: un escenario formal, un auditorio, un salón de actos o una casa de la cultura.

Esta forma de hacer teatro, que toca la vida de la población del medio rural, a manera de *El extensionista*, de Felipe Santander, tiene mucho potencial en el espacio de la educación no formal. Sobre todo si se abre a la participación del público y se analizan problemas reales de violación de los derechos humanos. El siguiente paso es, de acuerdo con la sensibilidad de la gente, impartir talleres de educación para la paz y en derechos humanos.

Estos talleres se preparan a través del programa de Derechos Humanos y Sociedad Civil de la UIA Golfo Centro con un grupo de estudiantes que incluye voluntarios y prestadores de servicio social. Con el apoyo de los responsables del programa los estudiantes hacen lecturas, se capacitan, dialogan con miembros de organizaciones no gubernamentales (ONG) de derechos humanos, preparan dinámicas, hacen presentaciones de su taller ante grupos de la universidad para la retroalimentación, se evalúan y mejoran el contenido de sus talleres. Como el grupo de teatro, hacen visitas a comunidades del estado e imparten talleres variados según las necesidades y demandas de la población.

La vinculación de la universidad con varias comunidades de la región se realiza a través de las organizaciones con las cuales se lleva a cabo el servicio social, también mediante la Red Regional de Organizaciones no Gubernamentales de Derechos Humanos Vida Digna "Cuali Nemilistli", con la cual el programa de Derechos Humanos y Sociedad Civil trabaja estrechamente. De ahí que estas experiencias de educación no formal para la paz y los derechos humanos tengan continuidad y se vayan fortaleciendo.

Uno de los retos que surgieron del Segundo Foro sobre Derechos Humanos organizado por el Sistema Educativo Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (SEUIA-ITESO) realizado en la UIA plantel Santa Fe en México, D.F., en septiembre de 1996, fue el de fortalecer la vinculación universidad-sociedad civil en la promoción de los derechos humanos. Estas experiencias de educación no formal apuntan en esa dirección.

Conmovernos junto con los otros.
La experiencia del Centro de Derechos Humanos
"Miguel Agustín Pro Juárez"

*Alejandro Sandoval**

En 1988, el Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro Juárez", A.C. (Prodh) se creó, como todo grupo, con una idea de lo que había que hacer pero sin saber cómo: luchar por los derechos humanos, promoverlos y defenderlos. En esa época, por lo general, todos entendíamos por ello defender las garantías individuales, ir en contra de la represión, realizar campañas en contra de la impunidad. De esta manera, como muchos tantos centros y comités, emprendimos la labor llamada educativa.

Lo primero que se nos ocurrió, debido a la demanda y la estrategia del Prodh, fue acompañar la creación de grupos en diferentes estados del país. Entonces preparábamos nuestros talleres con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, o con los conocimientos jurídicos que alguna compañera abogada pudiera compartir. Así se fueron creando varios centros y detectamos distintas necesidades tales como el análisis e historia de los derechos humanos.

* Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro Juárez", A.C., Área de educación y organización, México, D.F.

En el camino, nos hicimos conscientes que los derechos humanos son un concepto integral, que tienen que ver con los derechos civiles, políticos, sociales, culturales, económicos y de solidaridad internacional; que si se viola un derecho de inmediato se vulnera otro. Con esta experiencia, hicimos el paquete de cinco talleres para formar los comités y apoyar con herramientas la consolidación de los grupos. Conforme fue pasando el tiempo nos percatamos de que nos habíamos vuelto los “cubicuates”, es decir, preparábamos con la metodología y dinámicas de la educación popular –talleres hechos como a manera de receta de cocina– los temas que nos parecían pertinentes para comenzar un comité o reflexionar sobre su contexto, estrategia, etc. En algunas ocasiones nos preguntamos por qué algunas organizaciones desaparecían y otras seguían tomando talleres y más talleres sin animarse a reproducirlos. Entonces, pensamos que lo que hacia falta era fortalecer a los grupos internamente y junto con otros organismos con experiencia en educación popular, hacer un “paquete de talleres para acompañar a los grupos”. De esa ensalada de reflexiones y aportes salieron cuatro talleres.

El trabajo con el Comité de Derechos Humanos “Pueblo Nuevo” y con el Centro Antonio de Montesinos fue muy rico. Los tres aprendimos a “descubicuarnos”, como cuando en la preparación del cuarto taller, “La práctica”, Jesús Michel, representante del Comité de Derechos Humanos “Pueblo Nuevo” nos mostró su esquema. Eran tres o cuatro puntos de referencia, donde la pauta la darían los promotores. Nosotros le dijimos: ¿pero qué dinámicas vas a usar?, ¿qué material?, ¿qué tiempo? Y nos decía: “el que salga”. Fue el taller que más miedo nos dio. No teníamos la seguridad de por dónde iba a ir el proceso de la gente, pero ese taller cambió nuestra relación con los promotores que acompañábamos. A partir de ahí ya no llamamos “talleres” a esos espacios sino “encuentros”, porque en realidad son oportunidades para compartir, descubrir y reflexionar acerca de nuestra práctica. En ellos se discuten los temas, las dinámicas y los tiempos. Son espacios donde a uno lo coordinan. Por ejemplo, en una ocasión en Oaxaca se iba a dar un taller que ya estaba programado sobre municipio y derechos humanos; al llegar con los promotores les preguntamos cómo

habían estado y cómo estaban en su comunidad y salieron cosas distintas: nos percatamos de que no era el momento de ver este tema y nos encontramos con nuevos promotores, por lo que el taller, el tema y las dinámicas las discutimos juntos. ¿Y qué tiene que ver esto con la educación para la paz y los derechos humanos?

En todo el tiempo que hemos trabajado en el Prodh, nos hemos ido dando cuenta de que no puede haber paz y derechos humanos si no se experimenta el sentir del otro y con el otro, a partir de las necesidades tuyas y nuestras, si no somos plenamente humanos, aun cuando a veces la realidad nos afecte y deprima. Sentimos tanto como el otro y por eso trabajamos en esto. No es que seamos buenas gentes o estemos aquí por el *currículum* o el estatus. Estamos porque nos hemos convencido de que las cosas no pueden seguir así, no puede continuar una política en la que a la gente se le quite el pan de la boca, donde las personas pasen a ser un número más en los millones de pobres, donde no importe si la gente se mata por problemas de límites de tierras o si una jovencita es violada. Estamos en derechos humanos porque no somos indiferentes. De ahí parte lo anterior. No son sólo las tres generaciones de los derechos humanos ni los aspectos jurídicos lo que hay que atender. Hemos descubierto que no somos “promotores” de los derechos humanos, en principio porque también nosotros los hemos aprendido en la marcha (porque eso implica una relación de poder sobre el otro); somos “conmotores”, porque nos conmovemos junto con el otro y por eso andamos el mismo camino. Creo que es éste el punto básico de la educación para la paz y los derechos humanos, es el principio de solidaridad e igualdad ante una sociedad cada vez más individualista.

¿De qué serviría saber qué son los derechos humanos si mi comunidad se desmorona? ¿De qué me sirve saber el proceso penal si lo uso para mi propio beneficio y no para el de la comunidad? ¿Para qué enseñamos la universalidad de los derechos humanos en las comunidades si desde un principio se descalifican sus usos y costumbres al subordinar a su propio derecho? ¿De qué nos sirven los derechos humanos en Ciudad Neza si los jóvenes consiguen el *crack* a un dólar y no les interesa su propia vida? ¿De

qué nos sirve la educación popular si no servimos para acompañar al otro a partir de su propio proceso?

Platicábamos que en una época estaba en su apogeo el concepto integral, los mecanismos jurídicos legales, los políticos, etc., frente al Estado. Ahora nos damos cuenta que en algunas comunidades y colonias –como muchas veces nos lo han hecho notar– se necesitan condiciones previas, mínimas de ser comunidad, de ser solidarios, de valorar lo propio, para que de esa forma, siendo ellos mismos, si quieren y así lo dicta su proceso, se defiendan frente a un Estado que nos violenta cada vez más con su individualismo, la competencia, la privatización de la tierra, con los militares, con la educación.

La educación para la paz y los derechos humanos es necesaria ahora más que nunca, tanto por el contexto de guerra de baja intensidad (que entre otras cosas pretende desarticular el tejido social para tener un mayor control en las personas y comunidades donde todos somos sospechosos) como por el proyecto que se impone que cada vez nos deshumaniza más, nos desarraiga, nos empobrece. La educación para la paz, creemos –por ahora–, es partir de la experiencia de la gente, de su proceso, aprender a escuchar cómo podemos ir juntos, para entre todos crearnos las condiciones desde lo comunitario con el fin de fortalecernos y defendernos de un Estado que nos violenta, para construir propuestas, desde los derechos humanos, que nos lleven a una relación distinta con el Estado, formular alternativas culturales, políticas, económicas y sociales que nos lleven a un Estado distinto, de dignidad, libertad, igualdad, solidaridad, de paz.

La educación en derechos humanos, paz y solidaridad del IMDEC

*Cuauhtémoc López Casillas y Sara San Martín**

Los orígenes

El origen del trabajo de educación en derechos humanos, paz y solidaridad del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C. (IMDEC) se ubica a finales de 1986 e inicios de 1987. Un factor del contexto social que puede encontrarse en el origen de nuestro trabajo son las situaciones de gran inseguridad pública y abusos de policías y autoridades que se vivían (y que lamentablemente persisten con mayor agudeza hoy en día) en Guadalajara, Jalisco y en todo el país. Como respuesta a la injusticia y la represión que en muchos lugares se venía dando, empezaron a surgir muchos organismos civiles de derechos humanos y a incrementarse el interés por el desarrollo del tema a nivel nacional y latinoamericano, así como las tareas de solidaridad con los pueblos centroamericanos.

* Equipo del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C. (IMDEC), Guadalajara, Jalisco, México.

En el IMDEC influyeron de manera determinante la Red Latinoamericana del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Programa Coordinado de Educación Popular denominado Alforja. De hecho, esta línea de trabajo se concibió como el programa de Educación para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos por el auge que en esos momentos había de comités de solidaridad con Nicaragua y en general con Centroamérica, por la amenaza de guerra generalizada en esa región.

Otro de los factores iniciales para desarrollar este trabajo fue la demanda de algunos centros de derechos humanos para realizar el trabajo de educación popular en derechos humanos, que a su vez ellos empezaban a ver necesario en su propio quehacer de promoción y defensa.

En 1997, nuestro trabajo está referido a la democracia, los derechos humanos y la solidaridad a través de la educación y comunicación ciudadana con la finalidad de contribuir desde este campo a la construcción de la paz con justicia y dignidad, de una cultura democrática, a la afirmación de todos los derechos para todos y todas y a la vigencia real de un Estado de derecho.

Las opciones iniciales y sus fundamentos

Cuando el IMDEC tomó la decisión de desarrollar la línea de educación en derechos humanos ya era una institución que tenía 24 años de experiencia en las labores de educación popular tanto a nivel nacional como internacional. Por ello, nuestro trabajo en esta línea tiene que ver con la educación popular en general, orientada al ámbito de los derechos humanos, es decir, a fortalecer la capacidad y el papel protagónico de los sujetos populares y ciudadanos para ayudar a la construcción de una sociedad justa, digna e integralmente democrática a través de la identidad de la sociedad civil y del movimiento popular y ciudadano como sujetos transformadores; de una nueva forma de hacer política, y de desarrollar su capacidad propositiva y de interlocución con el Estado.

Como principios o fundamentos de la propuesta metodológica de la educación popular, quisiéramos destacar dos:

- La integralidad de:
 - Los ámbitos de la realidad, de acuerdo con la interdependencia entre las realidades cercanas y cotidianas (lo individual, la pareja, la escuela, la familia, el barrio o comunidad) con las más lejanas, como la situación estatal, nacional o internacional. Tratar de entender la realidad desde una perspectiva dialéctica de lucha de clases y sectores sociales y desde otros análisis como el género, la etnia, la ecología, donde lo económico no es el centro del análisis sino los aspectos subjetivos y culturales que cobran gran importancia.
 - La vinculación y articulación estratégica y necesaria entre los procesos, luchas y movimientos populares, ciudadanos y de otros sectores (mujeres, ecologistas, etnias, pacifistas, humanistas).
 - La coherencia personal de vivir en nosotros mismos y de una manera colectiva la reeducación en valores y actitudes que impulsen una revolución cotidiana, reeducarnos para la solidaridad y el servicio, la participación, la tolerancia, la democracia, el respeto de nuestros propios derechos y de los de los otros, para ser coherentes con nuestras actitudes y vida cotidiana.
 - Finalmente, la integralidad se encuentra y reconoce felizmente en la indivisibilidad de los derechos humanos, plasmados en la Declaración Universal como una síntesis histórica inacabada del pensamiento y de las luchas sociales. La síntesis más importante y más consensada de toda la evolución.
- La participación en educación popular. Todos sus métodos, técnicas y concepción metodológica van en la línea de fomentar la participación de la gente de promover el protagonismo popular. Se pretende una participación organizada para que la gente en los barrios, los ejidos, las asociaciones, aspire a una vida más digna. En ese sentido se trabaja mucho para respetar y hacer vigentes los derechos humanos de manera integral. Al referimos a la vida digna, consideramos el objetivo final de muchos de los esfuerzos de personas y organizaciones civiles, sociales,

populares y ciudadanas por una sociedad justa, democrática, con vigencia de los derechos humanos.

El trabajo realizado

En el caso del programa de derechos humanos que está dentro del área de procesos locales del IMDEC, trabajamos en las siguientes líneas de acción:

- Formación en derechos humanos y apoyo metodológico.
- Educación y comunicación ciudadana, que a su vez contempla:
 - Difusión y generación de opinión pública.
 - Sensibilización y solidaridad por la paz.
- Producción de material educativo comunicativo como apoyo al desarrollo de las otras líneas.
- Articulación y enfoque como una forma de desarrollar nuestras acciones y fortalecer las instancias colectivas de la sociedad civil.

Nuestra línea de formación en derechos humanos y apoyo metodológico ha sido desarrollada fundamentalmente para dar apoyo a la formación de miembros de los organismos de derechos humanos en proceso de organización, local y nacional, con prioridad para los grupos miembros de la Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos "Todos los Derechos para todos", y, en ese sentido, consolidar esta instancia de coordinación nacional.

Los principales contenidos sobre los que ha girado nuestra actividad educativa y comunicativa, tanto a nivel nacional como local, han sido:

- Paz, Democracia y Solidaridad en Centroamérica, y ahora en Chiapas y México.
- Relación entre la paz, la solidaridad y los derechos humanos.
- La realidad de los derechos humanos en México.
- El carácter integral de los derechos humanos: evolución histórica, fundamentación filosófica y práctica social.

- ¿Qué son los derechos humanos?
- Derechos humanos, democracia y participación ciudadana.
- Estrategias de defensa integral de los derechos humanos.

En coordinación con otros centros y comisiones de la Red de Derechos Humanos hemos trabajado en:

- Capacitación jurídica.
- Derechos humanos laborales (promoción, defensa y justicia).
- Evaluación, sistematización y planeación estratégica de la Red de Derechos Humanos "Todos los Derechos para Todos".

Un aspecto importante en nuestras actividades de formación es la metodología, es decir, que la gente que asiste a nuestros programas, al mismo tiempo que se forma en un aspecto específico en derechos humanos, se capacita para convertirse en un educador popular capaz de llevar adelante las tareas educativas en su trabajo de promoción.

La breve descripción que a continuación hacemos de nuestra metodología educativa es, a su vez, la descripción de una temática particular que también trabajamos.

Nuestro punto de partida en cualquier proceso de formación es siempre la práctica social de los participantes, que por lo general se trabaja a través de un autodiagnóstico en el que los participantes reconocen, de manera crítica, individual y colectiva, aspectos fundamentales, como su vivencia personal subjetiva, su quehacer concreto o actividad organizativa, su propia concepción temática que se está abordando, así como el contexto histórico y social en el que llevan a cabo su trabajo.

Éste es el inicio de un proceso de teorización de los elementos más críticos detectados por el autodiagnóstico, con lo que se enriquece el análisis con aportes teóricos de otras experiencias, a fin de que este proceso permita mejorar la propia práctica social de los participantes.

La apropiación metodológica del proceso formativo la determinamos a través de dos formas:

- La primera, mediante el uso de diversas herramientas o técnicas educativas, cuyo carácter, además de lúdico, sea vivencial y participativo, que facilite la reflexión y construcción colectiva del conocimiento.
- La segunda se da por medio de la reconstrucción del proceso educativo. Los participantes reconstruyen lo que se vivió en la actividad educativa y lo analizan con detenimiento para reconocer la lógica del método, que en la educación popular es la lógica dialéctica.

Las técnicas participativas y la reflexión intencionada en el proceso educativo son los dos principales medios para ubicar el planteamiento que muchas veces sólo se maneja de manera teórica, sin entrar en contacto con los cómo concretos de la educación.

Una ocupación clave de nuestro trabajo ha sido la producción de materiales y técnicas educativas aplicadas a los derechos humanos. En la actualidad, hemos logrado elaborar –en coordinación con los grupos de la Red de Derechos Humanos y otros– diversos materiales audiovisuales, juegos de mesa e impresos.

La intención de nuestro trabajo de producción de materiales no es sólo facilitar ciertos contenidos, o hacer más divertido el tratamiento de ciertos temas sino, sobre todo, que esta tarea se realice a través de una intencionada recuperación crítica de la cultura del pueblo y su correspondiente devolución sistemática dentro de sus procesos organizativos, de tal manera que se fortalezca su identidad y capacidad propositiva. Entendemos la producción de materiales como un hecho de comunicación popular.

Obstáculos y perspectivas

Los principales obstáculos en nuestro trabajo son:

- La falta de tiempo y disciplina para sistematizar con más rigor nuestra experiencia educativa, a fin de que lleve a un mayor desarrollo teórico-metodológico.

- La falta de recursos para aumentar el personal y desarrollar más nuestras líneas de trabajo.
- El límite en la capacidad del desarrollo temático a nivel técnico jurídico, sobre todo porque no tenemos práctica directa de asesoría jurídica. Sin embargo, superar este límite ha traído la experiencia positiva y enriquecedora de acercarnos más a los abogados y otros centros de derechos humanos y unir esfuerzos en el trabajo coordinado en eventos de formación y en la elaboración de material educativo.
- Falta desarrollar más la formación integral en derechos humanos. Hemos avanzado, no obstante, en la formación de habilidades, por ejemplo, habilidades de tipo jurídico. También hemos logrado facilitar el acceso sencillo y directo a diversos contenidos. Sin embargo, la formación de afectividades y subjetividades no las hemos analizado lo suficiente, ya que son muy importantes para la formación de actitudes y valores promotores de los derechos humanos y la cultura democrática. (El microtaller propuesto en el cuadro que aparece en la siguiente página es un ejemplo de esta búsqueda de estudio más personal y subjetivo de la temática de los derechos humanos).
- El desarrollo de las diferentes organizaciones de derechos humanos y sus promotores demanda hoy estrategias de formación y capacitación a profundidad y más especializada, sin perder la perspectiva integral, retroalimentadora y fundamentadora de la práctica concreta.
- Necesitamos lograr mayor impacto a nivel masivo de nuestro trabajo y su incidencia en el ámbito público; no sólo a través del manejo adecuado de la cultura popular en estrategias comunicativas de amplio alcance, sino también por la necesidad de exigir y ganar espacios en los medios masivos de comunicación para la generación de opinión pública e influir en las políticas y agenda públicas.

Estructura del microtaller del IMDEC

Objetivo

A partir de la vivencia personal de los participantes, reflexionar en torno al respeto y vigencia de los derechos humanos en su persona y el colectivo y su relación con los procesos de educación en derechos humanos.

Explicar, según un ejercicio vivencial, la propuesta metodológica de la educación popular en derechos humanos.

Desarrollo

- Técnica de relajación para recordar personalmente situaciones de su vida cotidiana en las que se han visto vulnerados sus derechos, se han sentido heridos y ofendidos en su persona, autoestima y dignidad (20 minutos).
- Plasmar gráficamente su vivencia (10 minutos).
- En plenario se conjuntan todos los gráficos y se reflexiona en torno a las similitudes y diferencias que se encuentran y que aprenden de ese ejercicio con respecto a los derechos humanos.
- En plenario se reflexiona sobre el ejercicio y su relación con procesos de educación en derechos humanos.
- Se hace una breve explicación de la metodología del ejercicio realizado y el trabajo del IMDEC.

Perspectivas

Es claro que el horizonte de trabajo del IMDEC está en la búsqueda de la superación de los obstáculos a los que nos enfrentamos. Sin embargo, quisiéramos ir más allá de nuestro quehacer institucional y referirnos brevemente a la tarea educativa que todos los grupos de derechos humanos deberíamos desarrollar en el presente contexto social.

En estos tiempos de guerra, represión y violaciones a los derechos humanos, donde la impunidad de las autoridades y grupos de poder político

y económico persiste y se incrementa con preocupación, es estratégico desarrollar a fondo una educación para la paz y la solidaridad, la resolución pacífica de conflictos y el respeto y vigencia de los derechos humanos. Esto no sólo tiene que ver con la acción educativa que realizamos, sino también con la orientación que le damos a nuestra propia acción, y a la acción que sugerimos a los grupos con los que trabajamos o asesoramos, con la articulación que tenemos entre diferentes grupos, con el análisis y difusión de información y opinión en relación al Estado que ha de respetar los derechos humanos en nuestro país, con el trabajo en las instancias de derechos humanos a nivel internacional, con la incidencia en políticas públicas y sociales del gobierno, con nuestra vida cotidiana en todos los ámbitos y la participación decidida de todos y todas.

Ahora, más que nunca, en nuestro trabajo educativo de asesoría y promoción, en nuestro ser y quehacer cotidiano como individuos, debemos defender con pasión el derecho a la vida y a una vida digna. Debemos reafirmar y socializar por todos los medios nuestra convicción de que no es por medio de la mano dura y la eliminación física del oponente –máximo símbolo de una cultura de la intolerancia– como puede crearse una verdadera cultura de respeto a la dignidad humana.

La Comisión Takachihualis. Experiencias desde la cultura náhuatl

*Antonio Vázquez Carreón y Norma Ramírez Alpírez**

San Miguel Tzinacapan, que significa “fuente de los murciélagos”, es una comunidad náhuatl de aproximadamente cinco mil habitantes que se encuentra ubicada en el municipio de Cuetzalán, en la región oriental de la Sierra Norte de Puebla.

Es una zona templada con cambios bruscos de temperatura a lo largo del año. Los principales cultivos son el maíz para el autoconsumo y el café para la comercialización. Como cultivos secundarios están la pimienta y los árboles frutales.

A pesar de que San Miguel es una comunidad pequeña, se caracteriza por la diversidad de organizaciones que han ido surgiendo a partir de las necesidades de sus habitantes. En los años cuarenta, en San Miguel Tzinacapan predominaba el caciquismo, un pequeño núcleo formado por algunos jefes políticos aliados con funcionarios del estado.

Desde 1976 se han desarrollado actividades en numerosos campos con el objetivo principal de formar elementos mediante la capacitación en autodesarrollo, codesarrollo y etnodesarrollo. Se trata de formar personas

* Comisión Takachihualis, San Miguel Tzinacapan, Puebla, México.

que surjan de su comunidad y que sean capaces de representarla y orientarla, buscando siempre opciones de participación en las tareas del desarrollo local, regional y nacional.

La estrategia seguida a lo largo de estos años podría definirse como la de una educación desde abajo y desde adentro. Desde abajo, porque las comunidades indígenas se encuentran en la parte más baja de la pirámide social y porque este proceso de educación en derechos humanos ha partido de la vida cotidiana de sus propios habitantes. Desde adentro, porque ha sido un proceso que se ha desarrollado en y desde la cultura náhuatl.

Cabe señalar que todas estas experiencias se han venido dando a través de un proceso de interacción de agentes internos y externos, articulando la teoría con la práctica y confrontando el saber académico con el saber comunitario.

La Comisión Takachihualis surgió en 1989 a partir de una experiencia concreta: uno de nuestros compañeros fue víctima de un atropello a sus garantías individuales por parte de los agentes judiciales y de las autoridades del distrito de Zacapoaxtla. Fue así como vimos que era necesario crear una instancia para capacitarnos y conocer nuestros derechos.

Pasaron tres años de lucha con altas y bajas, pero siempre con el firme propósito de producir conocimiento para transformar la realidad. El 25 de mayo de 1992 nos constituimos como Comisión Takachihualis, A.C. para la Defensa de los Derechos Humanos en la Sierra Norte de Puebla. Actualmente somos 17 socios y nuestros objetivos principales son:

- Crear una red vigorosa de grupos locales coordinados en la región para la defensa de los derechos humanos.
- Promover la justicia en el medio rural e indígena para todos: mujeres, niños y ancianos.
- Realizar trabajos de investigación documental y de campo con el fin de conocer los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Formar y capacitar grupos de defensores populares de los derechos humanos y de las garantías individuales.

- Llevar a cabo acciones de asesoría, gestoría y defensa de los derechos humanos.
- Mantenernos informados de lo que acontece en el ámbito local, regional, nacional e internacional, con el fin de tener elementos que ayuden a entender mejor la situación que vivimos y poder compartir estas experiencias con los compañeros que asisten a nuestros talleres.
- Crear y consolidar vínculos cada vez más amplios con grupos e instituciones dedicados a las tareas de promoción de la justicia.
- Difundir los trabajos, logros y problemas de los comités locales y de la propia Comisión.
- Obtener los recursos necesarios para la realización de los objetivos anteriores.

Cuando hablamos de promover la justicia en el medio rural e indígena para todos, no queremos decir que estamos en contra de las autoridades sino que buscamos que se aplique la ley conforme al derecho escrito, esto es un reto al cual nos hemos enfrentado porque a veces se nos confunde con solapadores de delincuentes.

Al realizar trabajos de investigación y de campo queremos buscar las raíces de los problemas tomando en cuenta aspectos culturales y, al mismo tiempo, buscar soluciones, conocer la justicia tradicional y compararla con el derecho positivo vigente.

En la formación y capacitación de grupos de defensores populares es importante señalar que la parte fundamental del proceso educativo ha sido la recuperación de la tradición oral; además, se ha tratado de vincular lo educativo a lo ceremonial (dentro de nuestra cultura la fiesta y el rito son parte fundamental en la adquisición del poder), y la comunidad espera que la autoridad, o quien la dirige, sepa sobrellevar los problemas de los demás. Una de las características del tiempo indígena es la paciencia y se vive la realidad como tal. La experiencia educativa en San Miguel parte de una acción global que toma en cuenta las creencias, los mitos y, sobre todo, las experiencias de los antepasados. Todo esto hace que se valore la maduración de los procesos: las creencias señalan que precipitarse es dañino.

Se han llevado a cabo acciones de asesoría y gestión de casos de violaciones a los derechos humanos ante la autoridad competente y por los medios legales permitidos, tratando de esta manera de apoyar a la gente que más lo necesita.

Con la información que vamos recabando hemos iniciado un banco de datos para estar al día de lo que acontece en nuestro entorno social y todo lo referente a la defensa de los derechos humanos.

La creación y consolidación de vínculos con grupos e instituciones para nosotros es un reto que tenemos que superar, ya que la marginación que por más de 500 años hemos vivido la población indígena en México, nos ha llevado a la resistencia pasiva basada en el silencio de miles y el aprovechamiento de pocos. Es práctica que debemos abandonar para volvernos interlocutores de quienes detentan el gobierno, para que sean escuchadas nuestras demandas, principalmente la de ser incluidos en este México que despierta a la democracia. Hacemos nuestra la demanda de nuestros hermanos en Chiapas: ¡Ya no más un México sin nosotros! En la medida de nuestras posibilidades vamos tratando de difundir los trabajos que realizamos. Hemos intercambiado nuestra experiencia y los logros obtenidos.

Para nuestro trabajo nos hemos apoyado en instituciones y organismos no gubernamentales internacionales y nacionales, orientados todos a la defensa de los derechos humanos, porque sabemos que el camino requiere la compañía de todos para crear una verdadera cultura de los derechos humanos en México que nos incluya a nosotros los indígenas.

El trabajo del Centro de Encuentros y Diálogos con la sociedad civil

*Alicia Hernández Rodríguez**

El Centro de Encuentros y Diálogos (CED) nace como una organización no gubernamental (ONG) en Cuernavaca, Morelos, hace 14 años, con el objetivo de establecer programas de desarrollo, y en relación y contacto con diversas comunidades, indígenas y campesinas; con diferentes sectores, mujeres, jóvenes, y con la ciudadanía en general. Enfocados en la educación por los derechos humanos, nuestra experiencia nos ha permitido acercarnos a la vida cotidiana de estos grupos con la premisa de que educar en los derechos humanos es educar por la paz.

Áreas de trabajo

- Área de desarrollo local (Programa infantil, Programa de nutrición y abasto, Programa de Centros Comunitarios y Programa de empresas comunitarias). El objetivo principal de esta área es apoyar grupos populares organizados para promover procesos informativos y educa-

* Centro de Encuentros y Diálogos, Cuernavaca, Morelos, México.

tivos que conduzcan a obtener una mejor calidad de vida en las comunidades en las que trabajamos.

- Área de medio ambiente, con acciones para contribuir al mejoramiento del medio ambiente en el estado al generar y apoyar una relación sustentable, respetuosa y armónica con la naturaleza.
- Área de democracia municipal, cuyo objetivo principal es promover una cultura política municipal en Morelos que incluya a ciudadanos y ciudadanas.

Líneas temáticas

Derechos humanos, género, democracia y medio ambiente. Estas líneas son contenidos en todas nuestras actividades y trabajos en las comunidades. Hemos logrado sensibilizar a mucha gente de los diferentes programas y, en algunos casos, se han observado cambios de conducta y actitud favorables, pero consideramos que es sólo un comienzo y queremos obtener mayores resultados.

En la línea de derechos humanos trabajamos aspectos como el respeto a la equidad de género, al derecho a un medio ambiente sano, el derecho a participar en la elección de nuestras autoridades y a ser elegidos.

Reconocemos que hay mucha gente y grupos que trabajan por la paz y los derechos humanos, y nuestro aporte específico se basa en promover una mayor sensibilidad y respeto a los derechos humanos a través de la educación no formal.

A nivel institucional, somos promotores y fundadores del Premio Nacional de Derechos Humanos Don Sergio Méndez Arceo. De tres organizaciones que convocamos el primer año, hemos llegado a 35 en 1997. El premio ha sido otorgado a Samuel Ruiz, Rosario Ibarra, Miguel Concha, Ofelia Medina, José Álvarez Icaza y al general Francisco Gallardo. El premio consiste en el reconocimiento y la suma de diez mil pesos. Además se otorga un reconocimiento estatal a aquellas personas que se hayan destacado en la labor de defensa y promoción de los derechos humanos en el estado de Morelos.

Actividades

Nuestras actividades se desarrollan a través de la escuela de promotoras y promotores de medio ambiente, de nutrición, de capacitación para promotoras y promotores infantiles, mediante publicaciones que llegan a todos los municipios del estado (como periódicos murales), de talleres locales (por ejemplo, para regidoras y regidores, para la ciudadanía interesada en temas de medio ambiente, de nutrición infantil), educación en y para los derechos humanos (ofrecemos talleres para niños y niñas en comunidades marginadas, talleres para mamás y papás, para educadoras y educadores populares).

Estrategia

Realizamos difusión masiva para sensibilizar a la población, pues nos importa incidir en los medios de comunicación. Tenemos un programa radiofónico diario de una hora de duración, cuyo objeto es convencer a cierto auditorio sobre el tema de los derechos de los niños, el medio ambiente y la mujer.

Otra acción masiva de sensibilización son los foros infantiles que organizamos, con otras organizaciones como la Red Morelense de Apoyo a la Niñez (Remani), así como actos masivos en el zócalo de la ciudad donde hemos contado con participación de casi dos mil personas. Cabe señalar que para todas estas actividades hemos convocado siempre a conferencias de prensa en las que se nota un mayor interés por parte de periodistas al contar con más espacios para el tema de los derechos infantiles en los diferentes medios de comunicación.

A nivel de incidencia en personas con un papel importante en la educación, están los maestros y maestras que pueden multiplicar una idea y por ello, realizamos actividades para capacitar y sensibilizar. Ofrecemos talleres a los que se acercan muchos docentes, por ejemplo, de la Universidad Pedagógica Nacional. Otro nivel de incidencia es directamente con las niñas y niños que tengan la posibilidad de conocer sus derechos y que se apropien de ellos.

Articulación con otras organizaciones

Como parte de nuestra estrategia conformamos redes con otros grupos u organizaciones con las cuales compartimos objetivos y metodología de trabajo, integrando así la Remani y la Red Morelense hacia el Desarrollo Sustentable (Remodes), y la Red de Educación Popular (Repec), entre otras.

Dado que los derechos humanos son una de nuestras líneas de trabajo, queremos que todas las actividades del CED tengan este contenido, por ejemplo, en el Programa de Abasto y Nutrición al promover y sensibilizar a la población no sólo bajo el punto de vista técnico (alimentación), sino inculcando la idea de que la alimentación es un derecho de los mexicanos además de una necesidad, y al ampliar el panorama de las personas que participan en los talleres del derecho al trabajo, a la información, a la producción.

Otro ejemplo de cómo trabajamos los derechos es desde el área de democracia municipal, donde remarcamos la idea permanente de que la participación ciudadana es un derecho y que la vigilancia y observancia de la vida municipal es un derecho de los ciudadanos. Conviene resaltar que algunas personas egresadas de la escuela municipal se sienten con más herramientas para acercarse al municipio y hacer un seguimiento de determinadas acciones o programas del mismo.

En el área de medio ambiente se trabaja en el conocimiento de leyes y reglamentaciones locales o regionales. Hay un paso en el que los alumnos y alumnas pasan de la sensibilización del medio ambiente a acciones concretas, y es mucho más fácil cuando se tienen los elementos, reglamentaciones municipales, leyes nacionales, para poder darle seguimiento a un caso para el cual no se puede pagar a un experto. Cuando aumentan las posibilidades de gestión o promoción es cuando se cuenta con ciertos fundamentos legales que defienden el derecho a vivir en un ambiente sano.

Nuestra estrategia general es educar a la ciudadanía en los derechos humanos, y más allá de ellos, por la paz.

Metodología

Partimos siempre de lo que la gente vive en su entorno, lo que manifiesta como su problemática y su riqueza. En los talleres para las educadoras y educadores partimos de cómo ellos viven su sociedad, o el respeto por las niñas y niños, para así obtener los indicadores que nos lleven a plantear los derechos como un valor que debe ser respetado por todas y todos y luego analizamos cómo podemos fundamentar nuestra práctica, nuestra teoría, para enriquecer este trabajo. Intentamos que este conocimiento sea participativo y activo a nivel de planteamientos. Queremos que las personas pasen de un proyecto individual o local (llámese Comunidad de Desarrollo Infantil, Centro Comunitario, etc.) a un segundo nivel que sea regional, al relacionarse con otros grupos donde participen no sólo en un proyecto sino en un programa o red y se interesen en un tercer paso, una propuesta internacional con un plan, donde el método de trabajo ya no sea la dinámica local sino la movilización.

Ésta es una tarea a largo plazo, aunque se van viendo algunos frutos: por ejemplo, a veces de un proyecto muy pequeño (como una guardería popular) va creciendo y se transforma en un proyecto más amplio.

Síntesis

Nuestro aporte no es algo novedoso, nuestro planteamiento no es único, muchas ONG intentamos que nuestro trabajo en un programa específico tenga una incidencia más amplia y formativa.

Desde 1994, nos hemos dado a la tarea de incluir dentro de la línea de derechos humanos el tema de género. En el trabajo cotidiano recalcamos el derecho de las mujeres a ser nombradas, a que su trabajo sea visible, en todo proceso ciudadano, social, por eso el lenguaje incluyente donde se nos nombra a todas y todos. En nuestras publicaciones se invita a promotoras y promotores. Más allá del derecho a participar, se debe reconocer que durante muchos años las mujeres han sido ignoradas, excluidas.

Otra manera de facilitar la participación de las mujeres en estos espacios de formación es, además de invitarlas, favorecer condiciones sociales, como la apertura de espacios infantiles paralelos a los talleres. Hemos podido constatar la presencia de mujeres para las cuales sería difícil la participación en las capacitaciones sin este espacio para sus hijas e hijos.

Cuando invitamos a los talleres, dependiendo de los temas, le damos prioridad a la participación de hombres o mujeres: en los de nutrición, por ejemplo, alentamos la presencia de hombres; en los de democracia, la de mujeres, ya que por tradición el hombre se ha apropiado, o se le asigna, el poder político, y a la mujer el de alimentar.

Revisamos nuestro material educativo, pues a veces inconscientemente éste puede reforzar los papeles tradicionales.

Éste es nuestro aporte para contribuir a que la sociedad civil se apropie de sus derechos y así todos logremos vivir en un ambiente de respeto, igualdad, plural, en una sociedad autosustentable.

Educación, paz y derechos humanos. Ensayos y experiencias

se terminó de imprimir en octubre de 1998

en los talleres de Editorial Conexión Gráfica

Libertad 1471, C.P. 44100

Guadalajara, Jalisco, México.

La edición consta de 1,000 ejemplares.

Coordinación editorial: Hilda Elena Hernández

Coordinación de producción: María Guadalupe López Garfias

Diseño y diagramación: Hattie Ortega

Edición a cargo de la Oficina de Extensión Universitaria y del

Programa Universitario de Derechos Humanos

y Educación para la Paz del ITESO.



Aunque en la actualidad no son muchas las experiencias de educación para la paz y los derechos humanos que en nuestro país han logrado consolidarse, de manera paulatina se incrementan este tipo de iniciativas en diferentes contextos educativos tanto del ámbito formal como del no formal.

Con objeto de reconocer los aprendizajes logrados y de ubicar con precisión las ignorancias que en esta materia existen, el libro que el lector tiene en sus manos presenta un conjunto de textos que dan cuenta de diversas experiencias que conforman un mosaico de intuiciones, búsquedas y hallazgos, y cuya principal riqueza es la diversidad.

Diversidad conceptual desde la que los autores pretenden justificar por qué y para qué se debe educar para la paz y los derechos humanos. Diversidad en cuanto a las metodologías que se han desarrollado para generar procesos educativos, unas apoyándose en la intuición y el análisis del contexto, y otras más apegadas a los cánones de la investigación científica. Diversidad en los ámbitos desde los que se han elaborado tanto las categorías conceptuales como las propuestas metodológicas: educación básica, proyectos de desarrollo rural, universidades, defensa de derechos humanos, dependencias educativas del gobierno, educación indígena...

No existe un camino hacia la paz, la paz es el camino; los textos que conforman este libro perfilan algunas veredas por donde es posible transitar hacia una educación para la paz, el derecho y la justicia.